



Društvo vzgojiteljev
dijaških domov Slovenije
Vidovdanska 7, Ljubljana



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Poljanska cesta 28
1000 Ljubljana
T 01 30 05 100
F 01 30 05 199
www.zrss.si

Zbornik
I. mednarodne konference vzgojiteljev dijaških domov
Separat
I. international conference from educators of boarding schools

Modeli vzgoje v globalni družbi The models of education in global society

Glavni in odgovorni urednici
(Editors)

mag. Olga Dečman Dobrnjič
Mojca Bekš

Ljubljana, april 2007

Recenzenti znanstvenih člankov:

Dr. Vinko Skalar, Pedagoška Fakulteta Ljubljana, Slovenija
Dr. Majda Pšunder, Filozofska fakulteta Maribor, Slovenija
Dr. Metod Černetič, Fakulteta za organizacijske vede, Kranj, Slovenija
Dr. Mateja Pšunder, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Marko Mušanović, Filozofska fakulteta, Reka, Hrvaška
Dr. Jasminka Zloković, Filozofska fakulteta, Hrvaška
Dr. Jakov Kišjuhas, Dom učenika „Brankovo kolo“, Novi Sad, Srbija
Dr. Dragan Ješić, Doma učenika, Užice, Srbija

Recenzenti strokovnih člankov:

mag. Olga Dečman Dobrnjič, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Slovenija
Mojca Bekš, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija
Jože Kastelic, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija
Ksenija Petelinšek Obersnel, Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija
Romana Tramšek, Dijaški dom Poljane, Ljubljana, Slovenija
Mira Žlajpah, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija

Računalniško oblikovanje:

Gregor Petek

Oblikovanje naslovnice:

Gregor Petek

Tisk:

Dijaški dom Tabor, Ljubljana (zanj: Andrej Čepin)

Izdajatelj:

Zavod republike Slovenije za šolstvo (zanj: mag. Gregor Mohorčič)
Društvo vzgojiteljev dijaških domov Slovenije (zanj: Mojca Bekš)

Ljubljana, april 2007

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

37.018.3 (082)

ZNANSTVENO-strokovni kongres vzgojiteljev dijaških domov (1 ; 2007
; Ljubljana)

Modeli vzgoje v globalni družbi : zbornik prispevkov Prvega
znanstveno-strokovnega kongresa vzgojiteljev dijaških domov,
Ljubljana, 12. in 13. april 2007 / [glavni urednici Olga Dečman
Dobrnjič, Mojca Bekš]. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za
šolstvo : Društvo vzgojiteljev dijaških domov Slovenije, 2007

ISBN 978-961-234-608-9
1. Dečman Dobrnjič, Olga
232370688

Organizacijski odbor I. mednarodnega kongresa vzgojiteljev dijaških domov
Dijaški dom Tabor, Ljubljana, 12. -13. april 2007

Dr. Franc Cankar, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Slovenija
Dr. Metod Černetič, Fakulteta za organizacijske vede, Kranj, Slovenija
Dr. Anita Klapan, Filozofska fakulteta, Reka, Hrvaška
Dr. Alenka Kobolt, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
Dr. Natalija Komljanc, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Slovenija
Dr. Marko Mušanović, Filozofska fakulteta, Reka, Hrvaška
Dr. Majda Pšunder, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Vinko Skalar, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
Dr. Jasminka Zloković, Filozofska fakulteta, Reka, Hrvaška
mag. Jože Blajs, Mladinski dom Celovec, Avstrija
mag. Olga Dečman Dobrnjič, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Slovenija
mag. Edita Stilin, Dijaški dom Sušak, Reka, Hrvaška
Mojca Bekš, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija
Andrej Čepin, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija
Jože Kastelic, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija
Kristina Knez, Dijaški dom Simon Gregorčič, Gorica, Italija
Gregor Petek, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija
Ksenija Petelinšek Obersnel, Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija
Gorazd Pučnik, Slovenski dijaški dom Srečko Kosovel, Trst, Italija
Predrag Rudić, Dijaški dom Srednje železničarske šole, Beograd, Srbija
Brigita Rupar, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Slovenija
Romana Tramšek, Dijaški dom Poljane, Ljubljana, Slovenija
Jasna Škarič, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Slovenija
Mira Žlajpah, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija

KAZALO

Izvirni znanstveni članki

Metod Černetič, Olga Dečman Dobrnjič: Planiranje vzgoje in izobraževanja v globalni družbi	7
Vinko Skalar: Inkluzivna šola.....	18
Jasminka Zloković: Partnerstvo roditelja i učitelja u ostvarivanju odgojne funkcije...	23
Majda Pšunder: Vzgojitelj med kvalifikacijo in dimenzijo	31
Natalija Komljanec: Akcijsko raziskovanje v dijaških domovih.....	36
Jakov Kišjuhas: Konceptija vaspitnog rada u domovima učenika u republici srbiji ..	40
Dragan Ješić: Modelovanje vaspitnog rada u domovima učenika utemeljeno na principima valdovske i humano ličnosne pedagogije	56
Grgo Luburić, Katarina Fruk: Prikaz modela učenja u učeničkom domu maksimir ...	60
Jasminka Zloković, Olga Dečman Dobrnjič: Individualni modeli sodelovanja s starši	67
Franc Cankar: Vzgojne možnosti, ki jih prinaša sožitje z naravo.....	76
Bogomir Novak: Vzgojitelji v globalni krizi vzgoje	80
Andreja Marcetić, Ilija Krstanović: Utjecaj procesa globalizacije na modele odgoja u učeničkom domu Tina Ujevića	86
Andreja Marcetić, Ilija Krstanović: Koncepti odgoja u učeničkim domovima Republike Hrvatske u kontekstu procesa globalizacije	95
Marija Leskovec: Projektno delo z mladimi kot model vzgoje v globalni družbi.....	103
Andrej Pavletič: Vprašanje izvora mnoštva vzgojnih modelov.....	119
Stanislav Bojan Zupet: Globalizacija in nekateri njeni učinki.....	129
Simona R. Ožek: Transakcijska analiza kot model vzgojnega delovanja	135
Alojz Klaneček: Sodelovanje med dijaškim domom in primit, d. o. o.....	139

Strokovni članki

Irena Šuc Hribar: Izvajanje alternativnih vzgojnih ukrepov	144
Brigita Rupar: Kako supervizija prispeva k hitrejšemu doseganju skupnih ciljev delovne skupine ali tima	148
Marta Lavrič-Tomšič, Ana Trtnik: Humanistična in fenomenološka teorija v vzgoji	152
Nataša Erjavec: Visoko motivirani dijaki	161
Predrag Rudić: Trije projekti v domu dijakov Srednje železničarske šole.....	167
Dario Sadovnik: Domska edukacija v refleksiji tehnološkega in kapitalskega razvoja	173
Ema Djorčev: Brez nasilja v lepši jutri	177
Martina Šetina Čož: Nevrolingvistični model v vzgojnem procesu dijaškega doma	182

Primož Vresnik: Permisivnost v drami Čarovnica iz Zgornje Davče (sociološko razmišljanje o permisivnosti)	189
Anita Gradišar: Dijaški dom Janeza Boska	197
Nataša Kajba Gorjup: Raziskovalne naloge in inovacijski projekti mladih, ki bivajo v dijaškem domu so izziv za vzgojno delovanje.....	205
Bojana Kimovec: Dijaški dom – svet v malem	205
Ivana Tomić: Praktična primjena različitih odgojnih oblika i metoda u radu s učenicima u učeničkom domu kao samostalnoj ustanovi	212
Judita Nahtigal: Kaj početi z dijaki in študenti pod eno streho?.....	223
Franc Tehovnik: Dejavniki, ki vplivajo na izbiro vzgojnih stilov pri vzgojiteljih v dijaških domovih.....	227
Ivica Čermelj: Kdo in kako vzgaja današnjega mladostnika?!	234
Jasmina Golubović, Marija Sebić: Na putu ka punoletnom gradjaninu/gradjanki	241
Stanislav Kink: Medijska pismenost in koncept vzgoje za medije.....	241
Ines Paravan: Mediacija kot proces reševanja sporov v dijaških domovih	246
Bogdana Mikša: Model vzgoje – Don Bosko	253
Polona Tabar: Zakaj uporabljam teorijo izbire pri vodenju dijakov v dijaškem domu?	259
Sergeja Osredkar: PHP in Moodle	264
Drago Zalar: Digitalna fotografija	268
Romana Janc: Robotika – izziv za mehatronike	274
Rudi Mohorič: Kako uspešno preživeti srednješolsko obdobje.....	280
Nebojša Pantović: Slobodno vreme	284
Jasmina Golubović, Marija Sebić: Na putu ka punoletnom gradjaninu/ gradjanki ..	292

Spoštovane bralke in bralci,

dovolite mi, da z vami delim veliko veselje ob dejstvu, da smo dosegli svoj cilj in objavili zbornik prispevkov ob prvem mednarodnem kongresu vzgojiteljev dijaških domov Slovenije z naslovom »Modeli vzgoje v globalni družbi«.

Ob tej priložnosti bi rada poudarila, da sem ponovno spoznala, kako uspešni smo lahko, kadar znamo in hočemo deliti našo moč in znanje, socialni in intelektualni kapital, pokloniti naš prosti čas, koščke naše biti in košček srca za skupne interese: razvijati in širiti kulturo dijaških domov Slovenije.

Prepričana sem, da je vsestranska, še posebej pa strokovna vključitev dijaških domov v evropsko okolje nujna in edina pot h kakovosti in odličnosti, ki pelje dijaške domove kot organizacije v smeri razvoja.

Delo in znanje dajeta možnost prepoznavnosti, večanja ugleda in legitimnost dijaških domov v skupnem evropskem in šolskem prostoru. Vse ostalo so kratkoročne naložbe in iluzije.

Prijetno branje uspešno popotovanje želim.

mag. Olga Dečman Dobrnjič
višja svetovalka za dijaške domove
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Ljubljana, 12. april 2007

dr. Metod Černetič
Fakulteta za organizacijske vede, Kranj
metod.cernetic@fov.uni-mb.si
mag. Olga Dečman Dobrnjič
Zavod RS za šolstvo, Ljubljana
olga.decman@gmail.com

PLANIRANJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V GLOBALNI DRUŽBI **EDUCATION PLANNING IN GLOBAL SOCIETY**

Povzetek: Načrtovanje vzgoje in izobraževanja je bilo, kot ločena dejavnost, pozno vpeljano na splošno področje ekonomskega in družbenega načrtovanja. Močno se je povečalo s potrebo po ureditvi/soočenju s populacijsko eksplozijo v poznih štiridesetih letih prejšnjega stoletja in je bilo okrepljeno z rastjo zavedanja ekonomske vrednosti izobraževanja. Dandanes je povezanost med načrtovanjem izobraževanja in ekonomsko razvitostjo oz. med vsemi vidiki izobraževanja in ekonomsko razvitostjo deležna vedno večje pozornosti, ki vodi do naraščanja potreb po načrtovanju razvoja. Oblikovane so razne strategije z določenimi cilji, ki naj bi bili prevedeni v prihodnji čas. Optimalne izobrazbene strukture »države« ali nacionalne makroekonomije za bodoči tehnološki razvoj danes še ni mogoče napovedovati. Razlogov je več: tehnološki, ekonomski in socialni. Zato je bil oblikovan tudi tako imenovan hevristični pristop oziroma model planiranja kadrov. V tem modelu oziroma pristopu se vzpostavljajo štiri predpostavke: družbeni cilji, relevantne družbene okoliščine, kadrovski potencial in kadrovske potrebe. Kvantitativno in kvalitativno proučevanje odnosa med temi variablami hevrističnega pristopa je dinamičen proces. V prispevku bodo obravnavana naslednja vprašanja: o metodah in scenarijih načrtovanja vzgoje in izobraževanja, predvidevanja in napovedi razvoja vzgoje in izobraževanja, raziskovalno in normativno napovedovanje vzgoje in izobraževanja, področja in dileme planiranja vzgoje in izobraževanja ter cilji organizacije in menedžment sprememb. Vsa ta vprašanja so še kako aktualna z vključitvijo Slovenije v EU in v procese, ki v njej potekajo. Predvsem gre za deduktiven pristop pri dveh pomembnih družbenih dokumentih/resolucijah: Nacionalni program razvoja visokega šolstva in Nacionalni program razvoja raziskovalne dejavnosti. Pri uvajanju obeh so bili poleg politike premalo vključeni drugi nosilci sprememb.

Ključne besede: planiranje, politika izobraževanja, načrtovanje, cilji, vzgoja in izobraževanje, menedžment sprememb.

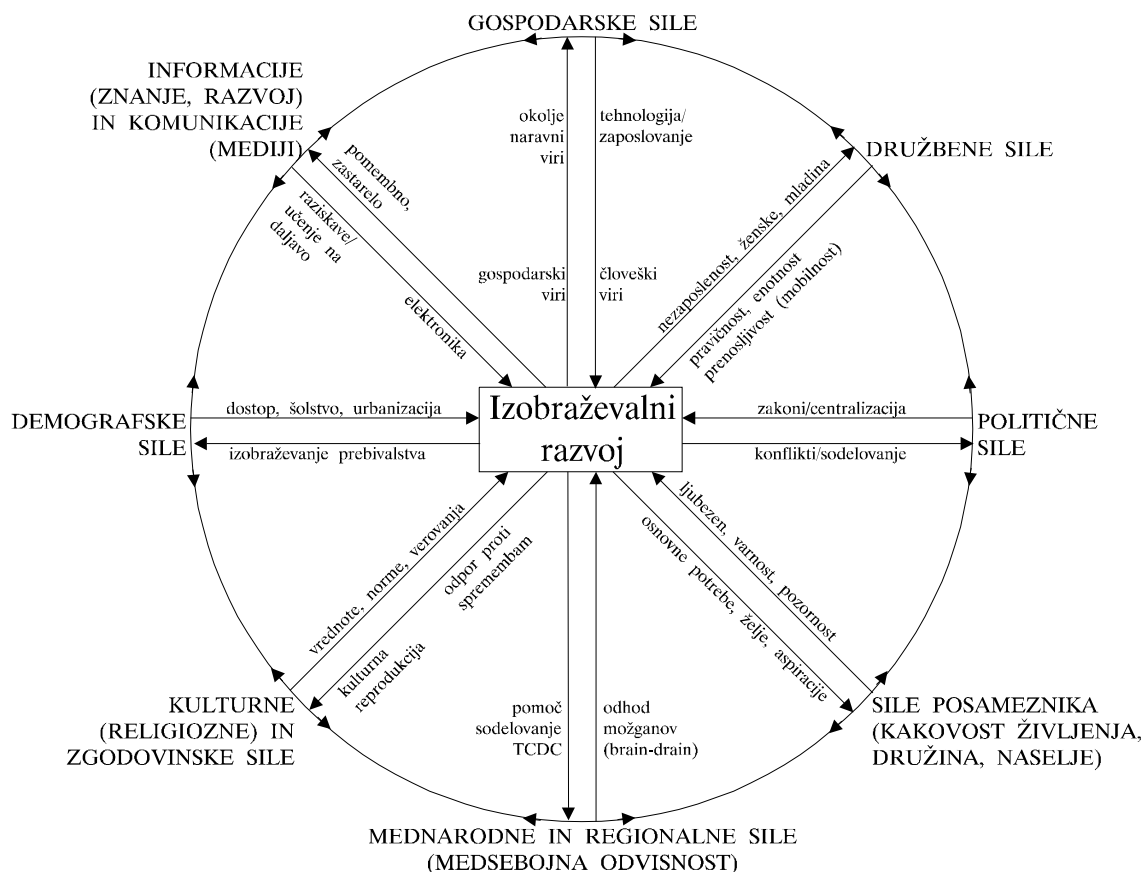
Summary: Planning of education as a separate activity was relatively lately introduced on universal area of economic and social planning. The need for planning education has increased heavily with a need for regulation of explosion of population in late forties in last century. It has been reinforced with a growth of consciousness of value of economical value of education. Nowadays the connection between planning of education and economical development is getting more and more attention, which leads to increasing need for planning of development. Different strategies with fixed aims were developed. Optimal educational structures of a »state« or national macroeconomic for future technological development can not be predict even today. Reason for that are different: technological, economical in social. Therefore so-called heuristical approach or model of human resource planning has been developed. Four presumptions are established in this model: social goals, relative social circumstances,

human resource potential and needs. Quantitative and qualitative study of relationship between those variables of heuristical approach is a dynamic approach. In this text the following questions will be address: of methods and scenarios of educational planning, assumptions and predictions of planning of education, research and normative prediction of educational planning, areas and dilemmas of planning of education and goals of organizations and management of changes. All this questions are deeply connected with inclusion of Slovenia in EU and with all the processes that are going on in EU. Above all this is a deductive approach to two important social documents: National program of development of higher education and National program of development of research activity.

Key words: planning, policy of education, goals, education, management of changes.

Metode in scenariji načrtovanja vzgoje in izobraževana (VIZ)

Ena od strategij ločevanja planiranja vzgoje in izobraževanja in razvoja družbe nasploh je oblikovanje in uporaba t.i. scenarijev, ki so opredeljeni kot vizije prihodnosti. Scenariji niso sestavljeni iz ekstrapolacije trenutnih kvantitativnih podatkov, ampak so bolj podobe tistega, kar smatramo kot želeno prihodnost. Različne scenarije lahko razvrstimo in njihova zaželenost je lahko pretehtana. V tem primeru morajo biti scenariji povezani z načrtovanjem programov in planov z namenom, da se prepričamo o njihovi uporabnosti v sedanjosti. »Potem pa je treba vztrajati pri oblikovanju točno določene politike izobraževanja, ki ne bo pokrivala samo osnovnih ciljev, ampak tudi teoretična in praktična sredstva, s katerimi bomo to politiko uresničevali.« (Wood 1986, 4).



Slika 1: Model upoštevanja dejavnikov/sil (notranjih in zunanjih) pri oblikovanju nacionalne politike vzgoje izobraževanja (Wood 1986 v Černetič 2006, 44)

V oblikovanju scenarijev in modelov načrtovanja vzgoje in izobraževanja morajo biti upoštevane vse zunanje in notranje sile, ki delujejo na oblikovanje nacionalne politike izobraževanja. Vrsta teh dejavnikov in sil oblikuje politiko izobraževanja (slika 1). V tej globalni okvirni shemi je prikazano vzajemno delovanje različnih družbenih sil v seriji 16 različnih načinov (scenarijev). Ti različni dejavniki nimajo enake teže pri izdelavi scenarijev ali pa na njihovi osnovi planov izobraževanja. Zunanji dejavniki (mednarodni, politični, ekonomski, kulturni itd.) imajo praviloma večjo težo kot notranji dejavniki (cilji gospodarskega razvoja, demografske projekcije, plani izobraževanja itd.).

Predvidevanja in napovedi razvoja viz

Iz slike 1 je možno oblikovanje različnih scenarijev (set skladnih trditev) oz. prikazovanje sozvezja sil, ki pa je še vedno kot cestni zemljevid le statični prikaz. V resničnosti je to medsebojno delovanje različnih sil, ki ostanejo v ravnesju v krajšem oz. daljšem razdobju in prinašajo spremembe. Vidiki usklajevanja ravnotežja različnih sil so ena glavnih skrbi izobraževalnih napovedi in načrtovalcev izobraževanja ... To pomeni, da mora nekdo skrbeti za dinamične procese, od katerih niso vsi izmerljivi (Wood 1986, 5). Različni scenariji in modeli izražajo dinamične procese v scenariju prihodnosti, ki je uresničljiva. Ti modeli služijo dvojnemu namenu:

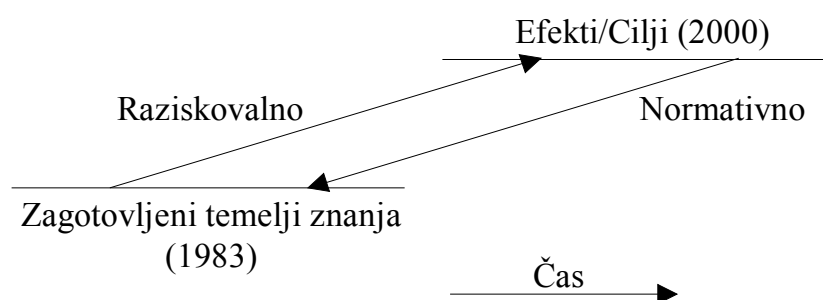
- prinašajo realnost v scenarij in
- vnašajo konstruktivnost uporabnih modelov v določeno situacijo.

Wood (1986 v Černetič 2006, 45) tudi opozarja na razliko med predvidevanjem (prediction) in napovedjo (forecast). Lahko predvidevamo, da bo jutri ali naslednji dan sonce vzšlo ob predvidenem času, ne moremo pa predvideti vremena, lahko ga samo napovemo. Izobraževalni in drugi plani so torej napovedi in ne predvidevanja.

Raziskovalno in normativno napovedovanje VIZ

Obstaja osnovna razlika med raziskovalnim (tistim, kar je izvedljivo) in normativnim (tistim, kar je dobro) napovedovanjem, kar lahko grafično prikažemo (slika 2).

Medsebojno delovanje med tema dvema pristopoma razkriva dialektično naravo izobraževalnega napovedovanja. Ker je izobraževanje eno od sektorjev v družbi, ki se relativno počasi spreminja, obstaja velika verjetnost, da bo »izobraževanje v prihodnosti« v veliki meri funkcija »izobraževanja danes«. Večina izobraževalnih politik je »... bilo oblikovanih ne kot neposredna posledica kvantitativnih rezultatov napovedi, ampak v kompleksnem procesu dialoga med proizvajalcem in potrošnikom izobraževalnih storitev, v katerem mora napovedovanje (po naravi kvantitativno in naraščajoče kvalitativno) najti svojo pravo mesto (Wood 1986, 8).



Slika 2: Raziskovalno in normativno napovedovanje v VIZ (Wood 1986, 8)

Gledano z znanstvenega vidika je dolgoročno napovedovanje v izobraževanju predvsem poddisciplina znanstvenega razmišljanja o izobraževalni prihodnosti. Različne variante takšnega razmišljanja lahko predstavimo grafično v sliki 3 (Wood 1986, 10). Metode napovedovanja izobraževanja so v glavnem združene na levi strani zgornje sheme. Dolgoročne izobraževalne politike in načrti izobraževanja so pod močnim vplivom »intuitivnega razmišljanja« ustvarjalcev izobraževalne politike in administratorjev, ki ima v glavnem »razvojni« karakter (bolj ali manj z obrobniimi spremembami, ki bodo zadovoljile pritisk javnosti), in nanje zelo redko vplivajo »prebliski genijev« (nekaterih akademikov) na tem področju (Freire, Faure itd.). Intuitivne izobraževalne metode, ki se poskušajo integrirati nad razsežnosti razmišljanja o prihodnosti izobraževanja, pa so po še vedno izjemoma uporabljene v praktičnih situacijah.



Slika 3: Metode napovedovanja izobraževanja (Wood 1986, 10)

Področja in dileme planiranja VIZ

V svetu (v razvitih tržnih gospodarstvih) se je v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja govorilo o “krizi izobraževanja”, bolj so se večali tudi deleži generacij v srednjem in visokem šolstvu in več se je govorilo o “strategijah razvoja človeških virov”. V teh letih in teh okoljih so tudi nastale ideje o “permanentnem” in “vseživljenjskem izobraževanju”. V vsaki družbi (državi) oziroma nacionalni ekonomiji, obstajajo različne dileme pri planiranju izobraževanja. Obstaja šest področij planiranja izobraževanja, ki se pojavljajo v vsaki državi, ne glede na njene posebnosti, in v kateri si morajo nosilci politike izobraževanja in kadrov vedno znova določati prioritete. Harbison (1967, 20–24) navaja:

1. **Izbira med nivoji izobraževanja** – pri investicijah v izobraževanje se je najprej treba odločati med investiranjem v osnovno, srednje in višje ter visokošolsko izobraževanje. Načeloma ima prednost lahko le en nivo izobraževanja, ne pa vsi hkrati (razlike med razvitimi in nerazvitimi državami).
2. **Izbira med kvaliteto in kvantiteto** – če so finančna sredstva omejena, se postavlja dilema:
 - izobraževati manjše število učencev in tem nuditi kvalitetnejše učbenike, pripomočke in kvalitetnejši kader,
 - izobraževati večje število učencev z manj kvalitetnim instrumentarijem in materialno osnovo.
3. **Znanost in tehnologija nasproti drugim poklicem** – dilema se pojavlja predvsem na visokošolskem izobraževanju; gre za ravnotežje med znanostjo, tehnologijo in socialnim razvojem na eni strani in skupinami poklicev na drugi strani. Gre za optimalen odnos med študenti naravoslovno-tehničnih smeri in študenti družboslovja in humanistike.

4. **Formalno in neformalno izobraževanje** – največja pozornost je posvečena formalnemu izobraževanju, ki je bilo tudi najprej institucionalizirano. Izobraževanje odraslih in mladine preko neformalnih oblik izobraževanja je nastalo kasneje, je pa tudi v sodobnih trdnih gospodarstvih doživelo nesluten razvoj (izobraževanje na daljavo, odprte univerze itd.).
5. **Izbira stimulansov za študij** – kako pritegniti večje število študentov v študij poklicev in strokovnih področij, ki jih družba smatra za prioritete oz. bolj prispevajo h gospodarskemu razvoju (naravoslovje, tehnika). Ta izbor vsekakor zahteva velike napore, nemalo sredstev in veliko odgovornost ljudi, ki na tem delajo, da preko trga dela in znanja ustrezno stimulirajo in usmerjajo študente v »prioritetna« področja.
6. **Namen izobraževanja** – koga naj izobraževanje zadovolji? Ali naj izobraževanje upošteva potrebe posameznika, institucij ali celotne družbe? Na tem področju se je treba odločati v skladu s političnimi, ekonomskimi in socialnimi cilji vsake države posebej in njeno prioriteto družbenih ciljev razvoja.

Planiranje VIZ in kadrov

Prepletanje planiranja izobraževanja in planiranja kadrov vodita do ugotovitve, da bi lahko govorili o »planiranju izobraževanja kadrov«. Lahko govorimo o enotnosti in razlikah planiranja izobraževanja in kadrov. Če imamo v mislih planiranje človeških virov, potencialov, bomo uporabljali pojem »planiranje izobraževanja kadrov«. Sicer pa lahko govorimo o planiranju izobraževanja ali planiranju kadrov kot o dveh ločenih strokovnih področjih, ki imata tudi ločeni (čeprav podobni) metodologiji raziskovanja, različne modele planiranja pa tudi različne cilje. Pogojno bi lahko rekli, da pri planiranju izobraževanja bolj prevladujejo demografski vidiki proučevanja pojavov, pri planiranju kadrov pa ekonomski vidiki, vidiki dela in strokovnosti (Černetič 1999, 77).

Enotnost med obema sistemoma je najlažje doseči na nivoju politike oz. družbenih ciljev, sicer pa so med njima razlike. Ko govorimo o planiranju kadrovskega potenciala in njegovega izobraževanja, uporabljamo ta dva pojma skupaj. Če pa posebej govorimo o enem ali drugem planiranju (usmerjanju), ju uporabljamo ločeno.

V prid razlikovanja obeh pojmov (planiranje izobraževanja in planiranje kadrov) govori tudi dejstvo, da pri izobraževanju razlikujemo ekonomske in neekonomske učinke. V svetu se je v šestdesetih in sedemdesetih letih govorilo o »krizi izobraževanja«, bolj so se večali tudi deleži generacij v srednjem in visokem šolstvu in več se je govorilo o »strategijah razvoja človeških virov«. V teh letih in teh okoljih so tudi nastale ideje o »permanentnem« in »vseživljenjskem« izobraževanju.

Planerji izobraževanja in planerji kadrov poudarjajo, da je planiranje izobraževanja kadrov proces, ki ne more biti ločen od celovitega družbenega in socialnega planiranja, praviloma celotne družbe – če govorimo o makroplaniranih. Poudarjena je tudi ugotovitev, da so kakorkoli ugotovljeni deficiti kadrov osnova za poklicno usmerjanje in usmerjanje izobraževanja. Tudi suficiti kadrov so osnova za prekvalifikacijo oz. ponovno izobraževanje. Na koncu izobraževalnega procesa (določenega vzgojno-izobraževalnega procesa) je večje ali manjše število diplomantov, posameznikov, ki so nosilci znanja. Njihovo znanje pa v procesih dela vpliva na produktivnost in kvaliteto dela, tj. zvišan dohodek in dobiček, porast dobička gospodarskih organizacij, večjo družbeno blaginjo itd., skratka – vpliva na družbenoekonomski razvoj.

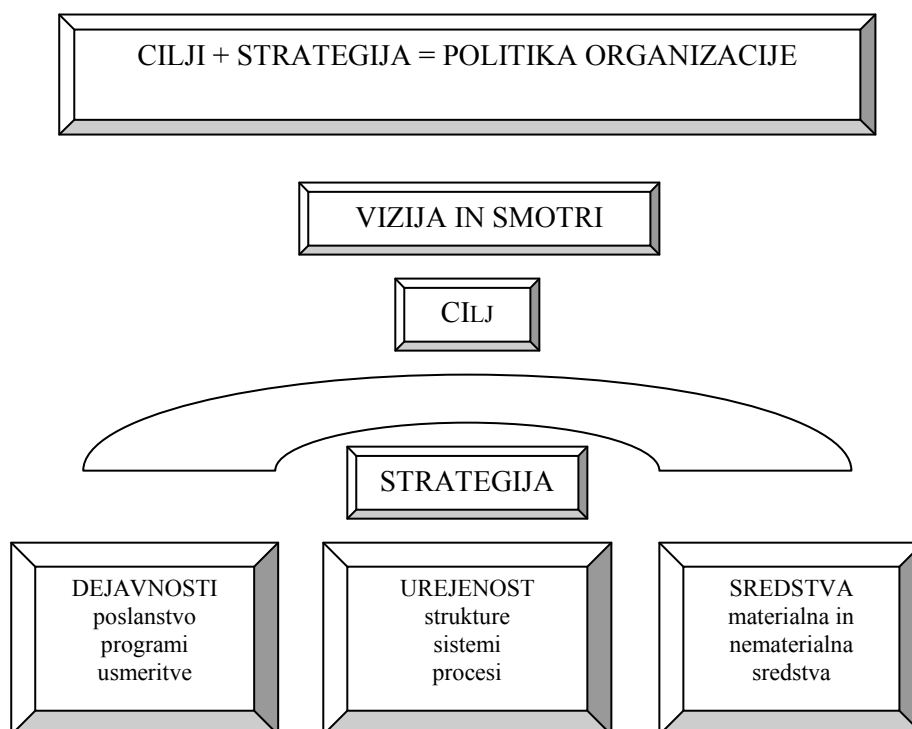
Cilji organizacije in spremembe v VIZ

Cilji v VIZ organizacijah

Uspešno in učinkovito delovanje organizacije je usmerjeno v doseganje smotrov in ciljev, te pa dosegamo z ustrezno politiko, kjer so cilji podrejeni smotrom in so zastavljeni tako, da tvorijo hierarhijo in postopnost glede na pomembnost pri uresničevanju vizije organizacije. Organizacija dosega cilje s številnimi dejavnostmi, časovnim usklajevanjem, usklajenostjo organizacijskih skupin in posameznikov v njej. Dobri smotri in cilji morajo imeti naslednje značilnosti in morajo biti (Dečman Dobrnjič 2002, 34):

- dosegljivi – v smiselno določenem časovnem obdobju, kar zaposlenim veča motivacijo pri delu, saj ljudje sledijo dosegljivim ciljem;
- skladni – podrejeni cilji morajo biti skladni z nadrejenimi saj le tako lahko dosegamo pričakovane rezultate dela;
- merljivi – da zagotavljajo zadovoljstvo nad dosežkom, saj je merljivost predpogoj za obvladovanje organizacije;
- spodbudni – ker ljudje sledijo ciljem, ki obetajo izpolnjevanje interesov.

Med uspešnostjo organizacije in značilnostjo organizacijskih ciljev, medsebojno povezanostjo vizije, smotrov in strategijo razvoja (politike organizacije) obstaja močna povezava.



Slika 4: Cilji in strategija organizacije (Tavčar v Černetič 2004, 123)

Razvoj in določitev strategij organizacije imenujemo strateški menedžment organizacije. Ta določa načine in časovne termine doseganja pomembnih ciljev organizacije. Planiranje strategije in razvoja organizacije je ena najpomembnejših nalog menedžerjev. Zaradi vzajemnega delovanja sestavin politike organizacije in vpliva okolja nastaja nešteto možnih kombinacij, ki večajo kompleksnost organizacije. Za snovanje in izvajanje politike organizacije je pomembno, da

menedžment razpolaga z resnično potrebnimi in uporabnimi informacijami ter da imajo zaposleni sposobnosti in znanja za doseganje ciljev, smotrov in vizije organizacije. Vsekakor pa so nova znanja in inovativnost zaposlenih največja konkurenčna prednost vsake organizacije (Tavčar 2005, 123; Černetič 2004, 65). Za uspešnost organizacije velja, da je pomembno delati prave stvari v pravem trenutku.

Vzgojno-izobraževalni cilji

Cilji vzgoje in izobraževanja izhajajo iz potrebe ljudi po vzgoji in izobraževanju, zato ljudje ustanavljajo različne organizacije, ki bi služile temu namenu. Vzgoja in izobraževanje nista le v interesu posameznikov, ampak tudi v interesu organizacij, ki so v izobraževalne procese neposredno vključene, in v interesu države, ki ima do vzgoje in izobraževanja sistemski pristop. Vzgojno-izobraževalni cilji morajo zadovoljevati potrebe zunanjega in notranjega okolja, posameznika, organizacije in države. Država s pomočjo zakonov usklajuje in izvaja vzgojno-izobraževalno politiko globalnih, nacionalnih in parcialnih interesov socialnih skupin, ki ji pripadajo. Cilji vseh udeležencev so zunanji in notranji, gospodarski, socialni (politični) in psihološki. Posamezniki, delovne organizacije in država imajo precej skupnih, pa tudi različnih ciljev (Pastuović 1999, 153):

- prednostni cilji posameznika so: usposobljenost za življenjske vloge, razvoj osebnosti, ugled, družbena moč in zaslužek;
- prednostni cilji delovne organizacije so: zadovoljstvo zaposlenih, znanja in veščine, organizacijska socializacija, povečanje produktivnosti, rentabilnost, ekonomičnost in razvoj organizacije;
- prednostni cilji države pa so: optimizacija izobraževalne strukture prebivalcev, inkulturalizacija prebivalcev, socialna stabilnost, politični razvoj, rast družbene produktivnosti, gospodarska rast ter gospodarski razvoj.

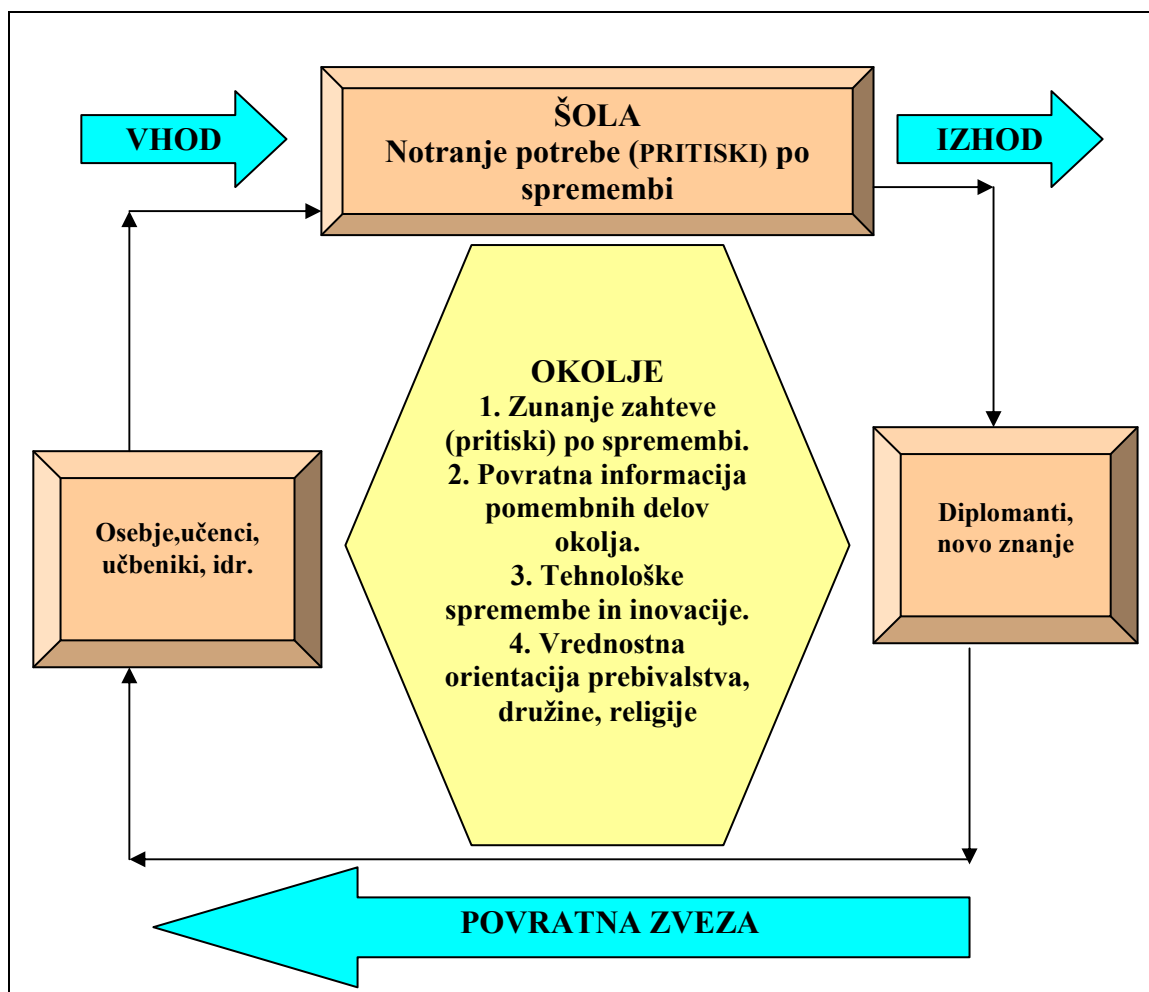
Slika 5 prikazuje sistem vzgojno-izobraževalnih ciljev. Uspešnost zadovoljevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev subjektov je odvisna od uspešnosti medsebojnega usklajevanja vseh zainteresiranih.

Splošni cilji vzgoje in izobraževanja Subjekt cilja	zunanjí cilji		notranji cilji
	Gospodarski cilji	Socialni (politični) cilji	Psihološki cilji
POSAMEZNIK	Zaslúžek, druge materialne nagrade	Ugled Družbena moč	Razvoj osebnosti Samoaktualizacija Usposobljenost za življenjske vloge
DELOVNA ORGANIZACIJA	Razvoj organizacije Povečanje produktivnosti, ekonomičnosti	Zmanjševanje konfliktov v organizaciji Soodločanje Demokracija	Znanja, spretnosti, za delo, Organizacijska socializacija (sprejemanje kulture organizacije) Zadovoljstvo
DRŽAVA	Rast družbene produktivnosti Gospodarska rast Gospodarski razvoj	Socialna stabilnost Politični razvoj	Optimalizacija izobrazbene kulture prebivalstva Inkulturacija prebivalstva

Slika 5: Vzgojno-izobraževalni cilji posameznika, delovne organizacije in države (Pastuović 1999, 153)

Spremembe v VIZ organizacijah

Tudi v šolstvu srečujemo različne modele organizacij in stile vodenja, ki svojstveno vplivajo na spremembe v organizacijah in okolju. Vzgojno-izobraževalni sistem je odprt sistem, kjer se spremembe ne dogajajo zaradi kakršnega koli boja za vire v okolju ali družbenega ravnotežja, zato je tudi pristop do sprememb drugačen. Za spremembe lahko rečemo, da se dogajajo »nevrednostno«, kot del sistemske dinamike, spremembe so lahko planirane ali pa so našle svoj prostor v vzgojno-izobraževalnem sistemu spontano (Pastuović 1999, 340).



Slika 6: Sistemski model spremembe šole (Pastuović 1999 v Dečman Dobrnjič 2007)

Sistemske in organizacijske teorije opozarjajo na to, kako pri projektiranju izobraževalnih in vzgojnih sprememb velja razlikovati spremembe, ki se izvajajo na različnih ravneh. Reforma vzgojno-izobraževalnega sistema ne bo uspela, če eden od navedenih nivojev ni voljan (pripravljen) za spremembe in ni usklajen s spremembami na drugih nivojih. Zgornja slika 6 prikazuje sistemski model spremembe šole. Vidimo, da se spremembe dogajajo na več ravneh (Pastuović 1999, 341–342):

- Spremembe na individualni ravni – te se nanašajo na osebe, ki imajo neko vlogo v funkcioniranju vzgoje in izobraževanja, to so učitelji, ravnatelji, prosvetni delavci v vladi, ki imajo vpliv na reforme idr.
- Spremembe na organizacijski ravni – to so spremembe v strukturi organizacije in njeni tehnologiji. Tu gre v bistvu za »notranjo reformo« organizacije, ki zajema spremembo strukture, procesov in tehnologije, upravljanja organizacije, spremembe procesov in vsebine vzgoje in izobraževanja v mejah, za katere je organizacija pooblaščen.
- Spremembe na družbeni ravni – tu gre za vpliv posameznih pomembnih družbenih skupin, ki imajo pomemben vpliv na spremembe v šolski politiki. Najpogostejše gre za tehnološke in gospodarske spremembe, redkeje za politične. Tehnološke in gospodarske spremembe se običajno dogajajo počasi, za politične pa je značilno, da so redke ampak radikalnejše.

- Spremembe na kulturni ravni – so najredkejše in najpočasnejše. To so spremembe na ravni družbenih vrednot in stališč in so rezultat medsebojnega delovanja kulturne tradicije in spremembe pogojev življenja pod vplivom gospodarskega in političnega razvoja družbe.
- Spremembe na ekološki ravni – to so spremembe v zemljepisnih pogojih in v klimatskih spremembah, ki vplivajo na delo v šoli, npr. mreža in organiziranost šol, oddaljenost šole od razvojnega središča, neke hitre klimatske spremembe, npr. huda zima, vročina, poplave idr.
- Zunanja reforma izobraževanja – zajema spremembe v zunanjih ciljih izobraževanja, način upravljanja sistema v smeri centralizacije ali decentralizacije upravljanja, spremembe financiranja sistema, spremembe v načinu zunanje edukacije izobraževalnih učinkov ipd. Zunanje spremembe so spremljanje s spremembo izobraževalne zakonodaje.

Kot vidimo, je veliko notranjih in zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na spremembe v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Na organizacijo najmočneje vplivajo tiste spremembe, ki izhajajo iz pozicije moči, tako zunanje kot notranje, formalne ali politične.

Zaključek

V svetu, pa tudi pri nas, se namesto ozko ekonomističnega in utilitarističnega pojmovanja izobrazbe, po katerem naj bi bilo izobraževanje v celoti podrejeno zahtevam dela in delovnega mesta (poudarek na poklicni izobrazbi), vedno bolj uveljavlja širši pogled na izobraževanje in je večja pozornost namenjena splošnim znanjem oziroma izobrazbi. Izobrazba naj bo takšna, da omogoča vsakemu posamezniku v teku delovne dobe večkrat menjati delovno mesto in poklic v skladu z zahtevami tehnoloških in ekonomskih sprememb posamezne družbe.

Pri dolgoročnem planiranju dodiplomskega in podiplomskega izobraževanja se kaže potreba po oblikovanju takih izobraževalnih programov, ki omogočajo fleksibilnost poklicev (fleksibilni specialisti). Univerze naj bi pri oblikovanju študijskih programov imele določeno avtonomijo. Nepravilno je planiranje izobraževanja izključno na osnovi potreb dela, saj je zahteva po prilagoditvi izobrazbene ravni zahtevnosti dela problematična iz različnih razlogov. Hkrati z določeno avtonomijo pri proizvodnji znanja in kadrov morajo univerze prevzeti tudi del odgovornosti za zaposlovanje svojih diplomantov. Tako bodo prispevale k razvoju takšnega kadrovskega potenciala (človeških virov), ki je lahko porok stalne gospodarske rasti z uporabo tehnološkega napredka.

Literatura

- Bush, Tony. 1995. Theories of educational management. London: Paul Chapman.
- Černetič, Metod. 1997. Poglavja iz sociologije organizacij. Kranj: Moderna organizacija.
- Černetič, Metod. 2006. Menedžment ekonomike izobraževanja. Kranj: Moderna organizacija.
- Černetič, Metod. 2004. Upravljanje in vodenje. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Davies, Brent in Linda Ellison. 1992. School developement planning. Harlow: Longman.

- Dečman Dobrnjič, Olga. 2002. Kako vodeni doživljajo vodenje. Koper: Skupnost dijaških domov.
- Dečman Dobrnjič, Olga. 2007. Politika razvoja dijaških domov. Magistrsko delo, Fakulteta za management Koper.
- Harbison, Friderik. 1967. Education planning and human resources management. Paris: Internacional Institute for Educational Planing, UNESCO.
- Nanus, Burt in Stephen M. Dobbs. 1999. Leaders who make a difference: essential strategies for meeting the non profit challenge. San Francisco: Ossey- Bass.
- Pastuović, Nikola. 1999. Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen.
- Rus, Veljko. 1979. Planiranje kadrov v samoupravni družbi. Organizacija in kadri, št. 3–4.
- Tavčar, Mitja I. 2002. Strateški management. Koper: Visoka šola za mangement.
- Tavčar Mitja I. 2005. Strateški management nepridobitnih organizacij. Koper: Fakulteta za management.
- Wood, J. 1986. A comprehensive view of long-term educational planning. Paris: UNESCO.
- Education and the future, report of a discussion group meeting. 1980. UNESCO/ROEAP, Thailand, Bangkok.

Prof. dr. Vinko Skalar
Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Inkluzivna šola **INCLUSIVE SCHOOL**

Povzetek: Rutter s sodelavci (1983) je v Veliki Britaniji raziskoval karakteristike različnih šol v enakih socialnih okoljih in ugotovil, da se šole pomembno razlikujejo po nekaterih karakteristikah, četudi je bila populacija učencev v njih po socialnih značilnostih močno podobna. Še posebej so bili zanimivi izsledki o značilnostih oziroma o razlikah med šolami s socialno najnižjimi sloji. V nekaterih od teh šol otroci oziroma učenci niso imeli posebnih problemov niti pri učenju, niti pri vzpostavljanju socialnih stikov, niti niso imeli problemov v stikih z učitelji. Med otroci večinoma ni bilo vedenjsko težavnih in delikventnih, učitelji niso pretirano uporabljali kazni, tudi izključevanja učencev je bilo malo. Nasprotno pa so imeli učenci v drugih šolah številne probleme pri učenju in tudi v vedenju. Med njimi je bilo veliko število vedenjsko težavnih in delikventnih in pri njih so učitelji pogosto uporabljali kazni in številni med njimi so bili izključeni. Rutter s sodelavci je poskušal ugotoviti zveze med lastnostmi šol in učiteljskih kolektivov po eni strani in med vedenjskimi značilnostmi in učenim uspehom otrok. Za šolsko okolje kot pravno, socialno in psihosocialno enoto je uporabil naziv »šolski etos« ali tudi »kultura šole« (Kos 1992). Šolski etos so kasneje preučevali še številni drugi avtorji in ga poskušali še bolj natančno definirati. Vključujoča (inkluzivna) šola je po temeljnih karakteristikah identična s šolo z visokim šolskim etosom, četudi je pojem inkluzivne šole že desetletje mlajši od pojma šolski etos. Vodstva nekaterih šol skupaj z

učiteljskimi kolektivi so ugotovila, da ima vključujoča, ena šola za vse, prednosti pred storilnostno izključujočo in kaznovavno šolo. Očitno je vodstvo teh šol naklonjeno vrednotam vključujoče šole in prenaša na učiteljski kolektiv svoja prepričanja in svoje strokovne orientacije.

Summary: In Great Britain, Rutter et al. (1983) explored the characteristics of various schools from the same environments. He found out, that the schools differ significantly in some characteristics, although their social features are very much alike. Especially interesting were their findings, concerning characteristics, which are differences between the schools with pupils from the lowest social classes. In some of these schools, pupils had no special difficulties, either in learning or in establishing of social contacts with their teachers. Most children were not behaviorally disturbed or delinquent, their teachers did not use punishments very often, and exclusions of pupils were few. In contrast, pupils at other schools had many learning problems and behavior problems. Among them there were many behaviorally difficult pupils and delinquent pupils, their teachers punished them often, many were even excluded. Rutter et al. tried to find out the connections between characteristics of schools and teachers on one hand, and behavioral characteristics and success at school on the other. He called the school environment as legal, social and psychosocial unit »the school ethos«, and sometimes »school culture« (Kos 1992). In later years the school ethos was studied also by other authors, who tried to define it even more precisely. As far as its fundamental characteristics are concerned, inclusive school is identical to the school with high ethos, although the concept of inclusive school is a decade younger than the concept of school ethos. The leaderships of some schools and their teachers found out, that inclusive school, that is one school for all has advantages over achievement oriented, excluding and punishment oriented school. The leaderships of the former schools obviously favour the values of inclusive schools, so they disseminate their convictions and professional orientations among the teachers.

Uvod

Rutter s sodelavci je v Veliki Britaniji raziskoval karakteristike različnih šol v enakih socialnih okoljih področjih in ugotovil, da se šole pomembno razlikujejo po nekaterih značilnostih, četudi je bila populacija učencev v njih po socialnih značilnostih močno podobna. Še posebej so bili zanimivi izsledki o značilnostih oziroma o razlikah med šolami s socialno najnižjimi sloji. V nekaterih od teh šol otroci oziroma učenci niso imeli posebnih težav niti pri učenju, niti pri vzpostavljanju socialnih stikov, niti niso imeli težav v stikih z učitelji. Med otroci večinoma ni bilo vedenjsko težavnih in delikventnih, učitelji niso pretirano uporabljali kazni, tudi izključevanja učencev je bilo malo. Nasprotno pa so imeli učenci v drugih šolah številne težave pri učenju in tudi v vedenju. Med njimi je bilo veliko število vedenjsko težavnih in delikventnih in pri njih so učitelji pogosto uporabljali kazni in številni med njimi so bili izključeni.

Rutter s sodelavci je poskušal ugotoviti zveze med lastnostmi šol in učiteljskih kolektivov po eni strani in med vedenjskimi značilnostmi in učenim uspehom otrok. Za šolsko okolje kot pravno, socialno in psihosocialno enoto je uporabil naziv »šolski etos«, ali tudi »kultura šole« (Kos 1992). Šolski etos so kasneje preučevali še številni drugi avtorji in ga poskušali še bolj natančno definirati.

Webster (1986) definira šolski etos kot skupek temeljnih prepričanj, standardov in idealov, ki prevevajo kolektiv učiteljev, kar motivira njihove navade in prakse.

Pojem »šolski etos« se nanaša na vse vidike njenega delovanja. Je podlaga šolske prakse in nam daje odgovore na vprašanje, zakaj ravnajo učitelji in vodstvo šol na določen način. Lahko bi dejali tudi, da se šolski etos nanaša na kolektivno razumevanje načinov dela v določni šoli.

Šola z nizkim etosom je izključujoča šola. Daje prednost storilnosti in učnemu uspehu učencev. Težavam in problemom učencev ne posveča posebne pozornosti s pojasnjevanjem, da vedenjsko težavni in problematični učenci niso problem šole in zato ni dolžna skrbeti zanje. V teh šolah med učenci prevladuje tekmovalnost, značilne so delitve (problematični – vedenjsko ustrezni, učno neuspešni – uspešni ...), malo je organiziranih izvenšolskih dejavnosti, med učenci prihaja do rasističnih in seksističnih izpadov, veliko je izključitev, učitelji pričakujejo popolno podporo staršev za vse ukrepe, ki jih sprejmejo, in obsojajo starše, ki take podpore ne nudijo. Menijo, da so svetovalni delavci v šolah nameščeni zato, da rešujejo in zdravijo probleme učencev. V teh šolah se učitelji pogosto zatekajo k discipliniranju in kaznovanju učencev.

Šole z visokim etosom ali z visoko kulturo poudarjajo kot svojo temeljno nalogo izobraževanje vseh učencev, da je treba učence za vsebine, ki jih posredujejo učitelji, motivirati in da je treba zato poučevanje narediti zanimivo in privlačno. Tudi, da je treba učencem s težavami pri učenju nuditi pomoč, prav tako pri njihovih osebnih in socialnih težavah. Prav tako, da težav pri učencih ne kaže reševati z disciplinskimi ukrepi, pač pa z raznimi oblikami pomoči. V šolah z visokim etosom uvajajo učitelji v vzgojno-izobraževalni proces programe osebnostnega in socialnega razvoja učencev. Poskušajo biti fleksibilni in poudarjajo veliko vrednost pozitivnih pričakovanj. V teh šolah si učitelji prizadevajo za dvosmeren odnos s starši, še posebej s starši otrok, ki imajo take ali drugačne težave. Svetovalne delavce sprejemajo učitelji kot partnerje in skušajo skupaj z njimi iskati rešitve, kadar imajo težave z učenci. Na šolah z visokim etosom oziroma z visoko kulturo sprejemajo vodstvo šol in učitelji inkluzivno paradigmo.

Pojem šolskega etosa je za več kot desetletje starejši od pojma inkluzije, četudi šolski etos oziroma kultura šole označuje vrednote in cilje, za katere si dandanes prizadeva vključujoča oziroma inkluzivna šola.

Šolski etos je bil izpeljan empirično brez predhodnih namer, da išče izhode in rešitve za socialno izključene, medtem ko je socialno vključevanje (inkluzija) postmodernistična vrednota, za katero se zavzemajo strokovnjaki na šolskem področju, nekateri ravnatelji in učitelji v šolah, kot tudi strokovnjaki UNESCO in Evropskega sveta v imenu človekovih, posebej otrokovih pravic. Da bi z uresničevanjem idej in ciljev inkluzivne paradigme zaustavili naraščajoči elitizem po eni strani in po drugi strani ustvarili trend izključevanja drugačnih. Da bi zmanjšali na šolah pojave, kot so seksizem, rasizem in delitve učencev, in da bi zmanjšali in preusmerili negativne posledice uvajanja integracije otrok s posebnimi potrebami, prav tako postmodernističnega gibanja. Da bi se približali ideji pravične šole za vse učence, eni šoli za vse.

Inkluzivna šola je šola, ki zadovoljuje potrebe vseh učencev; je šola, ki spodbuja sobivanje namesto delitev, razlikovanja, segregacije in diskriminacije; inkluzivna šola poskuša biti nestigmatizirajoča. Inkluzivna šola je šola, kjer učitelji in vodstvo šole poznajo cilj – socialna vključitev vseh učencev – in da so pri tem pripravljeni na odstranjevanje ovir, ki se jim postavljajo na pot pri približevanju cilju; na odstranjevanje administrativnih, odnosnih in osebnih ovir. Inkluzivna šola je tudi tista, kjer učitelj prevzema osebno odgovornost za uspeh vsakega učenca: s pozitivnim odnosom in s pozitivnimi pričakovanji, pa tudi z osebno angažiranostjo.

Še bi lahko razčlenjevali in poskušali še z drugimi vsebinskimi in metodičnimi vidiki osvetliti pojem socialnega vključevanja (inkluzije) učencev, toda na koncu se moramo vendarle vrniti k pojmu šolskega etosa oziroma h kulturi šole. S kvalitetami, vsebovanimi v teh dveh pojmi, bi bilo mogoče uresničiti vse tisto, kar si postavljamo za cilj inkluzivne šole.

V povzetku bomo v nadaljevanju predstavili temeljna načela, na katerih bi morali učitelji graditi, če bi se hoteli približati ciljem inkluzivne šole.

Načelo celostnosti oziroma celostnega pristopa k otrokom

Učitelj ni usmerjen le k otrokovi storilnosti, k njegovim kognitivnim sposobnostim in k učenim uspehom, pač pa k njegovi osebnosti kot celoti. Torej tudi k emocijam, k njegovi motivaciji, k njegovemu socialnemu delovanju. Le v kontekstu osebnosti kot celote je mogoče razumeti in oceniti, pa tudi usmeriti ali podpreti kognitivne funkcije in pričakovati storilnostne uspehe. Načelo celostnosti pomeni tudi, da poskušamo otroka razumeti in ga ocenjevati skozi njegovo življenjsko zgodovino, skozi analizo rizičnih in varovalnih dejavnikov, skozi že prehojene razvojne faze, zaplete in ugotovljene fiksacije. Končno pomeni načelo celostnosti, da poskušamo oceniti otrokovo kognitivno in osebno delovanje v socialnem kontekstu, še posebej glede na njegovo družinsko situacijo, skozi vrstniške skupine in njegov socialni položaj med vrstniki. Pomemben je tudi njegov ekonomski status oz. ekonomski status njegove družine.

Načelo socialne vključenosti vseh otrok

Socialna vključenost, vključenost v socialne mreže razreda, prevzemanje socialnih vlog v njih pomeni za otroke možnost zadovoljevanja socialnih potreb, to pa je hkrati motivacijski naboj za učenčeve intelektualne in učne potenciale. To se pravi, da je socialna vključenost pot k učni in socialni uspešnosti, to pa pomeni tudi manjšo vedenjsko težavnost oz. pot k otrokovemu prosocialnemu vedenju. Pomoč k socialni vključenosti potrebujejo še posebej otroci, ki so telesno, funkcionalno, psihično ali socialno drugačni. K socialni vključenosti otroka lahko pomembno prispeva s svojim prijaznim, pozitivnim, prijateljskim in nestigmatizirajočim odnosom do vseh učencev. Še posebej so pomembna učiteljeva pozitivna pričakovanja v zvezi z znanjem učencev. Učitelj je učencem »pomemben drugi« in ustvarja pri učencih vedenjske in odnosne modele. K vključevanju vseh učencev v razredne socialne mreže prispevajo tudi nagrajevanje prosocialnega vedenja skupinske razprave učencev o medosebnih odnosih, sistematično odzivanje učiteljev na disocialne spodrsljaje in izpade učencev, predstavitve kulturnih posebnosti učencev iz drugih kultur in socialnih okolij, organizacije skupnih sestankov z učenci in njihovimi starši.

Načelo dajanja pomoči

Pomoč potrebuje vsak otrok. Nekateri občasno v kriznih obdobjih, drugi zaradi primanjkljaja in oviranosti. Pomoč ni rezervirana le za nekatere kategorije otrok, ampak je porabnik pomoči načeloma vsak otrok. Dobiti jo mora, kadar jo potrebuje in toliko, kolikor je potrebuje. Neustrezna in enostranska pomoč je lahko stigmatizirajoča ali demobilizirajoča, lahko je za otroka žaljiva in podcenjujoča. Strategije dajanja pomoči terjajo skrbno načrtovanje.

Načelo enega režima za vse otroke v razredu

Učitelj v razredu ne more obravnavati otrok s primanjkljaji in težavami drugače kot ostalih otrok v razredu. Zanje morajo veljati enaka pravila, enake naloge, enake

zahteve, le v zvezi s primanjkljajem ali težavo lahko učitelj uporabi drugačne prijeme, o tem pa mora obvestiti vse učence. Drugačen režim, prizanesljivost in odstopanja od pravil lahko otroke s težavami stigmatizira in jih postavlja v položaj drugorazrednih učencev. Otežuje njihovo socialno vključevanje in ustvarja pri vseh udeležениh vtis, da so v razredu tujek. Prijazna in čim manj restriktivna šola (ki jo priporočajo za otroke s posebnimi potrebami) naj bo prijazna in nerestriktivna za vse učence.

Načelo nestigmatiziranja

Otrok s primanjkljaji ne stigmatiziramo le z neposrednim opozarjanjem na njihove primanjkljaje, posebnosti in na njihovo različnost, pač pa tudi z uvajanjem posebnega režima zanje z uvajanjem posebnih strokovnjakov – defektologov v razred, s kategoriziranjem, z odločbami in dokumenti, s katerimi lahko posamezniki dokazujejo svojo drugačnost in privilegije, ki izvirajo iz tega. Stigmatizirajoče lahko deluje tudi poimenovanje »posebne potrebe«. Angleži, ki so ga uvedli, ga tudi opuščajo. Dandanes čutimo potrebo, da otroke s težavami na nek način poimenujemo, ker šolskemu sistemu ni uspelo zadovoljiti njihovih potreb oz. ker šolski sistem ni ustvaril pogojev za njihovo vključitev kot samo po sebi umevno.

Načelo procesnega obravnavanja

Gre za obravnavanje, ki je proces na časovnem kontinuumu, pri čemer se posegi spreminjajo glede na razvojne spremembe pri otroku. Pri tem sledimo progresivnemu razvoju in otrokovim potrebam. Diagnoza je pri tem pripomoček pri izbiri ustreznih ukrepov in diagnosticiranje vključimo vedno, kadar smo v dilemi, kakšni novi posegi bi bili za otroka najustreznejši.

Načelo aktivne partnerske vloge staršev

Starši so pri zaznavanju sprememb pri otroku, pa tudi pri izbiri posegov, ključni dejavnik. Starši tudi nadaljujejo z otrokovo obravnavo, ko je otrok v domačem okolju. Njihov pristop k otroku mora biti v temeljnih razsežnostih identičen z učiteljevim pristopom in z izbranimi strategijami. Zato mora biti sodelovanje med učiteljem, šolskimi svetovalnimi delavci in starši permanenten proces, ki pelje k bolj usklajenemu sodelovanju tako učiteljev kot staršev in je v končni posledici v prid otrokovemu progresivnemu razvoju.

Načelo oblikovanja kulturnih odnosov med učiteljem in učenci

Načelo oblikovanja kulturnih odnosov med učiteljem in učenci, ki temelji na demokratičnih in humanih vrednotah, na medsebojnem spoštovanju, sprejemanju, strpnosti in prijateljstvu.

Prvi je za oblikovanje odnosov odgovoren učitelj. To načelo izpostavljamo, ker želimo poudariti, da niso samo učenci s težavami ali primanjkljaji tisti, do katerih naj bi imel učitelj dober odnos, pač pa, da gre pri tem za vse učence in da lahko le na tak način ustvarimo klimo, ki je v prid tudi učencem, ki imajo težave in primanjkljaje, ki so marginalizirani in stigmatizirani. Ne gre za to, da bi se zavzemali za kulturne odnose učencev do njihovih vrstnikov, ki so drugačni, ki imajo morda posebne potrebe, pač pa se kaže zavzemati za kulturne odnose med vsemi v razredu.

Zaključek

V šolah z visoko kulturo oziroma z visokim šolskim etosom ne bo posebnih problemov. Te šole tako rekoč dihaajo s prvinami inkluzivne šole. Očitno so vodstva

teh šol skupaj z učiteljskimi kolektivi ugotovila, da ima vključujoča, ena šola za vse, prednosti pred storilnostno izključujočo in kaznovavno šolo. Očitno je vodstvo teh šol naklonjeno vrednotam vključujoče šole in prenaša na učiteljski kolektiv svoja prepričanja in svoje strokovne orientacije. Tudi je očitno, da je v takih primerih med vodstvom šole in učitelji mnogo komunikacije, tudi med učitelji ter učitelji in starši. Očitno je, da sproti in skupaj razrešujejo probleme in skušajo odstranjevati ovire, ki se jim postavljajo na pot. Očitno je, da si v teh šolah učitelji na različne načine pridobivajo nova znanja. Očitno je, da ima šola v teh primerih podporo in soglasje lokalnih oblasti, pa tudi staršev otrok v šoli. Očitno je, da te šole dobivajo dovolj pozitivnih povratnih informacij o svojem delu, da se jim, po njihovi presoji, splača vztrajati na poti, ki so si jo izbrali.

Vključujočih šol z visoko kulturo in visokim šolskim etosom je kar nekaj tudi v našem šolskem polju. Nimamo sicer natančnejših statističnih podatkov, toda zaznali smo jih v Ljubljani, v Prekmurju in na Primorskem.

Literatura

- Booth, T., Nes, K., Strömstad, M. (ed.) (2003): *Developing Inclusive Teacher Education*. Routledge Palmer, London.
- Booth Tony and Ainscow Mel (ed.) (1998): *From them to us*. London and New York. Routledge.
- O'Brien, Forest, Snow, Pearpoint, Hasbury (1997): *Akcija vključevanja. Kako pomagati šolam pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke, zveze društev za cerebralno paralizo Slovenije*.
- Mittler, P. and Dount, P. (ed.) (1995): *Teacher Education for Special Needs in Europe*. London, New York.
- Rutter M. (1983): *Stress Coping and Development in children*. Graw –Hill Book Company.
- The Journey to inclusive (1998): Published by inclusion international with the support Unesco.

Dr.sc. Jasminka Zloković, doc.

Sveučilište u rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci
Odsjek za pedagogiju
jzlokovic@ffri.hr

Partnerstvo roditelja i učitelja u ostvarivanju odgojne funkcije PARTNERSHIP OF PARENTS AND TEACHERS IN CREATING THE EDUCATION FUNCTION

Summary: The association of family and school is in many developed countries considered an important component of social and educational policy. The paper sets out some arguments which in modern times lead us to the need of competent, continuous and active linking of family and school in order to fulfil as efficiently as possible one of the functions essential for the child's development – educational function. The progress on all levels of social development to which human and social development are the compatible interests – shall be accompanied by the progress of education. This undoubtedly goes for the aspect of co-operation with the parents.

Considering the situations which are noted in everyday life in pedagogy, it is necessary to emphasize the need to redesign the practice which occasionally ignores the child's family or approaches their problems statically, one-sidedly and formalistically not paying attention to the real needs and to the complexity of the situation in which the child and the family are. In a series of competences and modern "literacies" which are expected in a teacher this refers to the need of extending and streamlining them and of setting up a partnership with parents.

Key words: child's development, education, parents, teachers, partnership.

Sažetak: Povezivanje obitelji i škole mnoge razvijene zemlje smatraju važnom komponentom socijalne i školske politike. U radu se iznose neki argumenti koji u suvremeno vrijeme upućuju na potrebu kompetentnog, kontinuiranog i aktivnog povezivanja obitelji i škole kako bi se što bolje ispunila jedna od bitnih funkcija za razvoj djeteta – odgojna funkcija. Progres na svim planovima razvoja društva kojima su kompatibilni interesi – razvitak čovjeka i društva, mora pratiti i progres u odgoju i obrazovanju. Ovo se nedvojbeno odnosi i na aspekt suradnje s roditeljima. S obzirom na stanje koje se uočava u pedagoškoj svakodnevici nužno je istaknuti potrebu redizajniranja prakse koja ponekad „ignorira“ djetetovu obitelj ili njihovim problemima pristupa statično, jednostrano i formalistički, ne uvažavajući stvarne potrebe i kompleksnost situacije u kojoj se nalazi dijete i obitelj. U nizu kompetencija i «suvremenih pismenosti» koje se od učitelja očekuju ovo se odnosi i na potrebu proširivanja i osuvremenjivanja kompetencija i za uspostavljanje stvarnog partnerstva s roditeljima.

Gljučne riječi: razvoj djece, odgoj, roditelji, učitelji, partnerstvo

Uloga roditelja u poticanju razvoja djece

U pluralizmu tradicionalnih i suvremenih teorija čiji je predmet izučavanja usmjeren na temeljne činitelje za optimalni razvoj djeteta, obitelj se pojavljuje kao jedna od prvih ključnih sredina. Obitelj je mjesto gdje dijete stječe prva životna iskustva, znanja i vještine, gdje stvara i razvija vlastiti identitet. U obitelji djeca stvaraju koncepte mišljenja o samome sebi, o svijetu općenito i njihovu mjestu u svijetu. Pretpostavlja se da se čak u predškolskoj dobi usvajaju neki osnovni stavovi o vrednotama koje perzistiraju tijekom čitavog života. Iz obitelji se prenose stavovi prema uspjehu, kompeticiji, rješavanju problema, stavovi prema sebi, modeliraju se odnosi prema drugim ljudima, kao i što se usvajaju različite vrline: poštenje, radinost, kooperacija i druge vrline, ovisno o tome koja je vrsta ponašanja roditelju važna. Iznad svega, što god naučila u obitelji, djeca najsnažnije uče osjećaje svojih roditelja prema sebi i životu općenito. U odnosima s roditeljima dijete stječe osjećaj sigurnosti ili nesigurnosti, iskrenosti, povjerenja i razumijevanja, razvija snažan osjećaj pripadanja ili pak nerazumijevanja i izoliranosti od ostalih članova obitelji. Obiteljski milje, emocionalno ozračje i međusobni odnosi među članovima obitelji pokazuju se bitnim varijablama kojima se pokušavaju objasniti različita ponašanja djece, pa tako i asocijalna. Obiteljsko okruženje kod djece koja su pokazivala socijalno neprihvatljivo ponašanje uspoređivano je s obiteljima djece koja nisu imala takvih problema. Opaženo je da su majke iz prve skupine pokazale značajno niži stupanj kohezivnosti i iskazivanja pozitivnih emocija kao i viši stupanj konfliktnih ponašanja (Halpern 2004, 399–421). U obiteljima gdje prevladavaju konfliktna ponašanja i niska razina emocionalne topline djeci često nedostaju pozitivni modeli iskazivanja emocija i socijalne kompetencije. Socijalizacijski procesi koji se odvijaju unutar obitelji primarni su prediktor ponašanja djeteta. Ukoliko je u obitelji uspostavljena obiteljska

kohezija i emocionalna toplina, rezultati istraživanja s obzirom na mentalno zdravlje upućuju na njihovu "zaštitnu" funkciju, te veće sposobnosti djeteta da se nosi sa stresnim situacijama (ibid). Izostanak ovih dviju ključnih roditeljskih «dimenzija» za odgoj djece opaža se u velikom broju kod roditelja čija djeca iskazuju asocijalna ponašanja što ponekad podrazumijeva i konzumiranje opijata (Ljubotina, Galić, 2002, 207-232).

Humanističko-razvojni teorijski pristupi u izučavanju optimalnih činitelja za razvoj djeteta naglašavaju ulogu primarne prevencije i suzbijanja rizičnih činitelja u obitelji kao što su: neugodno obiteljsko ozračje, izostanak bliskih odnosa između roditelja i djeteta, neprimjereni i represivni odgojni stilovi, ambivalentnost roditelja u odgoju djece, verbalni i tjelesni sukobi i općenito učestali konflikti u obitelji. Unatoč mnogim razlikama između tradicionalnih i suvremenih teorija o odgoju djece uloga obitelji u razvoju djeteta neosporna je. Teorijski pristupi izučavanja obitelji (sociološki, psihosocijalni, psihopatološki, transakcijski, ekološki i dr.) ponajviše se razlikuju u postavkama o funkcioniranju obitelji, o njejoj strukturi, o ulozi oca i majke u životu djeteta, o zaposlenosti roditelja i mogućnostima primjerene brige o djeci, kao što se razlikuju i u odnosu na druga bitna pitanja koja se neminovno postavljaju pri razmatranju obitelji kao složene društvene skupine. U ekološkom modelu koji pripada humanističko - razvojnim pravcima respektiraju se ključne postavke postojećih teorija ali i pokušavaju prevladati kritike koje su im upućene budući da ulogu roditelja i odnose unutar obitelji promatraju sa užih stajališta. ekološki model objedinjuje neka različita etiološka stajališta. Osim važnosti položaja pojedinca u obitelji prema ekološkoj teoriji reakcije roditelja i funkcioniranje obitelji smatraju se posljedicom složenih ontogenetskih zbivanja i odnosa unutar mikrosustava, makrosustava i egzosustava koji su pod utjecajem aktualnih sustava vrijednosti i kulturalnih stavova (Belsky 1980, 320–333).

Poticanje optimalnog razvoja djeteta jedna je od najsloženijih i najodgovornijih zadaća koje se postavljaju pred roditelje. Priklanjajući se humanističko-razvojn timerijama o optimalnom razvoju djeteta, nedvojbeno je da rezultati ostvarivanja ove složene i odgovorne zadaće osim najužeg obiteljskog okruženja ovisi i o brojnim vanjskim i unutarnjim činiteljima od kojih se bitnom pokazuje i kontinuirana povezanost obitelji i škole.

Partnerstvo roditelja i škole

Promjene koje se događaju na širem socijalnom i ekonomskom planu reflektiraju su se i na dinamiku obiteljskog života, na planu njezina funkcioniranja, obiteljske strukture kao i u promjenama životnog stila. Suvremeno poimanje „*partnerstva roditelja i škole*“ podrazumijeva nove paradigme, u kojima se redefiniiraju statični i objektivistički odnosi spram potreba i mogućnosti u uspostavljanju suradnje s učenicovim roditeljima. U današnje vrijeme s obzirom na važnost i kompleksnost područja obiteljske pedagogije smatra se opravdanim govoriti i o menadžmentu partnerstva roditelja i škole.

Istodobno, iako su se u sustavu odgoja i obrazovanja dogodile mnoge kvalitativne promjene u pedagoškoj praksi uočavaju se situacije koje upućuju na marginaliziranje jedne od bitnih i nezamjenjivih zadaća škole – suradnje s roditeljima. Razlozi ovakvom stanju mogu se iznaći i u činjenicama koje upućuju na izostanak kontinuiteta u stručnom usavršavanju nastavnika na području obiteljske pedagogije, što nerijetko umanjuje očekivane kompetencije u radu s roditeljima. Istraživanjem problema stalnog stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja učitelja, na uzorku 12.825 učitelja osnovnih i srednjih škola (gimnazije i srednje strukovne škole) između

ostalog pokušalo se ispitati i samoprocjena ispitanika o zastupljenosti različitih programskih sadržaja tijekom njihova dosadašnjeg stalnog stručnog usavršavanja. Učitelji su naveli 13 različitih sadržajnih skupina u dotadašnjem stručnom usavršavanju. Suradnja s roditeljima i izvanškolskim čimbenicima nalazila se na 8,5 mjestu s obzirom na rang zastupljenosti prema aritmetičkoj sredini. Isti rang imali su i sadržaji u vezi razvoja učeničkih komunikacijskih i socijalnih vještina. Sadržaji u vezi planiranja i programiranja nastave bili su rangirani na prvom mjestu, a sadržaji o metodama i tehnikama praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća te vrednovanja procesa nastave i učenja (rang 2) (više u: Redžić 2006, 102–103). Ispitivanjem područja strukovnog formalnog i neformalnog obrazovanja u kontekstu specifičnih promjena u Hrvatskoj (Klapan, 2001, 185) ukazuje se na nužne promjene u ciljno-sadržajnoj, organizacijskoj, materijalno-tehničkoj, didaktičko-metodičkoj strukturi unutar sustava obrazovanja odraslih, kako bi ovaj segment obrazovanja bio dostupan vrlo heterogenoj populaciji korisnika, što podrazumijeva i učitelje i roditelje.

Moguće je ponekad govoriti i o stavovima nastavnika kako je ovo isključivo obveza drugih struka (pedagoga, psihologa i dr.), zbog čega se roditelje tijekom djetetova školovanja stavlja u položaj „neravnopravnih“ subjekata. Osim različitosti koja se uočava s obzirom na neke kompetencije učitelja, nedostatak stručnih školskih timova pridonosi također situacijama formalnog odnosa prema roditeljima.

Istovremeno mnogi roditelji u ostvarivanju svojih osnovnih funkcija (socijalizacijska, odgojna, kognitivna, tjelesna i dr.) pokazuju nepoznavanje osnovnih roditeljskih vještina i spoznaja o mogućnostima koje im se pružaju u poticanju razvoja djece. Kod roditelja mogu se uočiti i druga ponašanja koja upućuju na potrebu i opravdanost uključivanja u različite edukacijske, savjetodavne ili druge programske sadržaje koje je moguće realizirati u školi. S obzirom na očekivanja i odgovornosti koje se pred roditelje postavljaju, roditeljstvo je jedina na svijetu – po složenosti gotovo „profesija“ za koju se „ne zahtijeva“ bilo kakvo „obrazovanje“. U suvremenom društvu obitelj je često suočena s mnogim svakodnevnim problemima zbog kojih roditelji mogu imati osjećaj nesigurnosti, osamljenosti i nekompetentnosti u odgoju djece – egzistencijalni problemi, stresni profesionalni i životni ritam, otuđenost i slabljenje širih obiteljskih veza i drugi problemi. Uspostavljanje suradnje s roditeljima pokazuje mnoge pozitivne efekte čak i u situacijama koje upućuju na neke rizične skupine obitelji (Zloković 2002, 360–376).

Brojni su argumenti koji upućuju na potrebu raznovrsnije i učinkovitije pomoći roditeljima, ali i samim učiteljima kako bi što uspješnije ostvarili svoju zahtjevnu i odgovornu zadaću – odgajanje djece.

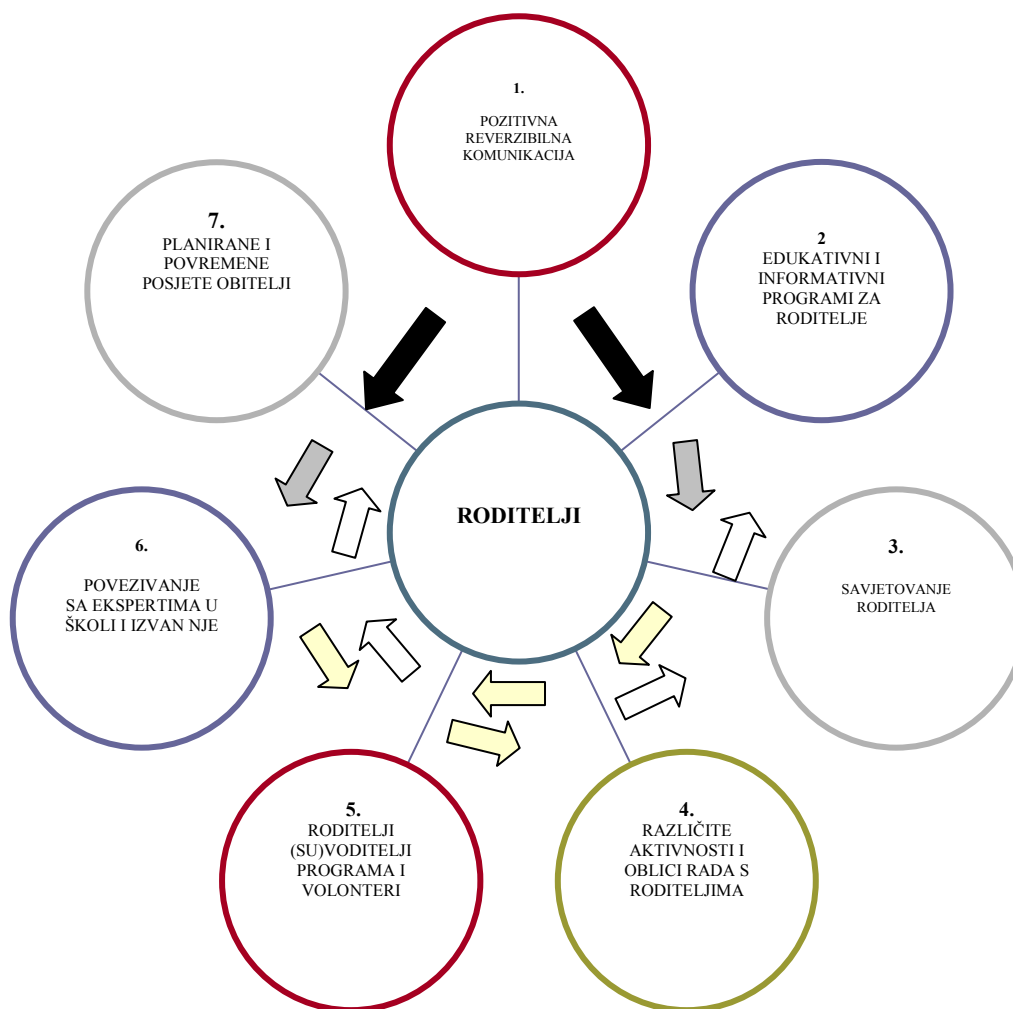
Neki uočeni efekti uspostavljenog partnerstva s roditeljima

Praćenjem efekata koji proizlaze iz uključenosti roditelja u različite edukativne programe i aktivnosti škole evidentirani su mnogi pozitivni pomaci. Pozitivni efekti posebice su uočeni ukoliko su roditelji bili uključeni u programe koji su poticali suradnju roditelja i škole već na samom početku djetetovog školovanja (Hester 1989, 123–127). Napredovanje se uočava posebice na planu opće brige roditelja o djetetu, boljih međusobnih odnosa u obitelji, vjerovanja djeteta da mu roditelj može pomoći, bolje motivacije djeteta kao i boljeg samopoštovanja, napretka na različitim odgojno-obrazovnim planovima, boljeg uspjeha u školi, reduciranja problema u ponašanju i isključivanja učenika iz škole. S obzirom na same roditelje, oni su svojoj djeci pružali više pomoći i podrške, bolje razumijevali rad u školi, dok su neki uspijevali i izmijeniti dotadašnja neprimjerena ponašanja prema djetetu. Osim svega djeca su roditelje doživljavala kao integralni dio učenja, a obrazovanje su vrednovala kao

sastavni dio života i veze obitelji i škole (Barnes i Weikart 1993, 11). I drugi rezultati praćenja efekata „partnerstva“ pokazali su pozitivne efekte, a program ne samo da nije umanjivao mjesto organizirana „standardno vođenja obrazovanja“ već je učvrstio veze između učitelja i roditelja (Rockwell i sur. 1995, 23–31). S obzirom na moguću materijalnu limitiranost u provedbi programa suradnje s roditeljima efekti tog rada nisu ovisili o skupim programima, već o „prijateljskoj pomoći“ i o tome koliko je roditelju učitelj (pedagog, psiholog, odgajatelj) „pružio brige“ i razgovora kada je to bilo potrebno (Weissbourd 1996, 139).

Načela u povezivanju roditelja i škole

Škola kao odgojna sredina odnosno učitelji, pojavljuje se kao ravnopravni suradnik u razvoju osobnosti djeteta. Da bi uspješno surađivali «roditelji i učitelji» moraju se što bolje upoznati, dnevno komunicirati, uspostavljati ravnopravne suradničke odnose, zajednički planirati i dogovarati najprihvatljivije odgojne postupke. Živimo u vremenu brzih i burnih promjena koje traže optimalne mogućnosti komuniciranja među svim odgojnim sredinama. Pozitivnoj reverzibilnoj komunikaciji između učitelja i roditelja kao jedne od osnovnih pretpostavki međusobne suradnje pridonose ponašanja kojima se: roditelja uvažava kao ravnopravnog partnera; pokazuje spremnost i otvorenost za razgovor; uspostavlja međusobno povjerenje; roditelju jasno daje do znanja u čemu mu možemo pomoći; roditelja informira o mogućoj pomoći društva, škole ili drugih institucija; postavljaju realna očekivanja (u suradnji, u odnosu prema djeci); poštuju sva prava, ne podcjenjuje roditelja i ne umanjuje važnost onog što nam je rekao (slika 1-1). Edukacija, informativni i savjetodavni oblici pomoći, individualni kontakti, grupne rasprave uz video prezentacije, dostupni multimedijски materijali, povremene i planirane posjete obitelji i druge mogućnosti u radu s roditeljima pokazuju se učinkovitim u podizanju roditeljskih kompetencija. Osim uspostavljanja pozitivne komunikacije navodimo i neke druge relevantne pedagoške aspekte za uspostavljanje međusobno bolje suradnje između učitelja i roditelja (slika 1).



Slika 7: Neke dimenzije uspostavljanja partnerstva roditelja i učitelja

Podizanje kvalitete odgojnih kompetencija roditelja uključenih u edukacijske i informativne programe podrazumijeva niz aktivnosti usmjerenih na stjecanje novih znanja i vještina u brizi za dijete kao i osuvremenjivanje dotadašnjih. Ovo se prije svega odnosi na: poučavanje roditelja pozitivnim međusobnim obiteljskim odnosima; osnovnim vještinama u uspostavljanju pozitivne komunikacije; poučavanje alternativama u uspostavljanju poželjne discipline i socijalno prihvatljivih ponašanja kao i općenito na poučavanje o raspoloživim mogućnostima u nenasilnom rješavanju konflikata - u obitelji i izvan nje. Uz edukaciju i informativni rad koje je potrebno provoditi u malim skupinama i individualno, potrebnim se pokazuje i povremeno organiziranje predavanja, konferencija za roditelje, organiziranje video projekcije (dokumentarnih filmova, popularnih i znanstvenih emisija) i okruglih stolova, dostupnost biblioteka za roditelje, periodičnih stručnih publikacija, postavljanje postera i informativnih panoa namijenjenih roditeljima (slika 1-2). Uspostavljanje suradnje s roditeljima prostran je kontinuum i za primjenu različitih savjetodavnih ili terapijskih tehnika kojima se omogućava nekim obiteljima da bolje funkcioniraju (slika 1-3). Participiranje u brojnim školskim programima (redovni i izvannastavni programi, slobodne aktivnosti, zdravstvena zaštita, kulturne i ekološke aktivnosti, izložbe, proslave, obilježavanje blagdana, uređivanja okoliša i sl.) (slika 1- 4) kao i dobrovoljno, volontiranje roditelja u školi, jedan je od aspekata suradnje (slika 1-5).

Odgoj i obrazovanje kao složen sustav s vrlo kompleksnim problemima neminovno zahtijeva multidisciplinarni pristup i različite profile visokoobrazovanih stručnjaka. U svakoj za društvo važnoj gospodarskoj instituciji funkcionira stručno-razvojni tim kao ključ njezina razvitka. Nažalost, u školama, dječjim vrtićima, domovima i u drugim odgojno-obrazovnim ustanovama upotpunjeni stručno-razvojni timovi (pedagog, psiholog, defektolog, socijalni radnik) još uvijek nisu postali obvezni minimalni standard (slika 1-6). Posvećivanje pozornosti kvalitetnijem povezivanju roditelja i škole jedan je od bitnih aspekata u podizanju razine kvalitete u sustavu odgoja i obrazovanja čemu mogu pridonositi i povremene planirane posjete obitelji, dakako ukoliko za to postoje opravdani razlozi i pristanak oba roditelja (slika 1-7) (više u: Rosić i Zloković 2003, 56–60). K tome danas i moderna tehnologija, audio i video komunikacija pružaju dodatne mogućnosti za uspostavljanjem redovitih kontakata učitelja i obitelji, i u onim situacijama kada roditelj nije u mogućnosti iz različitih razloga češće posjećivati školu (roditelji koji su zaposleni u drugom gradu ili državi; roditelji tjelesni invalidi ili kronični bolesnici; roditelji koji su zbog svog zanimanja često na putu i dr.).

Osim edukativnih programa i savjetodavnog rada s roditeljima odgojno-obrazovne ustanove -posebice škole, (predškolske ustanove i učenički domovi) mogu objektivno ponuditi i različite druge sadržaje i oblike aktivnosti primjerene različitim dobnim i interesnim skupinama roditelja. U ostvarivanju odgojne funkcije bolje povezivanje obitelji i škole smatramo važnim, a programe edukacije i mnogih različitih oblika stručne pomoći u školi (kao i drugim odgojno – obrazovnim ustanovama) djeci i roditeljima pokazuje ne samo realnom već i za mnogu djecu i roditelje gotovo „jedinom nadom“.

Partnerstvo roditelja i škole nije nova ideja. Još su Platon i Aristotel uložili roditelja i učitelja u životu djeteta pridavali poseban značaj, zbog čega su smatrali da im je potrebno znanje. Brojni su argumenti i u suvremeno vrijeme koji upućuju na potrebu kompetentnog, kontinuiranog i aktivnog povezivanja obitelji i škole u ispunjavanju jedne od njihovih bitnih funkcija za razvoj djeteta – odgojne funkcije.

Zaključak

Pravo djeteta na razvoj osobnosti osim obitelji čini i školu suodgovornom za razvoj djeteta. S obzirom na uočene pozitivne efekte u razvoju djece važnost kontinuirane povezanosti obitelji i škole (odgajatelja, učitelja i dr.) eksplicira se u mnogim tradicionalnim i suvremenim teorijskim polazištima. U brojnim programima koji su se provodili s ciljem uspostavljanja bolje suradnje s roditeljima, „povezivanje roditelja i škole“ pokušalo se definirati kao selektivne modele koji podrazumijevaju specifične i formalne oblike izobrazbe roditelja, savjetovaništa ili školskih radionica. Povezivanje roditelja i škole uz obogaćivanje i kreiranje novih modela suradnje egzistira i kroz primjenu različitih manje statičnih i formalnih sadržaja i aktivnosti koje smo u ovome radu spomenuli. Neka dosadašnja iskustava u pedagoškoj svakodnevnici upućuju da sudjelovanje roditelja u aktivnostima škole još uvijek nije udovoljilo osnovnim načelima kompetentnog, kontinuiranog, sustavnog i aktivnog pristupa. U tom smislu od roditelja se s obzirom na njihove obveze ali i prava aktivnog sudjelovanja u odgoju i obrazovanju djece očekuje spremnost u prihvaćanju partnerstva sa školom i učiteljima. I od samih učitelja očekuje se cjeloživotni profesionalni razvoj, a u nizu kompetencija i „suvremenih pismenosti“ (emocionalne, medijske i dr.) očekuje se i proširivanje kompetencija za uspostavljanje partnerstva s roditeljima. Osiguravanje svih uvjeta za optimalan razvoj djeteta podrazumijeva i

međusobnu suradnju roditelja i učitelja kao ravnopravnih subjekata čiji se odgojni utjecaj reflektira i tijekom čitavog života.

Literatura

- Barnes, H., Weikart, A. (1993). Significant benefits: The High / Scope Perry Preschool study age 27. Ypsilanti, MI: The high / Scope Press, str. 11.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment. An ecological integration. *American Psychologist*, br. 35, str. 320–333.
- Cryer, D., Tietze, W., Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: a cross-national comparison, *Early Childhood Research Quarterly*, 17, str. 259–277.
- Halpern, L. F. (2004). The relations of coping and family environment to preschoolers' problem behavior, *Applied Development Psychology*, 25, str. 399–421.
- Hester, H. (1989). Start at home to improve home-school relations. *NASSP Bulletin*, br. 73, str. 123–127.
- Klapan, A. (2001). Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj temeljeno na društvenim promjenama. U: *Andragoške teme*. Rijeka: vlastita naklada, str. 177–187.
- Ljubotina, D., Galić, J. (2002). Obiteljski odnosi i konzumacija droga na populaciji adolescenata grada Zagreba, *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*, 9 (2), str. 207–232.
- Redžić, D. (2006). Stalno stručno usavršavanje i učiteljev profesionalni razvoj. Neobjavljeni i obranjeni magistarski rad, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, str. 102.
- Rockwell, R. E., Andre, L. C., Hawley, M. K. (1995). Parents and Teachers as Partners. Issues and Challenges. Harcourt Brace College Publishers, New York, str. 23–31.
- Rosić, V., Zloković, J. (2002). Prilozi obiteljskoj pedagogiji. Grafrade, Filozofski fakultet, Rijeka, str. 97.
- Rosić, V., Zloković, J. (2003). Modeli suradnje obitelji i škole. Đakovo, „Tempo“, d.o.o., str. 56–60.
- Slee, P. T. (1996). Family climate and behavior in families with conduct disorder, *Child Psychiatry and Human Development*, 26, str. 255–266.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start, *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, str. 282–302.
- Weissbourd, R. (1996). Vulnerable Child: The Hidden Epidemic of Neglected & Troubled Children Even Within the ... Addison-Wesley, str. 139.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks, *Psychological Bulletin*, 115 (1), str. 28–54.
- Zloković, J. (2000). Poticanje roditelja na bolju suradnju sa školom – Primjena suvremene obrazovne tehnologije. U: (Rosić, V., ur.), *Nastavnik i suvremena*

obrazovna tehnologija, Mednarodni znanstveni kolokvij, Gospić, 8 i 9. lipnja, 2000, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.

Zloković, J. (2002). Pedagoški aspekti rada učitelja sa zapuštenom djecom. Obranjena i neobjavljena doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, Rijeka, str. 360–376.

Red. prof. dr. Majda Pšunder

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta Maribor

Vzgojitelj med kvalifikacijo in dimenzijo

Povzetek: Prispevek opredeljuje vzgojiteljevo kvalifikacijo in ob njej intencionalni in funkcionalni vidik vzgoje. Skozi vzgojiteljeve vloge konkretizira vzgojiteljevo vzgojno-izobraževalno delo in razmišlja o menedžmentu, ki zajem upravljanje in vodenje pedagoškega procesa. Vzgojiteljeva avtoriteta je temeljena na strokovnosti in človečnosti in izpeljana iz različnih avtoritet. Poudarjena je razpršenost vzgojiteljevega dela in pomen vzgojiteljeve komunikacije. Prispevek izpeljuje vzgojiteljeve kompetence in zaokroži razmišljanje o pomenu vzgojiteljevega profesionalnega razvoja.

Summary: The paper declare for the educators qualification and along it the intentional and functional sight of education. Through the educators roles the paper concrete educators work and give the accent to management, which embrace the leadership and administration of pedagogical process. Educators authority is formed on the basis of profession and humanity. The papers has to carry out the educators authority and specifics the educators work. They give the accent to the roles of educators competences and the meaning of the educators professional development.

Uvod

Če bi, v kateremkoli obdobju šolske zgodovine povprašali starše o zelenih lastnostih učitelja, ki bi naj poučeval njihove otroke, ali vzgojitelja v dijaškem domu, ki bo vzgajal njihove otroke, bi z njihovimi odgovori lahko oblikovali hipotetično podobo idealnega učitelja in vzgojitelja. Hipotetično bi to bilo mogoče. Ker pa splošno veljavnih idealov ni in ni splošno veljavne podobe idealnega človeka, ne moremo oblikovati splošno veljavne podobe idealnega učitelja in idealnega vzgojitelja.

Poznamo pa lastnosti dobrega učitelja in dobrega vzgojitelja, ki mu želimo slediti.

Vzgojiteljeva kvalifikacija

Slovenska šolska zakonodaja opredeljuje kvalifikacijo vzgojitelja, torej izobrazbo in s tem povezana strokovna znanja, ki predstavljajo vstopni pogoj za vzgojno-izobraževalno dejavnost v dijaškem domu. Vzgojno-izobraževalna dejavnost združuje dva procesa, vzgajanje in izobraževanje in je vedno intencionalna in funkcionalna. Intencionalna dejavnost vzgojitelja je vezana na programske cilje in vsebine, ki jim sledi skozi šolsko leto in jo omogoča vzgojiteljeva kvalifikacija. Funkcionalna dejavnost je pogosto implicirana intencionalni dejavnosti in pomeni nenamerno dejavnost, ki se manifestira skozi vzgojiteljev zgled, njegov pogled na življenje, način reševanja problemov, način pristopa k dijakom, vse tisto, kar nekateri avtorji

razumejo z izrazom skriti kurikulum, in jo udejanja vzgojiteljeva dimenzija, ki jo pridobiva skozi profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj je tisti razvoj vzgojitelja, ki omogoča vzgojiteljevo poklicno ukvarjanje z vzgojiteljskim poklicem, da svoje delo dobro opravlja. Profesionalni razvoj vključuje vrednostni sistem, saj je profesionallec le tisti pripadnik poklica vzgojitelj, ki svoje delo opravlja strokovno korektno in dobro.

Pri tem se nam vsiljujejo primeri dobrih učiteljev, recimo, smučanja, kuhanja. Ti sploh niso kvalificirani učitelji. Prvi je, denimo, študent, drugi je kuharski entuziast. Imajo pa dimenzijo, naravno danost za prenašanje znanja in tenkočuten občutek za ljudi, s katerimi imajo opraviti in dajejo zgled. Iz takega razmišljanja lahko izhaja spoznanje, da formalna pedagoška izobrazba še ne pogojuje dobrega vzgojitelja, ga samo predpostavlja. Dober vzgojitelj ima kvalifikacijo, se profesionalno razvija, intencionalno in funkcionalno deluje, ima svoje delo rad in se s človeško toplino odziva na poštenost, probleme in stiske.

Vzgojiteljeve vloge

V vzgojno-izobraževalni dejavnosti se vzgojitelj pojavlja v treh vlogah: kot uslužbenec, kot strokovnjak in kot človek. Vse tri vloge so 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 in domskimi pravnimi akti in zakonodajo. Vzgojitelj kot strokovnjak je zavezan svojemu strokovnemu področju, sledi razvoju stroke, udejanja nove izsledke stroke in svoja znanja uresničuje na način, ki je dostopen populaciji, s katero ima opraviti. Vzgojitelj kot človek je samo človek, z vsemi čednostmi in slabostmi, človek, ki zna ljubiti, ima dovolj človeške topline v medsebojnem komuniciranju z dijaki in njihovimi starši, človek, ki zna odločati, je human, brez pretirane sentimentalnosti, zna hrabriti, spodbujati, podpreti, zna presojudati, razumeti in razlikovati (Pšunder 1994).

Vzgojiteljevo vzgojno-izobraževalno delo lahko konkretiziramo:

- Vzgojitelj svoje delo usmerja v posameznega dijaka in skupino, skrbi za zadovoljevanje njihovih potreb, pomaga ob stiskah in težavah, ki se pojavljajo na poti razvoja posameznega dijaka ali skupine, prisluhne njihovim interesom, če jih sami izrazijo ali če jih predvideva vzgojitelj na osnovi lastne presoje. Vzpostavlja korekten medosebni odnos, medsebojno spoštovanje in upoštevanje.
- Vzgojitelj funkcionalno vzgaja, preprosto bi si dovolili reči, da vzgaja sam s seboj, je zgled. Ta zgled se manifestira z osebnostno urejenostjo vzgojitelja, sposobnostjo konstruktivnega dialoga ne le na relaciji do dijaka ali skupine, ampak tudi do sodelavcev in staršev. Ima spoznavne, socialne in moralne kompetence, je sposoben diagnosticirati in zna prepoznati svoje prednosti in slabosti. Uporablja ustrezno pedagoško komunikacijo in prepozna sporočilno moč neverbalne komunikacije. Ima sposobnost empatije.
- Vzgojitelj s pomočjo pravil in omejitev vzdržuje pogoje dela, organizacijo, vrednosti in vrednote ter preprečuje morebitna odstopanja.
- Vzgojitelj sodeluje z dijaki, njihovimi starši, z drugimi vzgojitelji in drugimi zaposlenimi v dijaškem domu, z ravnateljem doma in šole, domsko in šolsko svetovalno službo, z učitelji, razredniki in drugimi delavci šole, pri čemer usklajuje pogosto različna mnenja in prav zato od vzgojitelja pričakujemo pedagoški takt in spretnost medsebojnega komuniciranja.
- Vzgojitelj je tudi pedagoški, organizacijski, administrativni, disciplinski in nadzorni vodja pa naj se izrazi slišijo še tako staromodno. Za okvire

medsebojnega funkcioniranja z dijaki in starši se vzgojitelj opira na veljavne domske in šolske norme in pravila, pogosto pa jih je prisiljen oblikovati situacijsko, skupaj s konkretnimi akterji vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

Vzgojiteljev menedžment

Ko se učitelj pojavi v vlogi vzgojitelja v dijaškem domu, je to zanj verjetno dodaten motiv za preizkušanje pri delu z dijaki, s starši, učitelji in sodelavci, ali pa obremenitev, ki mu jemlje energijo, moč in pedagoški optimizem. Kako se bo odzival v vlogo vzgojitelja, se z vlogo poistovetil, si zasnoval uresničljiv program dela, je odvisno od osebnosti posameznega človeka, od neposrednega delovanja okolja, pa tudi od družbenega vrednotenja njegove vloge (Bolarič 2001).

Razumevanje vzgojiteljevih vlog in nalog je različno pri dijakih, sodelavcih, razrednikih, starših, ravnateljih. V modernem jeziku bi lahko delo vzgojitelja v dijaškem domu opredelili kot vzgojni menedžment.

Razmišljanja o menedžmentu v vzgojno-izobraževalnem procesu zajemajo upravljanje in vodenje pedagoškega procesa. Pedagoško vodenje je skupek aktivnosti, ki so usmerjene v konceptualno zasnovano institucije ob neposrednem delu z dijaki. Neposredno pa delajo z dijaki v dijaškem domu vzgojitelji, ki spadajo, po klasični hierarhiji menedžmenta, na nižjo raven, raven skupinskega menedžmenta). Čeprav je menedžersko vodenje domena najvišjega v vzgojno-izobraževalni hierarhiji, torej ravnatelja, mora imeti tudi vzgojitelj, kot skupinski vzgojni menedžer, sposobnosti vplivanja na mišljenje, stališča in ravnanja dijakov pri izpolnjevanju zahtev. Vzgojitelj ne more biti v funkciji ukazovanja ali podrejanja sprejetim odločitvam, ampak mora zagotavljati soudeležbo različnih hierarhičnih ravni: ravnatelja, domskega kolektiva, dijakov in njihovih staršev. Pri tem ne gre spregledati avtoritete.

Vzgojiteljeva avtoriteta

Avtoriteta vzgojitelja v dijaškem domu temelji na strokovnosti in človečnosti. Takšno osnovo bi pravzaprav morala imeti vsaka avtoriteta, predvsem najvišja v hierarhiji vzgojno-izobraževalnega menedžmenta, pri čemer formalna avtoriteta izhaja iz hierarhičnega položaja, neformalna avtoriteta pa izhaja iz osebnostnih lastnosti ravnatelja in vzgojitelja. Neformalna avtoriteta vzgojitelja je odraz prepričanja dijakov v dijaškem domu o dejanski avtoriteti vzgojitelja, ki izhaja iz znanja, sposobnosti in človečnosti. Viri avtoritete temeljijo na vrednotah, osebnostnih potezah, pravilih, dogodkih in dosežkih. Osredotočili se bomo na vzgojitelja in izpeljali naslednje avtoritete (Pšunder 1997):

- tradicionalno avtoriteto, ki izvira iz tradicij, navad in tradicionalnih vrednot, po katerih je vzgojitelj avtoriteta,
- karizmatično avtoriteto, ki izvira iz osebnostnih potez vzgojitelja,
- birokratsko legalno avtoriteto, ki je utemeljena s pravili in hierarhičnim položajem in daje vzgojitelju manjši poudarek kot učitelju,
- situacijsko avtoriteto, ki je vezana na trenutni dogodek in jo vzgojitelj lahko hitro pridobi, pa tudi hitro izgubi,
- funkcijska avtoriteta temelji na znanju, korektnosti, kreativnosti, sposobnostih in bi morala plemeniti dejansko vzgojiteljevo avtoriteto.

Razpršenost vzgojiteljevega dela

Če uporabimo že zapisano opredelitev vzgojiteljevega dela v pedagoško, organizacijsko, administrativno, disciplinsko in nadzorno, ga bomo skušali še ponazoriti.

S pedagoškega vidika vzgojitelj vzgaja. Da bi lahko vzgajal, mora dijake spoznavati, spoznavati pa tudi njihovo družinsko in socialno okolje. Samo tako lahko rešuje osebna vprašanja in stiske dijakov, usmerja dijake v nadaljnjem razvoju in sodeluje s starši kot primarnim dejavnikom vzgoje. Prav tu prideta do izraza vzgojiteljevo znanje in kultura, saj na dijake vpliva s socialnega, kulturnega, moralnega in etičnega zornega kota. Pomembna je vzgojiteljeva etičnost (etos = običaj, patos = nrav, etika razpravlja o tem, kaj je dobro in kaj slabo ter kako naj človek ravna, da bo njegova dejavnost v skladu z etičnim pojmom dobrega), saj le etični vzgojitelj lahko moralno in vrednostno osvešča, da bi lahko dijaki delovali ustrezno v vsakdanjih medosebnih odnosih v dijaškem domu, v šoli, doma in v javnem življenju.

Z organizacijskega vidika vzgojitelj skrbi za nemoten vzgojno-izobraževalni proces, rešuje vzgojne in učne probleme posameznega dijaka in vzgojno skupino v celoti, spodbuja individualni razvoj dijakov in skrbi za primerna socialna razmerja. Organizira domske aktivnosti in sodeluje s šolo (šolami) in s starši v različnih oblikah medsebojnega sodelovanja.

Z administrativnega vidika vzgojitelj vodi dokumentacijo za vzgojno skupino, izvaja individualne in skupinske vzgojno-izobraževalne dejavnosti, izreka in izroča pozitivne in negativne vzgojne ukrepe, posreduje informacije dijakom in njihovim staršem, starše obvešča, jim sporoča in jih snubi k aktivnemu sodelovanju. V tem kontekstu bi veljalo poudariti potrebo po znanjih s področja pisnega in ustnega komuniciranja.

Z disciplinskega vidika vzgojitelj v dijaškem domu skrbi za red in nemoteno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, obravnava in rešuje odstopanja in morebitne odklone vedenja, svoja strokovna znanja sooča z dijaki, starši, učitelji in drugimi strokovnjaki. V tem kontekstu mora vzgojitelj poznati pravila in pravilnike, domsko in šolsko zakonodajo ter pravice in dolžnosti otrok (učencev in dijakov), učiteljev in staršev.

Z nadzornega vidika vzgojitelj opazuje in spoznava posamezne dijake in vzgojno skupino kot celoto ter spremlja njihov telesni, zdravstveni in socialni razvoj. Navaja dijake na spoštovanje različnosti in spodbuja pravico vsakega, da je drugačen. Razvija enakopravnost med dijaki in vzgojitelji ter učitelji in spodbuja korektne medosebne odnose. V tem kontekstu je poudarjena vzgojiteljeva sposobnost ustrezne pedagoške komunikacije.

Vzgojiteljeva komunikacija

Komunikacija je vsaka izmenjava informacij, verbalno in neverbalno. Pedagoška komunikacija je usmerjena v razvoj dijaka in jo lahko opredelimo kot razvojno-interakcijski proces. Pedagoška komunikacija je ustrezna takrat, ko je izpostavljeno enakopravno partnerstvo med vsemi akterji vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Vzgajamo lahko samo s komunikacijo in ustrezna komunikacija je vedno dvosmerna, simetrična.

Tudi pri ustvarjanju domske ali skupinske klime ima vzgojitelj odločujoč pomen, in sicer s svojim načinom pedagoške komunikacije, z zaupanjem v soljudi in v sebe. Vzgojitelj mora razumeti misli, občutke, vedenje in fiziološke reakcije dijakov in drugih akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa ter mora reagirati ustvarjalno. Uspešna pedagoška komunikacija vzgojitelja (razrednika) predpostavlja razvijanje socialnih veščin z:

- opazovanjem in poslušanjem kot osnovo za razumevanje in sprejemanje,
- ocenjevanjem in vrednotenjem vzgojno-izobraževalnih situacij,

- jasnimi in enoznačnimi sporočili,
- samoocenjevanjem lastnega vedenja,
- prenašanjem idej in občutenj, s čimer pomaga dijaku (staršem, učiteljem in drugim sodelavcem) pri premagovanju morebitnih težav in problemov.

Vzgojiteljeve kompetence

Ko smo v pričujočem besedilu razmišljali o razpršenosti vzgojiteljevega vzgojno-izobraževalnega dela v dijaškem domu, smo njegovo delo usmerili na področje pedagoškega, organizacijskega, administrativnega, disciplinskega in nadzornega dela ter razmišljali o njegovih vlogah in avtoriteti, smo implicitno nakazovali vzgojiteljeve kompetence.

Izpeljujemo lahko:

- kompetence, ki so vezane na vzgojno-izobraževalni proces v dijaškem domu – vzgojitelj izkazuje strokovno znanje, znanje in vire znanja tudi posreduje, pozna vzgojne metode in uporablja učinkovita vzgojna sredstva, načrtuje vzgojno dejavnost in realizira načrtovano dejavnost;
- kompetence, ki so vezane na vzgojno skupino in posameznega dijaka – vzgojitelj uporablja pedagoško komunikacijo, komunicira v jasnem jeziku, sledi zastavljenim vzgojnim ciljem, spodbuja dijake, vodi vzgojno skupino, obvladuje vedenje in disciplino, evidentira napredek in razvoj posameznega dijaka in celotne vzgojne skupine, sodeluje s starši in šolami;
- kompetence, ki so vezane na dijaški dom – vzgojitelj ima znanje o sistemu vzgoje in izobraževanja ter o izobraževalni politiki, pozna razvojne načrte, pozna vire strokovne pomoči in vire znanja, sodeluje v organih dijaškega doma, sprejema novosti in sledi zastavljenim vzgojnim ciljem;
- kompetence, ki so vezane na profesionalni razvoj – vzgojitelj je odgovoren za lastno vzgojno-izobraževalno delo in lasten profesionalni razvoj, evalvira svoje delo.

Sklep

Vzgojitelj v dijaškem domu ima ustrezno kvalifikacijo, ki si jo pridobi skozi lasten izobraževalni proces. S praktičnimi izkušnjami in profesionalnim razvojem pa vzgojitelj pridobi dimenzijo, ki je za učinkovito vzgojno-izobraževalno delo v dijaškem domu izjemnega pomena. S teoretičnega vidika bi lahko rekli, da vzgojiteljeva kvalifikacija in dimenzija dajeta podobo dobrega vzgojitelja.

Viri

- Bolarič, J. (2001): Razrednik-svetovalec ali zgolj administrator? V: Vzgoja, 9, Ljubljana
- Kunstelj, A. (2001): Naloge razrednika. V: Žagar, D. et al.: Razrednik:vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Jutro
- Malič, J. (1988): Razrednik v osnovni šoli. Ljubljana: DZS
- Pušnik, M. (2000): Vloga razrednika v našem šolskem sistemu. V: Pušnik, M. et al.: Razrednik v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: ZRSŠ
- Pšunder, M. (1994): Knjižica za učitelje in starše. Maribor: Obzorja
- Pšunder, M. (1997): Etičnost »classroom managementa. V: Zbornik referatov (ur. G. Vukovič) Quo vadis management. Kranj: Moderna organizacija

Akcijsko raziskovanje v dijaških domovih

Povzetek: Vsak lahko ustvarja svoje življenje s pomočjo akcijskega raziskovanja. Uspeh je odvisen od možnosti sodelovanja vseh zainteresiranih udeležencev. Akcijsko raziskovanje koristi pri samorazvoju. Temeljni element akcijske raziskave je dobro opredeljen osebni cilj, ki vsebuje voljo – energijo za doseg pričakovanega rezultata in željo po komunikaciji z drugimi. Bistveni element je (samo)refleksija, ki usmerja k dosežkom na višjih ravneh kakovosti.

Ključne besede: akcijsko raziskovanje, osebni cilj, (samo)refleksija, samorazvoj, izboljšanje stila življenja

Abstract: Everybody could create their life with help of action research. Success depends from possibility of cooperating among all participants. Action research benefit is self developing ability. Basic element for action research is well defined personal aim, which include wish – energy for achievement and communication with others in group. The main element is (self)-reflection, which help us to reach higher effectiveness.

Key words: action research, personal aim, (self)reflection, self-developing, improving life style

Vrednost akcijskega raziskovanja v dijaških domovih

Ravnatelji dijaških domov se zanimajo za metodo akcijskega raziskovanja, ker omogoča aktivno spremljanje dogajanja v dijaškem domu in načrtovanje zelenih aktivnosti na različnih ravneh vodenja. Dijaški dom namreč spreminja svojo ponudbo v skladu s potrebami in pričakovanji družbe, tako staršev kot stanovalcev. Običajno dijaki po rednem šolanju preživijo preostali del dneva in noči v dijaškem domu, kjer je učencu nudena oskrba bivanja in tudi pomoč pri preživljanju prostega časa, nenazadnje časa učenja. Metoda akcijskega raziskovanja nam omogoča stik in sodelovanje, predvsem pa večsmerni dialog.

Da je strategija akcijskega raziskovanja koristna in zanimiva, vedo tudi projektne skupine inovacijskih projektov nekaterih dijaških domov. Teme raziskovanja so različne, na primer: kako pregnati dolgočasje, katere poti zbližujejo vzgojitelja s stanovalcem, kakšen naj bo hišni red, zakaj približati glasbeno šolo, muzej, dom, čemu povezati bivanje v domu s popotovanji, z zdravstveno službo, galerijami, s starši, kdaj bo dom prijaznejši, cenejši ...

Akcijsko raziskovanje spodbuja stanovalce in vzgojitelje k prenavljanju z vprašanjem: »Kako bolje?« Akcijsko raziskovanje omogoča (samo)uravnavanje življenjskih potreb, tudi v dijaških domovih.

Strategija akcijskega raziskovanja

Strategija akcijskega raziskovanja odpira vrata za:

- raziskovanje lastne prakse,
- skupno iskanje odgovora na vprašanje: »Kako bolje?«,
- refleksijo dela,
- profesionalni razvoj,

- medsebojno usklajevanje.

Raziskovanje lastne prakse

Tako vzgojitelji kot stanovalci – dijaki lahko s pomočjo akcijskega raziskovanja razvijajo strategijo osebnega razvoja. Metoda jih vodi k razmišljanju o kakovosti njihovega delovanja in jih usmerja pri iskanju novih idej za izboljšanje aktivnosti, pa tudi pri plemenitenju medsebojnega sporazumevanja. Samorefleksija se smiselno nadgradi z načrtom nove aktivnosti ter njenim spremljanja.

Skupno iskanje odgovora na vprašanje: »Kako bolje?«

Vsak stanovalec dijaškega doma si verjetno želi kar najbolje preživeti čas v njem, se predstavljati drugim in družiti se z njimi. Vsak, stanovalec in vzgojitelj, želi biti uspešen. Akcijsko raziskovanje je preprosta aktivnost, ki ne omejuje spontanega življenja, pač pa omogoča priložnosti za izboljšanje življenja. Interes oz. hotenje vodi ustvarjalno preživljanje prostega časa.

Refleksijo dela

Ko akcijsko raziskovanje živi, omogoča sprotno spremljanje našega vplivanja na sebe in na dogajanje okrog nas. Akcijska raziskava uporabi izkušnjo za razvoj dialoga o presojanju kakovosti.

Profesionalni razvoj

Vzgojitelj lahko svoje profesionalno delo opravlja tudi s pomočjo akcijskega raziskovanja, ki zagotavlja bolj dinamično, zavzeto in kompetentno delo, pa tudi večje samospoštovanje, ker vzgojitelj istočasno z izvajanjem aktivnosti tudi spremlja njene učinke, zbira povratne informacije o svojem vplivu in ugotovitve upošteva pri izvajanju nadaljnjih strokovnih aktivnostih. Akcijsko raziskovanje omogoča večji profesionalni odziv.

Tudi gojenec oz. stanovalec si s pomočjo akcijskega raziskovanja lahko pridobiva znanja in spoznanja za ravnanje v življenju in poklicni karieri.

Medsebojno usklajevanje

Za uspešnejše sodelovanje vzgojitelja z dijakom (stanovalcem v dijaškem domu) je nujno njuno sodelovanje pri načrtovanju strategije dela. Za medsebojno usklajevanje stilov dela je akcijsko raziskovanje nepogrešljiv mehanizem uravnavanja. Omogoča medsebojno sinhroniziranje stilov dela in tudi dinamiko medsebojnih stikov (vplivanja).

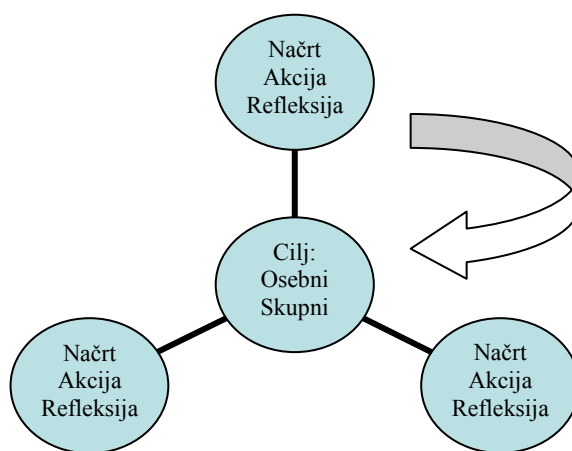
Akcijsko raziskovanje spreminja bivanje

Akcijsko raziskovanje je gonilo razvoja dejavnosti, lahko tudi dijaških domov, ker:

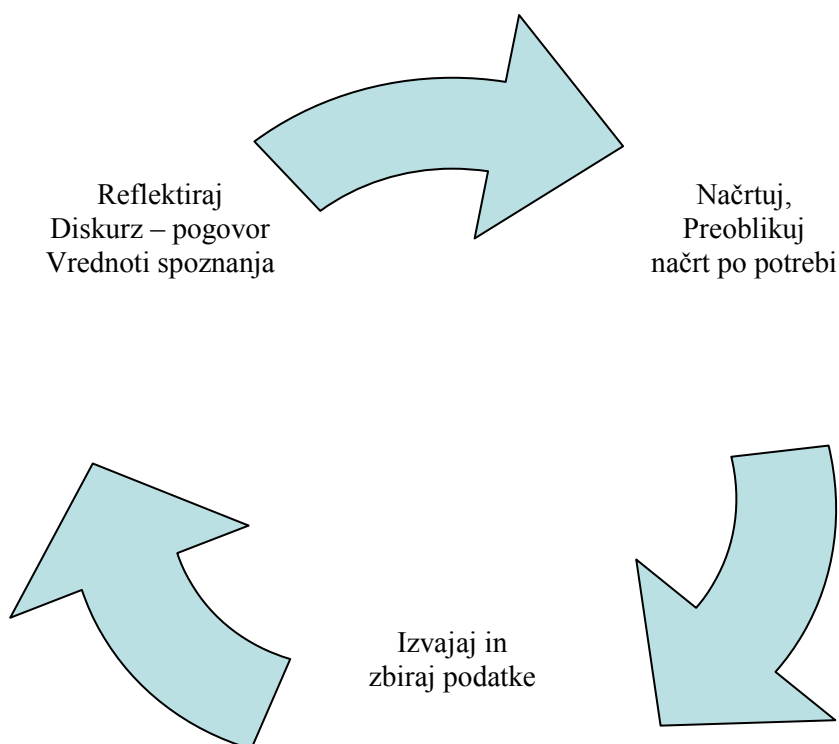
- vpliva na način mišljenja in spremljanja dogajanja (Kemmis 1988),
- metoda izboljšuje vsakodnevno prakso (Marsh 2006),
- rešuje probleme (Kilpatric 1926),
- omogoča prijazno (samo)kontrolno (Schön 1983).

Akcijsko raziskovanje odgovarja na vprašanja: kako priti zadevi do dna, po kateri poti, s kakšno idejo, načrtom, s katerim ciljem. Z odgovori na vprašanja in njihovim udejanjanem je življenje lahko bolj osmišljeno. Akcije in refleksije sproti osvetljujejo

možnosti in ovire za ugotavljanje in načrtovanje uspešnejših socialnih situacij, tudi v dijaških domovih.



Slika 8: Bistveni elementi v sistemu akcijskega raziskovanja



Slika 9: Akcijski krog

Akcijsko raziskovanje omogoča spreminjanje vsakodnevne prakse s premisleki in spremenjenim delovanjem. Aktivnosti se namreč ne ponavljajo, ampak obnavljajo. Metoda akcije in raziskave uči zavedanja lastnega vpliva nase in s sodelovanjem vpliva na razmišljanje drugih. Kar ne uspe razviti aktualni akcijski krog, lahko uspe že naslednji. Z razvojem akcij/e v posameznem akcijskem krogu se raziskovalec postopoma približuje jedru problema. Z opazovanjem vpliva/ov in z zbiranjem ter obdelavo podatkov zaznava trenutno stanje, slabosti. Zaznavanje omogoča

poglobljeno odkrivanje vzrokov za njegov nastanek. Ponoven načrt daje priložnost za izboljšanje predhodnega. Čim več akcijskih krogov se izvede za uresničitev ideje, več je priložnosti za temeljito analiziranje problema in vplivanje nanj, seveda, če se raziskovalec poglobi v problem. Poglobljanje mu omogočajo kratke, a jedrnate analize v smislu »kaj« – »zakaj«. Jasnejšo in celovitejšo sliko problema omogoča tudi triangulacija, pogled s treh (več) vidikov (Marsh 2006).

Akcijsko raziskovanje dopolnjuje projektno delo

Projektna oblika dela se izvaja v štirih korakih: opredelitvi namena oz. cilja, v akciji oz. izvršitvi namena in vrednotenju (Kilpatric 1926). Akcijski krogi pa te štiri korake vrtijo po spirali navzgor na čim višjo raven dosežka. Pri tem metoda akcijskega raziskovanja projektno obliko dopolnjuje. Za izvajanje procesa (rasti po spirali) je potreben mehanizem v sistemu akcij in kontrole. Ta mehanizem je akcijski krog, natančneje refleksija (Schon 1983). Pogonska energija za delovanje je voljni (hotenjski) cilj (Dewey 1916).

Merila cilja

Kakovostno opredeljen cilj vzpodbuja notranjo motivacijo raziskovalcev. Vsaka ideja se poveže z raziskovalnim vprašanjem, ki se ne začne z vprašalnico »ali« in se nadgradi v voljni cilj. Dobro opredeljen cilj odpira možnosti za svobodno izbiro metod za njegovo dosego. Cilj se lahko po potrebi prevede v navodilo za izvedbo.

Kakovostno opredeljen cilj omogoča njegovo preverjanje, široko opazovanje doseganja in oblikovanje načrta (navodil) za doseganje cilja.

Merilo dobrega cilja vzpodbuja razvoj (proces) in s tem rast na višjih ravneh (Dewey 1916).

Cilj je sicer lahko skupen, cilj skupine, a nujno mora biti tudi osebni, kajti le posameznik s svojo idejo, ki jo razvije v okolju skupaj z drugimi dejavniki vzgoje in izobraževanja, lahko posodablja kurikulum (osebni, šolski, regionalni, nacionalni in globalni).

Posamezni član projektne skupine si mora za tako sodelovanje pridobiti nekaj zmožnosti. Če zna sintetizirati spoznanja (sestavljati jih in združevati bistveno v novo celoto), kar poudarjajo holisti oz. gestaltisti, razvijati originalnost (izvirnost), kar poudarjajo tudi kognitivisti, oskrbovati sebe in druge z idejami in spoznanji glede na potrebe in pričakovanja, kar poudarjajo na primer socialni konstruktivist, in vrednotiti proces in dosežke, kar poudarjajo na primer tudi kibernetični didaktiki, potem so člani projektnih skupin lahko uspešni ustvarjalci novosti. Predvsem pa nas metoda akcijskega raziskovanja uči misliti s svojo glavo, če prej ne, pa v fazi refleksije.

Vrednost refleksije

Refleksija je krepost za premišljanje v akciji, ki ti da možnost za razvoj idej in voljo za ustvarjanje. Kot zmožnost premišljevanja jo vidi Aristotel. Za Schöna (1983) je refleksija v akciji pravzaprav raziskovanje. Dewey (1916) jo ceni kot možnost za razvoj idej. Steiner meni, da refleksija krepi voljo za ustvarjanje.

Refleksija omogoča odvrteti misel nazaj od konca proti začetku, da bi lahko vzvratno opazovali vplive aktivnosti in ovrednotili njihovo kakovost, saj jo lahko posledično zaznavamo v drugi perspektivi. Refleksija nam omogoča razmislek o preživetih dogodkih in dogajanju. Refleksija je nepogrešljiva, ker omogoča razmislek oz. analizo vplivanja od konca proti začetku, da lahko opazujemo vplive različnih

spremenljivk na akcijske dosežke. Refleksija upošteva vidik samoevalvacije, zato širjenje idej kot presaditev novosti v drugo okolje ni možno. Ob samoevalvaciji se razvijajo spoznanja in hkrati se rojevajo nove ideje.

Literatura

- Dewey, J. (1916). Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. The Free Press.
- Kemmis, S. (1988) Action research in retrospect and prospect, pp. 27-39 in S. Kemmis and R. McTaggart (Eds.) The action research reader, 3rd ed., Deakin University Press, Geelong, Victoria. <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>
- Kilpatrick, W. H. (1926). Education for changing civilization. New York: The Mac Millan Co.
- Komljanc, N. (2005). Akcijsko raziskovanje kot pomoč pri iskanju rešitev sprememb v šolsko prakso. Povezave 5 (1): 9.
- Komljanc, N. (2006). Skriti zaklad: inovacijski projekti vzgojno-izobraževalnih zavodov v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo in Ministrstvom za šolstvo in šport. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marsh, J. C. (2006). Gradiva v PP prezentaciji na spletni strani Zavoda RS za šolstvo pod rubriko inovacijski projekti.
- Schon, D. (1983) the reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schon, D. (2007). <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>

Dr. Jakov Kišjuhas

Dom učenika srednjih škola „Brankovo kolo“, Novi Sad
dombrako@eunet.yu

Koncepcija vaspitnog rada u domovima učenika u republici srbiji THE CONCEPT OF PEDAGOGIC WORK AT BOARDING SCHOOLS IN REPUBLIC OF SERBIA

Rezime: U radu se raspravlja o različitosti koncepcija vaspitnog rada na kojima su zasnovani sistemi vaspitanja i obrazovanja, ukazuje se na osnovne odrednice 5 koncepcija i na njihove implikacije u realnim sistemima vaspitanja i obrazovanja. Ukazuje se na vezu koncepcija kao teorijskog okvira sa formulacijama ciljeva vaspitanja i pokazuje očiglednim aktuelan suštinski preokret koji je napravljen u odnosu na početne ciljeve vaspitanja nakon drugog svetskog rata. Domovi učenika su infrastruktura unutar sistema srednjeg obrazovanja. Svojim programima vaspitnog rada domovi učenika u aktuelnom vremenu u Srbiji čine sadržinski i metodološki kvalitetniji segment unutar sistema srednjeg obrazovanja. U radu je predstavljen aktuelan Program vaspitnog rada u domovima učenika.

Ključne reči: koncepcija vaspitanja, ciljevi vaspitanja, program vaspitnog rada.

Abstract: The paper discusses different concepts of pedagogic work, of which educational systems are based on, and stresses the basic premises of 5 concepts and their implications in actual educational systems. The link between concepts as theoretical frameworks with formulations of educational goals is indicated, and the contemporary fundamental shift concerning educational goals made after the Second world war is pointed out. Boarding schools are an infrastructure among the system of secondary education. With their programs of educational work in today's Serbia they make substantially and methodologically more valuable element within the system of secondary education. This work presents the current Program of educational work in boarding schools.

Key words: educational concept, educational goals, educational program

Koncepcija (*lat. concipere – zahvatiti, začeti; zamisao, plan, prva ideja, nacrt, postavljanje osnovne teze*) vaspitanja podrazumeva mnoštvo pitanja i odgovora koji čine uređenost odnosno sistem, ali je uvek ključno i pitanje i odgovor “za šta” vaspitavamo generaciju učenika, što u sebi podrazumeva odgovor na pitanje šta je “ideal čoveka”. U zavisnosti od projekcije odgovora na to pitanje, formulisan je neki cilj vaspitanja, a iz njega se dalje izvode sredstva (sadržaji) i metode za koje se veruje da će na najefikasniji način doprineti ostvarenju koncepcije i cilja. To je šema po kojoj se projektuje i ostvaruje institucionalno (i ne samo ono) vaspitanje i obrazovanje od samih njegovih početaka. Mnoštvo je različitih koncepcija bilo zamišljeno i ostvarivano. Smatra se da su dominirajuća tri tradicionalna polazišta u izradi kurikulumu, tj. planova i programa odnosno usmeravanje sadržaja učenja i vaspitanja uopšte (R. Tyler):

- jedno je polazište znanje,
- drugo polazište je društvo,
- treće polazište je učenik.

Sve koncepcije su neka vrsta opšte ali i koliko-toliko praktične ideje i odgovora na jednu opštu zapitanost o validnosti i pretpostavljenom rezultatu ili kraju najmanje dva magistralna puta koji se razilaze. Na početku jednog puta je tabla sa natpisom “Pravo pojedinca na slobodu”, a na početku drugog puta je tabla sa natpisom “Pravo društva na prinudu”. Sve koncepcije su u stvari neki pokušaj pravljenja mostova ili trećih puteva kojima bi se povezala navedena dva magistralna. Pojedinaac zaista ima pravo na život po sopstvenim težnjama i merilima, ali je davni navodni Rusoov “društveni ugovor” tu njegovu suverenost drastično relativizovao spolja, a uronjenost pojedinca u kulturu i okolnosti zajednice u kojoj živi relativizovala je to pravo iznutra. Tako pravo pojedinca nije osporeno, ali zastaje u ravni apstraktnog. Količina i mera slobode pojedinca je ograničena do tih razmera da se o nekoj naročitoj slobodi teško može i govoriti, a najčešće je reč samo o dobro upakovanoj iluziji slobode. Konačno, pojedinac uronjen u zajednicu od samog početka života, teško da ima razvijenu svest o toj slobodi koja se sticanjem svesti o sebi i okruženju polako ali sigurno pretvara u apstrakciju. Stečena svest funkcioniše u ravni negativnog optimuma ili saznanja pojedinca o tome šta mu je sve realno zabranjeno, od čega je zavisao, šta se ne sme ili ne može i koliko je nemoćan. Pozitivni optimum funkcioniše u ravni mašte, želja, nadanja, malih moći i malog ostvarenja. Država u praksi najčešće funkcioniše na principu prinude, te je za takav odnos razvila čitav niz institucija da prinudu sprovedu, a škola je jedna od tih institucija koja treba da pojedinca konačno uveri u opštu ispravnost i korisnu svrsishodnost upravo te prinude te da je ne samo opravda već i preporuči. To je neka vrsta “plemenitog licemerja” kojim vaspitač pokušava da umesto ubeđivanja i sile (kao znakova prinude) učenika “neosetno vodi”, saosećajno,

s ljubavlju i pažnjom, tako da ovaj poveruje u svoju nezavisnost. To je lukavstvo za koje se upotrebljavaju mnogobrojni blaži termini, ali ostaje misao da bi bez tog pritiska vaspitača dete prestalo da bude vaspitavano i ponovo postalo divlje, odnosno da potpuna sloboda ubija vaspitanje (Ikor 1980, 50). Tako se zatvara pun krug sa mogućnošću da pojedinac konformistički nešto ostvari od svog života, ili da se upusti u nesaglediv rizik ukoliko iz tog kruga dobrovoljnosti na prinudu ipak pokuša da izađe. Država je svojim institucijama isuviše uređen, koristan ali i jednako nemilosrdan ambijent da bi pojedinac mogao živeti izvan te uređenosti na način koji bi mu davao neke značajnije šanse prihvatljivog rizika. Za pojedinca to nije ravnopravan izbor između koliko-toliko jednakih mogućnosti. Kmet Siman u Andrićevoj pripovetci kaže za sebe da on »pripada onoj grupi ljudi na koju se odnose svi zakoni«, odnosno da po svemu sudeći postoje i oni na koje se zakoni odnose selektivno, ali on, usamljeni i neshvaćeni pojedinac pripada onima na koje se svi zakoni i odnose i primenjuju. Pojedinac je više nemoćan nego moćan odnosno omeđen je dogovorenim slobodom. Na drugoj strani realno je i pitanje – a šta bi to bilo u opisu neke neumerene i ničim omeđene slobode i šta bi pojedinac s takvom slobodom.

Svođenje ukupne složenosti priče o koncepciji vaspitanja i obrazovanja na dva magistralna puta u sebi podrazumeva ne samo polazište da je pojedinac u određenom smislu proizvod društva i njegove kulture, već i verovanje u uzvratnost, da je i društvo specifičan proizvod čoveka. Iz te uglavnom nejednake uzajamnosti ipak proističe da je pojedinac više određen opštim parametrima društva i kulture nego što osamljeni pojedinac može da profiliše i utiče na društvo. Aktivitet i domet pojedinca je omeđen. U okolnostima masovnog institucionalnog obrazovanja jasno je da je u praksi u primeni *pravo društva na prinudu*. Time se vraćamo na sam početak i na različitost odgovora o razumevanju ideala čoveka uopšte, odnosno vraćamo se na dva međuzavisna pitanja:

1. šta je čovek uopšte i
2. šta treba da postane zahvaljujući vaspitanju?

Na tragu ovih pitanja su predstave o čoveku odnosno o detetu, te najčešće govorimo o:

- tradicionalnom shvatanju (prepoznavajući evropsko hrišćansko shvatanje),
- socijalno-pedagoškom shvatanju,
- prirodnim determinizmu i
- utopističko-humanističkom shvatanju.

Prema mišljenju I. S. Kona, svakom od ovih shvatanja odnosno predstavi (uz sve uslovnosti) odgovara određeni stil vaspitanja te će tako tradicionalno shvatanje (da je čovek grešan jer je rođen u grehu) završiti u represivnoj pedagogiji gušenja prirodnog načela u detetu, ideji socijalizacije odgovara pedagogija formiranja ličnosti putem usmerenog obučavanja, ideji prirodnog determinizma odgovara princip razvijanja prirodnih potencijala i ograničavanja negativnih manifestacija, a utopističko-humanističkom shvatanju odgovara ideja urođene dobrote deteta i pedagogija nemešanja i samorazvoja. Ove predstave i stilovi neprekidno koegzistiraju. (Kon 1991, 186). S tim u vezi posebno se govori o šest aspekata rangiranja stila vaspitanja:

1. obučavanje poslušnosti,
2. obučavanje odgovornosti,
3. obučavanje za brigu o drugima,
4. razvijanje potrebe za postignućem
5. obučavanje za samostalnost
6. obučavanje za opštu nezavisnost.

Svaki stil vaspitavanja je samo manje-više dobro osmišljen ili argumentovan sistem koji je nečemu usmeren. Prema tome, uvek se mora postaviti i pitanje – za šta ili za koga to vaspitavamo poslušnu, samostalnu, odgovornu, kreativnu, disciplinovanu itd. ličnost. Naime, kritičnost, odgovornost, disciplinovanost itd. može biti instrumentalizovana u bilo kom smeru. Tako je sasvim moguće, a iskustvo nam govori da se to i zaista događa, da se kreativnost, odgovornost, disciplinovanost, marljivost itd. nalazi ili ume da odlično služi u službi kapitala, tehnokratije, birokratije, diktature, nacionalizma, verskog fundamentalizma.

Opređenjenje za bilo koji tip koncepcije koji će biti primenjen podrazumeva isturanje na površinu nekog pogleda na svet i život. Pogled na svet nije nauka, ali je interes nauke. Konzistentno izveden pogled na svet i život dalje u realnoj praksi proizvodi celu strukturu akata, postupaka i sredstava kojima će se on regulisati i sprovesti.

Ono, međutim, što je suština naše priče – nije osporavanje ili hvalospev vaspitanju i obrazovanju – već je pitanje:

- o načelu i validnosti izbora pogleda na svet,
- o poimanju i idealu čoveka koji vaspitanjem nudimo kroz programe odnosno institucije,
- o vrednostima koje smatramo bitnim i poželjnim te ih različitim sadržajima i postupcima prenosimo na novu generaciju,
- o opisu tradicije odnosno o tome šta je naš izbor iz kulturne istorije koji danas smatramo tradicijom.

Smatrajući ova pitanja suštinskim, a sve ostalo samo operativnim postupcima kojima se proces formuliše, vodi i kanališe, imamo u vidu da establišment aktuelne vladajuće generacije određuje suštinske parametre za buduće generacije i time preuzima civilizacijsku odgovornost za budućnost. U pojednostavljenju, to znači da nije svejedno da li će se osnovne matematičke operacije učiti po obrascu: *dva puta dva je četiri*, ili će se učiti po obrascu da je *dva puta iks jednako četiri*. Prvo vodi u memoriju a drugo u razmišljanje i u krajnjoj liniji u kreativnost. Da li ćemo istoriju shvatati i učiti kao hronologiju ratova, naročito onih koje pišu pobednici, ukoliko takvih ima, ili ćemo istoriju učiti kao civilizacijske procese, kao istoriju ideja i ostvarenih pronalazaka koji su unapredili ljudski život, ili ćemo zaista ostati samo na pogubnom opisu mahanja sabljom? Da li je čovekov život više unapređen narodnim ustankom protiv nečega ili nekoga, ili je čovekov život više unapređen ostvarenjem ideje o proizvodnji električne energije za masovnu upotrebu? Na prvi pogled se čini da su to pitanja iz različitih svetova? A šta ako nisu, ako su to pitanja iz jednog sveta samo iz različitih sistema vrednosti? Verujemo da je električna energija neuporedivo više unapredila život čoveka, ali pitanje je u tome – zašto onda većina zna ili je učimo da zna ili očekujemo da zna kada je bio ovaj ili onaj ustanak, sa sve datumima, sa sve nazivima bojnih polja, osvojenih brda i dolina, pređenih reka i vođa čijim imenima nazivamo ulice i klesanim kamenim gromadama obeležavamo gradske trgove - ali ne zna kada je, gde i čijom zaslugom počela masovna proizvodnja električne energije, upotreba građevinskog krana, motora sa unutrašnjim sagorevanjem ili cementa. Određenje jednog od dva navedena prethodno spomenuta magistralna puta je, dakle, koncepcijske prirode sa posledicama koje će se videti tek u narednim decenijama, dakle u vremenu u kome se neće moći vratiti unazad i ispraviti eventualne pogrešne procene koje se sada prave. Koncepcijsko je pitanje da li ćemo kod nekoga razvijati kritičko mišljenje ili otići veliki korak dalje u kreativno mišljenje, da li ćemo se zaustaviti na samozadovoljstvu i lakoći analiziranja ili ćemo otići veliki korak dalje prema projektovanju, koju ćemo konstruktivnu vezu napraviti između socijalizacije i

individuacije, da li ćemo se pretežno baviti historijom ili budućnošću. Zamislimo da imamo više grupa ljudi i svaka grupa je našla po jednak komad metala. Jedna grupa je počela da kuje novac, druga sekiru, treća da smišlja kako da od ostalih otme isti takav komad metala. Svaka grupa je iskreno i s uverenjem verovala da radi ispravno za dobrobit svoje zajednice. To su konceptijske razlike. Sve ostalo su posledice. Posledice, međutim, ne mogu ispraviti uzroke.

Tradicija je škole kao masovne vaspitne ustanove uglavnom klasicistička. Zato se i događa da se procesi vaspitanja i programi vaspitnih ustanova mimoilaze. Institucionalno, mi novoj generaciji nudimo vrednosti po kojima ni sami ne živimo. Da li ćemo učenike učiti misliti ili ih siliti na učenje napamet? Reforma koja će učenje jednog broja činjenica zameniti nekim drugim brojem činjenica, u stvarnosti ništa ne reformiše. Škola je dominantno utemeljena na pamćenju i kao takva je u bezizlazu sve dok iz koloseka pamćenja ne pređe na kolosek razvoja mišljenja. Kriza vaspitanja se ponekad pojednostavljeno vidi kao kriza nastavničke ili vaspitačke profesije odnosno kao kriza izazvana lošijim izborom kadrova, tzv. "negativnom selekcijom kadrova", ili hroničnim zapostavljanjem školskog sistema u državnom budžetu i sličnim pseudo razlozima. *Pad nastavničke profesije nije u samoj profesiji već je pre svega u krizi društvenih i individualnih vrednosti a to posledično znači u krizi koncepcije.* (Marinković 1991, 46). Isti personalni sastav nastavničke ili vaspitačke profesije bio bi u stanju napraviti i najveće profesionalne uzlete u okolnostima bitno promenjenih društvenih okolnosti odnosno bitnog zaokreta u sistemu vrednosti na javnoj sceni.

Kriza koncepcije to je kriza vrednosti koje se propovedaju odnosno zastarelosti vaspitnog ideala. To je zbog dugotrajnosti uzaludnih pokušaja da se na profesionalno (pedagoško-psihološki-sociološki) korektan način uveri mladu generaciju da prihvati ideale sa kojima i mi odrasli uglavnom više ne živimo bežeći i skrivajući se pred sopstvenom hipokrizijom. Učili smo tu mladu generaciju da čita i kritički misli. Možda su nas pročitali?

Oblast vrednosti je neuporedivo osetljivija jer proces vaspitanja je uvek formiranje čoveka. Osnovni je smisao celine tog sveobuhvatnog i tako fluidnog procesa u prenošenju iskustva čovečanstva kako svaki čovek ne bi počinjao sticati sopstveno iskustvo iz početka, štapom, kanapom i kamenom sekirom.

Mnoštvo je koncepcija i iz njih izvedenih operativnih sistema vaspitanja i obrazovanja. Neke od njih su ostale u tezama, mnoge su primenjivane ili se primenjuju i sada. Od mnogostrukih razlika pa i terminoloških, izdvajamo jednu moguću šemu kao strateške koncepcije:

- filozofsko-religijska koncepcija,
- pragmatistička,
- esencijalistička,
- egzistencijalistička,
- marksistička.

Filozofsko-religijska koncepcija izvorno je zasnovana je predstavi da je čovek grešan jer je rođen u grehu, te takvu urođenu grešnost treba trpljenjem ispravljati. Usavršavanjem, uzdržavanjem, upornošću, izuzetnom disciplinom i samodisciplinom, uz trpljenje, pokornost, samosavlađivanje, naporan rad, sholastičko učenje, učenika se priprema na pokornost u životu, poštovanje hijerarhije i konačno stalno pročišćavanje duše. Danas je to korigovan i značajno osavremenjen neotomistički koncept po kome je čovek stvorenje pozvano na božanski život i slobodu usavršavanja kroz ljubav.

Čovek ne treba da prepravlja svet jer ga je Bog već načinio najboljim. Čovekov napor treba da bude usmeren da sebe usavršava, očisti se od greha i svetlog obraza čeka krajnji ishod.

Čovek je biće koga krasi razum, volja i ljubav. Podrškom tim osobinama treba razviti intelekt, moral i religioznost.

Vaspitač je božji misionar koji sudeluje u božjem stvaralačkom aktu.

Pragmatistička koncepcija suprotno Herbartovoj pedagogiji usmerenoj na formiranje deteta prema zamišljenom idealu odraslog čoveka, zahteva da se vaspitanje prilagodi biološkim i psihološkim potrebama učenika. Svet se vidi kao dinamičan, život je rastenje, a stvarnost je promena. Istinitost svega meri se rezultatima. Istina nije utvrđena, savršena i nepromenljiva. Istina postaje istina tek ukoliko rešava problem. Zadatak vaspitanja nije u tome da prenosi sve što je civilizacijom postignuto već samo ono što je potrebno za bolju budućnost društva. To je (dominantno Džuijeva) koncepcija mirnog odnosno bezkonfliktnog preobražaja društva putem vaspitanja koje valorizuje pozitivno iskustvo u rešavanju teškoća. Umesto školskih predmeta predlažu se teme čijom se razradom stiče iskustvo. Program je organizovan prema funkciji koju treba da ostvari.

Cilj je razviti samostalnost, ličnu inicijativu, samopoverenje, poverenje u svoju posebnost, poštovanje različitosti, borbenost u dokazivanju svojih stavova. Cilj je formiranje ličnosti čiji je kredo: *Dobro je samo ono rešenje koje uspešno rešava problem, sve ostalo je obična magla*. Merilo je uspešnost.

Vaspitanje treba da kultiviše individualne razlike.

Zahteva se takav program rada koji će umesto naziva i sadržaja predmeta imati životne teme i istraživački rad učenika na toj temi. Želi se sticanje sopstvenog iskustva, otkrivanje znanja i činjenica o svetu i životu, izrazita podrška samoinicijativi, poverenju u svoje moći. Puna sloboda izbora sadržaja učenja.

Esencijalistički koncept je opozicija prethodnom pragmatizmu. Želelo se ustanoviti neophodnu minimalnu količinu znanja (esencijala) iz svih nauka za određeni uzrast. To zahteva čvrst program, precizno određene sadržaje, dosledno vođenje postupka i sadržaje koji ne zavise od prostora i vremena. Osnovni cilj je obavestiti mladu generaciju i pripremiti je za odgovornosti koje joj predstoje. Civilizacija se može sačuvati i preneti principima i aksiomima istine, dobrote i lepote. (interpretacija prema D. Mitrović)

Cilj je pripremanje mladih za odgovornosti koje ih čekaju u životu i očekivanu društvenu lojalnost i korisnost.

Traži se program koji sadrži sve osnovne vrednosti. Nema potrebe da učenik istraživanjem sam otkriva ono što je već otkriveno.

Traži se čvrst, precizno definisan program, sadržaji i metode rada usaglašeno po vertikali. Vaspitanje podrazumeva precizan sadržaj, disciplinu i autoritet vaspitača.

Budući da čoveka određuju stvarnost, saznanje i vrednosti, kad se to prevede na ravan vaspitne prakse onda to znači da su osnovna polazišta: istina, dobrota i lepota. To dalje znači: prihvatiti svet oko sebe takvim kakav on jeste, potčiniti se tom okruženju, a sve to vodi pojedinca ka neophodnoj društvenoj kooperaciji.

Egzistencijalistička koncepcija podrazumeva "spuštanje" čoveka na zemlju u smislu odlučnog otrežnjenja od zabluda romantizma i maglovitosti metafizike. Čoveka je sada trebalo shvatiti kao tragično biće koje nema izbora izvan slobode, on se mora suočiti sa samim sobom bez mogućnosti da za svoj promašaj i prolaznost prenese odgovornost na boga koga nema, na sile zla, mraka i haosa kojih takođe nema, na nesaznatu ali neumitnu kosmičku šemu nazvanu sudbina, koje takođe nema.

Egzistencijalistički model sveta i shodno tome koncepcija vaspitanja podrazumeva saznanje pojedinca da se uporište u uzdizanju može tražiti isključivo u samome sebi, da su mu i tu mogućnosti vrlo slabe i ograničene, ali da se i nema u šta drugo pouzdati. Homo sapiens je bačen u svet i njegovo je da preživi ako za to ima snage i

pred njim je tragična vizija sveta. Čovekova sudbina je samo rezultat svih njegovih prethodnih izbora.

Cilj je vaspitanje za slobodu izbora i ličnu odgovornost za taj izbor.

Suština vaspitanja je u moralnom izboru, a ne u moralnom treningu.

Marksistička koncepcija polazi od stava da je čovek svesno, aktivno, društveno biće.

Čovek je spoj svih vrednosti te je shodno tome izveden zaključak o svestranoj ličnosti i tako je postavljena suština cilja: svestrana stvaralačka ličnost.

Merilo: usklađenost ličnog i kolektivnog gde je lično podređeno kolektivnom. Svoju nesrećnu sudbinu ovaj koncept doživeo je prevashodno zbog nadograđenih ideoloških oznaka.

Prevazilaženje unutrašnjih protivrečnosti u ovom konceptu (vidljive su te protivrečnosti kao sudar individualnog i kolektivnog interesa) izvodi se u tezi o socijalizovanom individualitetu koja je imala dobro teorijsko uporište.

Ciljevi vaspitanja

Institucionalno vaspitanje i obrazovanje ne postoji radi sebe samog. Vaspitanje samo po sebi nema cilj. Cilj ima neko drugi kome je vaspitanje kao delatnost (i vaspitanost kao krajnji rezultat) potrebno zbog nekog njegovog drugog cilja. Institucionalno vaspitanje i obrazovanje ima pred sobom stalnu dilemu: kako uskladiti pojedinačno i opšte, kako uskladiti objektivnu ljudsku različitost unutar jedinstvenog sistema. Stalno je uočljivo nastojanje jednih da ostvare kolektivitet i istovremeno uporno nastojanje pojedinca da ostane sam svoj. Time i mi zapadamo u uobičajenu šemu bipolarnosti, kao da je svet i život sastavljen u logici ili-ili, dakle međusobnoj isključivosti individualnog i kolektivnog. A nije. Bolje ili barem konstruktivnije promišljanje vodi nas u šemu i+i, što znači paralelno postojanje i međusobno prožimanje i kolektivističkog i individualističkog. U ravni praktičnog određivanja ciljeva i prakse vaspitanja i obrazovanja pokazuje se konstruktivnim pokušaj da se osigura da svi građani postignu osnovno obrazovanje i to tako formulisano da omogući oblikovanje njihovih životnih odluka u demokratskom društvu. Dakle – podstaći pojedinca da ostvaruje svoj ideal, osnažiti raznovrsnost postignuća i istovremeno kompenzovati individualne nejednakosti. Osnažiti jake i sačuvati slabe. Društvo postavlja dve vrste ciljeva institucijama vaspitanja i obrazovanja: jedne – zajedničke ciljeve kojima se izražavaju očekivanja da će svi građani dostići minimalan nivo uobičajeno vrednovanih postignuća u čitanju, pisanju, računanju, poznavanju društva i manuelnih sposobnosti za osnovni rad. I druge – da se pojedinac maksimalno približi ostvarenju svojih mogućnosti individualnog razvoja – u skladu sa svojim mogućnostima i talentima. Unutar tog načina promišljanja moguće je pomiriti tzv. društveni interes da pojedinac bude koristan član društva, naime društveni interes je da pojedinac bude uspešan u ostvarenju svojih ciljeva, najkorisniji je društvu onda kada je koristan sebi. Po čemu prepoznamo kako jedno društvo razrešava tu dilemu o nastojanju prema individualnom ili prema kolektivnom? Rešenje te dileme na nivou svakog sistema vaspitanja i obrazovanja prepoznamo pre svega po rasponu izbora između mogućih aktivnosti koje jedan sistem uspostavlja.

Ciljevi vaspitanja mogu se videti kroz najmanje tri moguća pristupa:

- rekonstruktivističkog (cilj se posmatra kao rekonstrukcija iskustva),
- funkcionalističkog (cilj se vidi kao ono ponašanje koje održava ravnotežu, kao „projekat stabilnosti“) i
- strukturalističkog (cilj se shvata i formuliše kao kohezionu organizujuću ideju kojom je moguće predviđati promene).

Najveći broj rasprava o vaspitanju i obrazovanju uopšte bavi se pitanjima sadržaja jer se sadržaj vidi i doživljava kao proverljiva konkretizacija sa dovoljnom providnošću. To je zaokupljenost ogoljenom praksom a ne strategijom. Sa stanovišta strategije, reklo bi se da imamo najmanje dve grupe zagovornika razumevanja pitanja cilja. Jedna je grupacija socijalnog pravca pedagogije koja smatra da su cilj vaspitanja one čovekove osobine koje su značajne za društvenu zajednicu, bilo da je zajednica stalež, klasa ili država. Za njih je glavna komponenta cilja vaspitanja ta da se pojedinac vaspitava za zajednicu. Znači, ne vaspitava se pojedinac za to da bi što uspešnije organizovao sopstveni srećan život, već se vaspitava da bude pre svega koristan član zajednice. To najčešće znači vaspitavanje za neki kolektivitet, što samo po sebi podrazumeva odustajanje od nekih ličnih afiniteta ili želja i projekcija za račun kolektivne, običajne ili formalne norme. To uvek znači potiskivanje individualnog u drugi plan dok je u prvom redu kolektivni interes, koji god bio. Ukoliko je taj kolektivni interes maglovitiji i ukoliko se želi prikazati neprikosnovenim bez rasprave, tada se proglašava "višim" društvenim, državnim, nacionalnim itd. interesom, čime postaje bespogovoran. Istorija je pokazala da su takvi "viši" interesi redovno vodili u katastrofu. Na suprotnoj strani ovom kolektivističkom ili socijalnom pravcu nalazi se individualistički pravac čiji zagovornici veruju da zajednica ne treba da postavlja cilj pojedincu jer pojedinac je nosilac sopstvenog cilja. U tom smislu vaspitanje treba osloboditi okova društvenog planiranja i usmeravanja vaspitanja jer će čovekov ego biti najbolji vodič svakom pojedincu da bi on ispunio sebe. Ovaj individualistički pravac neki autori nazivaju i anarhističkim shvatanjem čoveka.

Jedan od tradicionalnih načina razmatranja pitanja ciljeva je da se pravi razlika između

- koncepcije,
- stavova,
- kompetencija,

što, iskazano drugom terminologijom, jeste težnja da se poveća razumevanje i sposobnost prilagođavanja spoljnim odnosima i događajima i poveća mogućnost izbora između njih kao i uticaja na njih – a to znači praviti razliku unutar dubleta:

- znati i misliti,
- osećati i ceniti i
- dejstvovati i stvarati.

Uvek se težilo planiranju kao jednom od ključnih parametara svake delatnosti, pa tako i vaspitanja i obrazovanja i ukupne prosvetne politike. Benjamin S. Blum je kod nas poznat kao autor Taksonomije (ili klasifikacije vaspitno-obrazovnih ciljeva, pre svega kod izrade nastavnih planova i programa). Na tragu R.W. Tylera i njegovog rada o konstrukciji kurikuluma, iz 1949. godine, Blum je naveo četiri osnovne vrste pitanja na koja treba odgovoriti ukoliko se prave programi vaspitno-obrazovnog rada (Blum 1981, 25):

1. Prema kojim vaspitnim ciljevima treba težiti?
2. *Koji se vaspitni ciljevi mogu osigurati a koji će verovatno dovesti do ostvarenja tih ciljeva?*
3. *Kako te vaspitne ciljeve uspešno organizovati da bi se za učenike osigurao njihov kontinuitet i redosled, da bi se ostvarila integracija uticaja i time izbeglo da oni ostanu izolovana učenička iskustva?*
4. *Kako vrednovati uspešnost tih uticaja?*

Svaka teorija učenja veoma dobro objašnjava neki izabrani zbir pojava, ali je istovremeno najčešće manjkava u objašnjenju nekog drugog izbora pojava. Nastavni

planovi i programi su uvek tako koncipirani da obuhvate celinu – da odgovore na pitanja kognitivnog, afektivnog i psiho-motoričkog razvoja. U Taksonomiji (B.Blum, a prvi je put prevedena kod nas još 1956. godine, ali bez vidljivijih rezultata) se navodi, za kognitivno područje odnosno za oblast znanja, sledeća klasifikacija:

1. znanje,
2. razumevanje,
3. primena,
4. analiza,
5. sinteza,
6. evaluacija.

U svakoj analizi krajnjih ciljeva sistema vaspitanja pojavljuju se uvek barem dva pitanja: prvo je, šta je njihova stvarna osnova ili pozadina bez obzira na pojmove i jezik kojim se formulišu, a drugo – ko ih definiše. Vaspitanje, kako je već rečeno, samo po sebi nema cilj. Cilj ima neko drugi. To je sledeća ravan mogućih nesporazuma o cilju vaspitanja. Iz toga sledi da pojam cilja ne proizilazi iz samog pojma vaspitanja već je to konkretan zahtev koje društvo postavlja u skladu sa stanjem svojih pre svega političkih i ekonomskih namera jednoj od svojih institucija. Znajući da je vaspitanje proces vođen u institucijama, a država je krajnji organizator tih institucija, to će politika državnog aparata ili političkog vladinog establišmenta biti ono mesto na kojem se profiliše i definiše ukupan cilj vaspitanja i obrazovanja i određuju bitni parametri (sistem finansiranja, visina troškova delatnosti, sistem podrške u udžbenicima i nastavnim sredstvima, sistem usavršavanja, planiranje kadrovske politike itd.). Na ovom mestu se celina ove priče ipak problematizuje iskazom o onoj zabludi establišmenta koji veruje da upravljanje sistemom znači i upravljanje procesom. A ne znači. Sistem je previše složen da bi bio razrešen za jedan ministarski mandat.

Određivanje cilja vaspitanja daleko prevazilazi ne samo mogućnosti već i pravo obrazovnih institucija da to na globalnom planu čine samostalno. Izvesno pravo i mogućnost ostavljeno je vaspitaču u pojedinačnoj intervenciji na pojedinačnom primeru nekog učenika, ali to ne menja sliku sistema. Institucije vaspitanja i obrazovanja (škole i domovi učenika) su samo podsistemske, namenske i upotrebne organizacije koje zbog koncentracije kadrova i prirode svog posla mogu biti podsticajni učesnici, analitičari i korektori u analizama strategije. Značaj im je ogroman, ali se iz veličine značaja ne izvodi i njihova autonomnost, naročito ne u tako krajnje osetljivom području kao što je određivanje ciljeva. To, uostalom, ne može učiniti ni sama izdvojena nauka jer pitanje ideala kome će se vaspitanjem težiti nije samo pitanje hladnokrvne logike. Nauka ne može reći šta je dobro a šta je loše po sebi ili kao cilj, mada je najkompetentnija da nam kaže šta je najbolje sredstvo za postizanje određenog cilja. Područje ciljeva vaspitanja i obrazovanja pripada strateškim pitanjima društva prvoga reda, a to svakako znači složenu kombinaciju kulture epohe, nacionalne kulture, društveno političke formacije, ideologije, političke strukture i interesa, ljudskih i materijalnih mogućnosti itd.

Ovaj neravnotežan odnos između zastupljenosti i aktuelnosti pažnje usmerene prema cilju na jednoj, a prema programskim sadržajima na drugoj strani i ponekad njihove formalne odvojenosti ili čak nesaglasnosti, ima korene i u nedoumicama koje ga prate. Ako je čovek specifičan dinamizam etičke svesti, a ne neka trenutna dovršenost ili gotovost, onda je i cilj vaspitanja nedovršen proces u trajanju te je, shodno tome, posmatranje cilja kao fiksiranog stanja u stvari nesporazum. Iz toga bi postalo razumljivije i shvatanje da je cilj kao krajnje fluidno i previše uopšteno navođenje i razumevanje pojmova u stvari operativno beznačajno. Različite su

formulacije cilja, ali se mogu svoditi na opis koji svakako projektuje "izgrađivanje čoveka kao istinskog ljudskog stvaralačkog bića, kao stvarno slobodnog čoveka" i sve se okreće u tom opštem pozitivističkom usmerenju. Sve se te formulacije mogu beskrajno problematizovati. Ostaće proizvoljnoj ili slobodnoj interpretaciji obim pojma "izgrađivati", a o shvatanju "slobode" u takvim formulacijama cilja može se raspravljati do idućeg ledenog doba. Svakako, međutim, nema one pedagoške teorije ili prakse koja bi se zalagala za pojedinca koga će krasiti zloba, pakost, zavist, mržnja, nesloboda, netolerancija, ograničenost, direktivnost i slične karakteristike. Nema takvih formulacija ciljeva koje su određene negacijom. Cilj je uvek sa pozitivnim predznakom i dobro je umiven. Cilj uvek sadrži koncentrisani opis etičkog ideala. Nesaglasnosti o smislu cilja u praksi se opažaju i u činjenici da su sadržaji vaspitnog rada ili nastave pojedinih predmeta direktno dnevno operativni, moguće čak i situaciono promenljivi, dovoljno prepoznatljivi i aktuelni. Cilj se, međutim, posmatra kao nešto implicitno, podrazumevajuće, uglavnom fluidno i uopšteno, kao opis daleke namere, nešto čemu će se dugo težiti i što će ostati i onda kada budemo promenili sve sadržaje i kada nas više ne bude. Cilj je izjava o namerama i očekivanim rezultatima. Naime, sadržaji su samo elementi ili alati za koje se u datom trenutku procenilo da mogu najbolje poslužiti svrsi. Onda kada se bude procenilo da ima i nekih drugih sadržaja koji bi jasnije, bolje, ili ekonomičnije, efektivnije i trajnije doprinosili ostvarenju cilja – tada će se ti sadržaji i menjati, a isti će cilj ostati i dalje.

Cilj se uvek posmatra kroz neku distancu prema budućnosti ili mu se barem daje dovoljno dug period vremena. Uobičajilo se mišljenje da je cilj nešto uopšteno. Dovoljno uopšteno da ne može biti netačno. Za potrebe naših školskih sistema cilj je postavljan sa tolikom pažljivošću, sveobuhvatnošću i jezičkim balansom da je na neki način diskvalifikovao sam sebe. Njime je predviđeno i ono što lepo ili značajno zvuči iako nema podrške u sredstvima koje nazivamo programskim sadržajima. Cilj je dodat spolja, dakle struka i nauka se brinula za kvalitet programskih sadržaja, a politika se brinula za besprekornost formulacije cilja koristeći pri tom pedagoško-psihološku terminologiju. Tako smo redovno dobijali ciljeve i sadržaje kao dva koloseka koji se direktno ne sastaju ni na jednoj stanici ali se njihov susret može naslutiti. Za donedavnu jugoslovensku praksu karakteristično je i formulisanje cilja vaspitanja i obrazovanja na najopštijem nivou (zapisan kao neki od početnih članova školskih zakona) i zatim separatih ciljeva za školske stupnjeve osnovnog i srednjeg obrazovanja. Takvo postavljanje ciljeva implicitno ukazuje na kolektivnost, sveobuhvatnost, opštost svakome namenjenju. Nije se, međutim, uobičajilo nešto sasvim drugo, a to je da se cilj postavlja iznutra odeljenja, unutar vaspitne grupe i konačno kao najvažnije – cilj za pojedinca. Cilj gubi smisao ukoliko se na učeniku upražnjava a da on toga nije svestan i ne učestvuje u tome na svestan i osmišljen način. Ako stanujete na petom spratu i put od prizemlja do petog sprata prešli ste hiljadu puta, vi ipak ne znate koliko ima stepenika, ali ćete to svakako znati ako sebi samo jednom postavite za cilj da izbrojite stepenike. Da bi bio učesnik nekog cilja, učenik mora imati svest o njemu i iz pasivne pozicije preći u aktivnu poziciju, dakle izbrojati stepenike. Konačno, mera operativnosti značajno određuje razumevanje cilja. Naime, podrazumeva se da je cilj neka vrsta "pro memorije", "pisma o namerama", težnjama, krajnjim dometima, prema željenom. To je opisani horizont očekivanja. U izrazitim pojednostavljenjima se ponekad kaže da je cilj 100% politika iskazana rečnikom pedagogije.

Program vaspitnog rada u domovima učenika u Republici Srbiji

Dugo vremena nakon donošenja (1997.godine) nazivan je “novim” programom vaspitnog rada. Ovaj program je zaista bio nov, ne samo zato što je bio poslednji u nizu, već i zbog toga što je predstavljao celovit i prepoznatljiv otklon od prethodnog. Ako je prethodni program bio sačinjen u standardnom maniru akta kojim se nešto propisuje i taj manir je bio uočljiv po formi, po formulacijama, po konačnosti izreke, po pedagoškom rečniku u službi pravne forme, onda “novi” predstavlja raskid sa svakom tačkom prethodno opisanog manira. Ključne razlike se, međutim, pojavljuju u nečemu neuporedivo značajnijem – u koncepciji vaspitanja, u otvorenosti za primenu u individualnoj, konkretnoj situaciji, u prepoznavanju savremenog načina promišljanja vaspitnog rada, u upućenosti na učenika pojedinca. Program vaspitnog rada u domovima učenika do 1997. bio je zasnovan na tradicionalnoj podeli i razradi cilja kao sume sadržaja koji parcijalno pripadaju intelektualnom, moralnom, estetskom, radno-tehničkom i fizičko-zdravstvenom vaspitanju, kako je to početno i davno bilo razrađivano u sovjetskoj pedagoškoj doktrini. Ta je koncepcija bila imenovana kao ideal socijalističkog vaspitanja sa prepoznatljivim primesama konkretne ideologije. To je u sebi podrazumevalo direktno uporište u koncepciji o vaspitanju za kolektivitet te je vaspitni rad bio usmeren prema zahtevima kolektiviteta. Uspešnost vaspitnog rada merena je pre svega stepenom prilagođenosti pojedinca kolektivnim zahtevima te takvu koncepciju najjednostavnije opisujemo kao “trening vrednosti”. Istina je, ipak, da se i u tom konceptu prihvatao individualitet ali na specifičan način, kako je to sjajno i jezgrovito opisao P. Šimleša: “Polazi se od individuuma, koji je dat, i ide se u smeru ličnosti, koja je zadana”.

Stavljene jedna pored druge, formulacije delatnosti prosvete i ciljeva vaspitanja i obrazovanja uz svekolike promene u toku 57 godina pokazuju se u svojoj punoj očiglednosti:

*“Deca se moraju disciplinovano
i požrtvovano podređivati
interesima zajednice”.*
(Zakon iz 1946. godine)

*“Delatnost obrazovanja i vaspitanja obavlja se
radi obezbeđivanja i iznalaženja optimalnih uslova
za formiranje individualnih i socijalnih svojstava dece,
učenika i odraslih kojima se doprinosi njihovom ukupnom razvoju,
razvoju demokratskog društva, kao i svetu koji se menja”.*
(Zakon iz 2003. godine)

Pojedinac je bio podređen zajednici i mera te prihvaćene podređenosti je bila mera uspešnosti vaspitanja jer – *pojedinač treba da bude takav, kakav je našoj zajednici potreban*. Naravno, svaki organizator vaspitanja ima na umu taj stav i sprovodi ga u praksi na svim meridijanima, a ključna razlika je u opisu onoga “*kakav je našoj zajednici potreban*”. Ako u krajnjem pojednostavljenju kažemo da je svako vaspitanje “*krojenje kape za Jovana*”, onda je pitanje da li smo unapred skrojili kapu (*zadatu ličnost*) i sada mu vaspitanjem korigujemo glavu prema skrojenoj kapi, ili obrnuto – stalno mu uzimamo meru, a kapu će sam sašiti na kraju prema njegovoj glavi. I dok je školski program bio delimično korigovan i unapređen osamdesetih godina, delimično liberalizovan opštim kretanjem društvenih odnosa i usmeren ka pomirenju kolektivnog i individualnog u tezi o “*socijalizaciji individualiteta*”,

program vaspitnog rada u domovima učenika ostao je na rigidnim tezama o pojedincu koji je utoliko bolji što je manje pojedinačno prepoznatljiv.

Program vaspitnog rada u Republici Srbiji iz 1997. godine opisujemo kao sumu sadržaja i postupaka kojima pojedinca treba podržati da bude ono što sam najbolje može – *budi ono što najbolje možeš*. To je podrška pojedincu da ostvari sopstvene najbolje mogućnosti i tek će takav biti najkorisniji i sebi i zajednici. Ovaj program je konačno prestao da bude dislocirana kopija školskih programa ili paralelna škola. Odustaje se od esencijalističkog koncepta kao ciljnog minimuma znanja, umenja i navika verujući da je to prethodni uslov ili tzv. “nulta opcija” (minimum znanja kao školska uspešnost bez koje neće ni biti primljen u dom učenika, umenja u području komunikacije sa okruženjem, navika u smislu razvijenih higijenskih i zdravstvenih pretpostavki života u savremenim uslovima). Celina vaspitnog rada se okreće prema znatno liberalnijem konceptu i boljim primerima pragmatističkog koncepta. Novi, i danas aktuelan, program okrenut je prema funkcionalnosti izborom tema primerenih realnim životnim potrebama mladih ljudi u komunikaciji sa okruženjem. Umesto vaspitavanja unapred profilisane ličnosti za potrebe ideologije zajednice, prihvaćeno je da će pojedinac biti najkorisniji i sebi i zajednici ako bude najbolje što sam može biti, sa razvijenom svešću o sebi, samoinicijativan, sa svešću i poverenjem u sopstvene mogućnosti, što je sve blizu pragmatističkom konceptu u smislu prevashodne okrenutosti prema individui. Umesto dominirajućeg kolektivnog duha i žrtvovanja pojedinca za kolektivitet, prihvaćene su nijanse iz koncepta o socijalizovanom individualitetu. Ovaj program se odriče od moralnog treninga u korist moralnog izbora. Takođe, prihvata rušenje iluzija kao u egzistencijalističkom konceptu uz oprez da ne upadne u nihilističku pustoš, ali podržava težnju kao realno očekivanje i napor da od sopstvenih snaga i odgovornosti najvećim delom zavisi pozicija pojedinca u okruženju.

Uobičajen problem svih programera je održanje mere između potrebne i zamišljene opštosti kojom se nekom jedinstvenošću obuhvata populacija i mere pojedinačnosti kojom se prihvata neponovljivost svakog pojedinca kao konretan istorijski totalitet. To se rešava najčešće na taj način što se pretpostavi neka nulta opcija, prag, minimalno polazište, esencija ili jezgro (u upotrebi su različiti termini) kao ona ravan koja je zajednička za svu populaciju. Sva raznolikost i brojnost pojedinaca se ne može izraziti zajedničkim programom te se programu daju odrednice koje ga čine modalnim. Dakle, neki opis se može zamisliti i nazvati “program”, a može se nazvati i “okvirni program” ili “osnove programa. Aktuelan program vaspitnog rada u domovima učenika u Republici Srbiji, o kome je ovde reč, je dvojak: po iskazu svog naslova je “program” jer je to odrednica zakona na osnovu koga se donosi i sa takvim je nazivom i objavljen u *Službenom glasniku*, a po svojoj sadržini to su “osnove programa” što se vidi ne samo iz nekoliko formulacija kojima se to eksplicitno i kaže, već pre svega po njegovoj sadržini. Korektnije rešenje bi bilo da program i samim nazivom izražava esenciju svoje sadržine, ali je korektnost prema slovu zakona bila u trenutku donošenja onaj formalni imperativ koji se nije moglo zaobići. To nadalje podrazumeva da će svaki dom kao posebna i specifična ustanova sačiniti svoj domski program primeren konkretnoj situaciji ustanove i, najvažnije, da će svaki vaspitač sačiniti svoj plan rada kao plan aktivnosti primeren konkretnoj vaspitnoj grupi i konkretnim pojedinim učenicima. Iz okvirnog programa vaspitač bira 35 tema godišnje direktno primerenih realnoj konkretnoj vaspitnoj grupi (vaspitna grupa do 25 učenika). Pokazaće se da su formiranje vaspitne grupe i organizacija rada ustanove veoma značajni preduslovi za efikasno oživotvorenje ovog programa.

Pregledom sadržaja programa uočava se da je ponajmanje normativan, već da ima izbalansiranu meru normativnog, opisnog, upućujućeg, savetodavnog. U tekstu koji je objavljen uočljivo je da većinu teksta čine sadržaji koji više pojašnjavaju nego normiraju, više upućuju nego što propisuju, više preporučuju nego što obavezuju. U samom Programu se eksplicitno navodi da je to „lista sugestija“.

Program je sačinjen od tri međusobno povezana područja:

- učenje i razvoj lične kompetentnosti učenika;
- razvijanje ličnosti i socijalnog saznanja učenika i
- problematika slobodnog vremena u domovima učenika.

Programsko područje **Učenje i razvoj lične kompetentnosti učenika** u samom tekstu izvlači na površinu konstataciju da je učenje onaj bitan faktor zbog kojeg su učenici uopšte u domu učenika. Ovo područje ima niz operativnih ciljeva, ali implicitno sadrži bitnu poruku: izbor znanja i učenja kao aktivnosti u području vaspitnog rada *podrazumeva uverenost u stabilnost sveta, kulture i nauke* i iz te stabilnosti izvedene šanse pojedinca da učenjem i radom uspe u životu; to je uverenost da je učenje onaj skup aktivnosti koje osnažuju i uzdižu pojedinca u svet i život. Moguće je kod nekoga razviti ili svesno pustiti da se samo razvije i uverenje o špekulativnosti i prevari kao efektnom putu u bolju budućnost. Ovaj program, međutim, uzeo je za polazište pozitivističku ideju da se upravo učenjem u području nauke i kulture može ostvariti lični prosperitet. Učenje je ovde, za razliku od stereotipnih školskih predmetnih programa, shvaćeno razvojno, što znači jednu svest o tome da je znanje od slabe koristi ukoliko se ne primeni na nove situacije, što će biti okosnica i drugog područja *o razvijanju ličnosti i socijalnog saznanja*. Bez učenja gubi se osnovna svrha boravka učenika u domu. Iz toga, međutim, ne treba izvlačiti ili izvoditi one aktivnosti koje zamenjuju učenika: niko ne očekuje da se umesto učenika pišu njegovi domaći radovi kao što to rade neki neoprezni roditelji, ne očekuje se i program ne upućuje na onu vrstu instruktivnog rada vaspitača kojim bi se od doma napravila paralelna škola sa rasporedom dopunskih časova. Dom učenika je prestao da bude osnovni korektiv za ispravljanje socijalnih razlika jer se učenik prima po konkursu po kome je vodeći kriterijum za prijem školska uspešnost učenika, a socijalni status je na drugom mestu. Od vaspitača se očekuje da učeniku pomogne da nauči da uči.

Programsko područje **Učenje i razvoj lične kompetentnosti učenika** sadrži u razradi četiri zadatka:

- održanje i unapređenje školske uspešnosti učenika,
- angažovanje učenika na unapređenju i razvijanju lične kompetentnosti sfere intelektualnog rada i socijalnog ponašanja,
- upoznavanje prirode učenja, uloge sazrevanja, učenja i ličnog angažovanja u formiranju ličnosti, i
- formiranje aktivnog i konstruktivnog odnosa učenika prema sopstvenom psihofizičkom i psihosocijalnom razvoju.

Programski sadržaji koji se ostvaruju u ovom području (navodimo ih u skraćenoj verziji, bez pune konkretizacije) su: obazbeđivanje optimalnih uslova za učenje u domu učenika, osposobljavanje učenika za racionalno i efikasno učenje, planiranje učenja i učenje po planu, metode i tehnike uspešnog učenja, činioci koji determinišu učenje, motivacija za učenje, pamćenje i zaboravljanje, praćenje toka i efekata učenja, analiza ličnog (ne)uspeha, kako poboljšati uspeh, transfer učenja i učenje za transfer, izvori i sredstva učenja, izvori znanja i sredstva učenja, čitanje, kultura govora, kultura pismenog opštenja, instrumentalno učenje, učenje po modelu, učenje uviđanjem, obrazovanje i svakodnevno iskustvo, obrazovanje i profesionalni razvoj,

samoobrazovanje, razvoj ličnosti, adolescencija, međulična naklonost, mladalčka ljubav, brak i porodica, socijalni odnosi, međugeneracijski odnosi, opšti obrasci socijalnog ponašanja, religija i religioznost, magija i sujeverje, masovni mediji.

Drugo programsko područje je **Razvijanje ličnosti i socijalnog saznanja srednjoškolaca u domu učenika**. To je područje koje čini suštinsku diferenciju u odnosu na školu. Škola se prvenstveno bavi sticanjem znanja i učenjem, a za očekivati je da se bavi i nalaženjem modela uspešnog učenja izborom metoda rada. U ovom području *Razvijanja ličnosti i socijalnog saznanja* vaspitač u domu učenika je u komunikaciji sa učenikom u poziciji susreta ljudskih bića sa svim izazovima uzajamnog razumevanja, uvažavanja i usaglašavanja međusobnih različitosti. Treba da pomogne učeniku da bolje razume sopstvene motive, motive drugih, da razvije svest o sebi i drugima i razvije mogućnosti uspešne komunikacije u svetu koji se menja. To je onaj okvir forme i sadržaja koji u radu sa mladim ljudima ne postoji nigde izvan domova učenika.

Sadržaji ovog programskog područja dati su na nekoliko nivoa realizacije, a osnova njihove konstrukcije je: olakšavanje procesa adaptacije na dom i podsticanje socijalne integracije, podsticanje razvoja svesti o sebi, razvijanje optimalnih strategija za rešavanje individualnih problema i kriza kako aktuelnih tako i budućih, podsticanje socijalnog saznanja i socijalnih odnosa, razvijanje komunikativnih sposobnosti, veština nenasilne komunikacije i konstruktivnog razrešavanja sukoba sa vršnjacima i odraslima, formiranje autonomne moralnosti, izgrađivanje sistema moralnih i drugih vrednosti.

Treće programsko područje je **Problematika slobodnog vremena**. Slobodno vreme je pojam za koji se i terminološki i suštinski vezuje sve veći broj nesporazuma. Dok na jednoj strani imamo lagodno mišljenje da je pojam slobodnog vremena i svima jasan i podrazumevajući te da se uglavnom iscrpljuje u pojmu dokolice (deo slobodnog vremena u kome se čovek prepušta aktivnosti po svojoj volji), na drugom kraju skale je mišljenje da je dimenzija slobode isčezla, ali je ostala naša iluzija. Na to ukazuje već razmatranje nijansi razlika i sličnosti naziva koji su svi u nekoj relaciji sa radom, najčešće u opozitnom odnosu prema pojmu i praksi rada, kao: *vanradno vreme, neradno vreme, posleradno vreme, oslobođeno vreme, vreme na raspolaganju*. Posmatrajući rad i vreme kao dve kategorije koje se mogu videti u civilizacijskoj vertikali, pokazuje se da je došlo do ogromnog obrta: nekada se rad prilagođavao vremenu (te se neki posao obavljao kad mu je vreme, kao setva i žetva), a danas se vreme prilagođava radu (te stoga imamo slobodno vreme kao onaj fakultativan period vremena kada nemamo radnih obaveza). Empirijsko istraživanje sprovedeno kontinuirano u toku dve godine (2000-2001) kojim je obuhvaćeno oko 20% domske populacije u svim domovima učenika kao praćenje primene programa vaspitnog rada, ukazalo je na žalostan podatak da su posete pozorištu, biblioteci, galeriji ili koncertu zastupljene sa manje od 1% populacije, a da je najčešći oblik u kome se iscrpljuje slobodno vreme u stvari „gluvarenje“ – to je žargonski izraz kojim se opisuje *nešto na granici dosade, hoću nešto ali ne znam šta bih, idem negde ali ne znam šta ću tamo, hoću da vidim nekoga ali ne znam koga, spavam budan*. U domskim uslovima slobodno vreme se vrlo često identifikuje sa tzv. slobodnim aktivnostima odnosno mogućim angažovanjem učenika u nekoj hobi sekciji. Sekcija je obaveza doma da je organizuje, ali je slobodan izbor za učenika uz mogućnost da i ne izabere ništa od ponuđenog, jer i to je neki izbor.

Smisao našeg nastojanja da se slobodnom vremenu posveti puna pažnja je rezultat našeg pokušaja da nađemo što bolji izlaz iz sudara sa grubim životnim činjenicama u realnom vremenu (narastanje alkoholizma, narkomanije, agresivnosti, maloletničke

delinkvencije, ali i bezvoljnosti, apatije, nezainteresovanosti, povlačenja u sebe – a na sve to nemamo dovoljno dobar odgovor). Ako se zapitamo šta je to što bismo opisali kao kulturni obrazac u jednoj sredini, vremenu, prostoru ili zajednici verovatno bismo ostali zaprepašćeni. Ogromna je provalija između očekivanog tradicionalnog kulturnog obrasca škole i doma učenika i kulturnog obrasca adolescenata koje im nudi agresivna potrošačka kultura. Ako su nekada davno u bukvalnom vidnom polju čoveka bile ustanove kulture koje čine klasičan obrazac tzv. kulturnih aktivnosti (pozorište, galerija, muzej), danas je na ekranu kao na dlanu u vidnom polju ceo svet sa svim njegovim izabranim slikama bogatstva, lagodnog života, zabave, razonode, estrade – a sve bez rada. Iz grubosti realnog života lako se beži u slatkastu i lepljivu maglu virtuelnog, u *kič kao umetnost sreće* ili *medijski totalitarizam bez nasilja*.

Smisao i poruka programskog područja *Problematika slobodnog vremena* u *Programu vaspitnog rada u domovima učenika* nije u tome da se učenicima da neko vreme oslobođeno od svih obaveza, niti da im se organizuje slobodno vreme koje će samim aktom te spoljne organizacije prestati da bude slobodno. Distinkciju čini već sam naziv tog programskog područja, naime – iako se čini da je naziv sa rečju *problematika* pomalo nesrećno sklopljen, drugi pogled koji je obično bolji i razboritiji, pokazaće da nije reč o slučajnosti ili o nedostatku mašte za bolji naziv. Kad bi naziv područja bio samo „slobodno vreme“ to bi prevashodno impliciralo da je reč o bukvalno slobodnom vremenu. Apostrofirajući da je reč o problematici slobodnog vremena, program nedvosmisleno navodi na neophodnost da se o slobodnom vremenu promišlja te da su dva aktera u tom promišljanju: učenik i vaspitač. Slobodno vreme jeste slobodno za učenika, ali nije za vaspitača ili organizaciju rada ustanove. Treba razumeti i da je sve vanškolsko vreme za učenika koji je u domu učenika u stvari njegovo slobodno vreme sa kojim on raspolaže po sopstvenom izboru. Organizovano slobodno vreme u domu najlakše će skliznuti u manipulaciju slobodnim vremenom ukoliko se vaspitač oseti pozvanim da bude organizator slobodnog vremena kao aktivnosti za sve pozvane i pri tom zaboravi da nije njegov posao da vodi prema svetloj budućnosti po svojoj matrici kulture, već da ukazuje na moguće puteve ka toj budućnosti, ukoliko ne zaboravi da učenik ima pravo na izbor u skladu sa svojim očekivanjem a ne u skladu sa kulturnim obrascem i očekivanjem vaspitača. Svakako treba imati u vidu da je i pravo na trenutke osame takođe moguć dobar izbor učenika. Vaspitač i organizacija rada su najčešće na stanovištu da je učenik iskuviše mlad i neiskusn da bi bio olako prepušten odgovornosti za aktivnosti slobodnog vremena, što donekle i jeste tačno. Tačno je u onoj meri u kojoj postoji evidentan ogroman izbor mogućnosti za učenika i znatno sužena percepcija mogućih krajnjih posledica. Smisao programskog područja *Problematika slobodnog vremena* je u tome da *osposobljava mladog čoveka za sebi primeren izbor aktivnosti u situaciji najveće slobode* (Koković 2002, 61). Za realizaciju takvog programskog polazišta potrebno je zadovoljiti najmanje dva prethodna uslova: prvi je materijalne prirode, a drugi kadrovske. Već na prvi pogled postaje jasno da nema te ustanove koja je u stanju i pored svekolikog napora i konstruktivne dobre volje koja može zadovoljiti lepezu svekolikih očekivanja pojedinog učenika i nema tog vaspitača koji svojim znanjem, sposobnostima, voljom, uverenjem i raspoloživim vremenom može zadovoljiti maštovitost očekivanja i potreba učenika u heterogenoj vaspitnoj grupi. Kad bi to bilo moguće onda bi se dom učenika zvao „ceo svet na jednom mestu“. Moguće je nešto drugo: šira sredina ili grad je mnogo šire područje mnogih mogućnosti ali učeniku treba omogućiti, uputiti, povesti, pokazati, učlaniti, organizovati. Vaspitač je i sam zarobljenik nekih obrazaca kulture. Izlaz je najverovatnije u modalnoj organizaciji rada koja će dopustiti

povremeno i po potrebi angažovanja animatora kulturnih aktivnosti. Mogućih animatora kulture koji se angažuju na određeno vreme i po potrebi je neuporedivo više nego što jedan vaspitač u stalnom radnom odnosu ima i mašte i volje i sposobnosti. Standardno je polazište organizacije rada da se aktivnosti na nivou ustanove planiraju u skladu sa postojećim profilom zaposlenih vaspitača, te je polazište u njihovim sposobnostima, znanju, veštini i volji, a ne u potrebi učenika. Dakle, uobičajilo se da se za postojeći profil i sposobnosti vaspitača traže učenici, umesto da je obrnuto – da se za interesovanja učenika traže odgovarajući vaspitači ili animatori kulturnih, sportskih, rekreativnih i drugih aktivnosti. Cilj vaspitanja za slobodno vreme je osposobljavanje i kultivisanje učenika da slobodno vreme ispunjavaju na osnovi svojih potreba, želja i interesovanja. Zadatak je vaspitača usmeren ka stvaranju mogućnosti za kvalitetno ispunjavanju slobodnog vremena učenika. Slobodno vreme afirmiše kulturne vrednosti koje su usmerene na razvijanje, oplemenjivanje i negovanje duha mladih ljudi. Da bi to bilo i moguće i izvodljivo, potrebna je korenita promena organizacije rada u pravcu njene fleksibilnosti za potrebe i tek će to omogućiti autentičnu realizaciju programa.

Domovi učenika su infrastruktura srednjeg obrazovanja. Prestali su da budu mesto ispravljanja socijalnih razlika i kompenzacija. Smisao današnjeg postojanja domova učenika prevashodno je u omogućavanju jednake dostupnosti srednjeg obrazovanja za većinu populacije otvaranjem jednakih početnih šansi za sve. Domovi učenika su zasnovani na kvalitetnijim programima nego što ih u delu vaspitnog rada imaju srednje škole. Elementarni pokazatelji školske uspešnosti i socijalne kompetentnosti učenika koji su u domu učenika i njihovih vršnjaka koji nisu u domu ukazuju na značajnu razliku: populacija od 430 učenika u Domu učenika „Brankovo kolo“ u Novom Sadu ima školsku prolaznost od 99%.

Literatura

- Blum, Bendamin (1981). *Taksonomija*. Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja.
- Dirkem, Emil (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- For i Herera (1975). *Učiti za život*. Beograd: Stručna štampa.
- Gahagen, Džudit (1978). *Interpersonalno i grupno ponašanj*. Beograd: Nolit.
- Ikor, Rože (1980). *Škola i kultura*. Beograd: BIGZ.
- Jerotić, Vladeta (1980). *Između autoriteta i slobode*. Beograd: Prosveta.
- Vujačić, Vladimir (1987). *Sistem vrijednosti i odgoja*. Zagreb: Školske novine.
- Kišjuhas, Jakov (2002). *Internati – svetsko iskustvo*. Beograd: Mrlješ.
- Kon, I. S. (1991). *Dete i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Teodosić, Radovan (1958). *Pedagogika*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Poper, Karl (1993). *Otvoreno društvo i njegovi neprijatelji*. Beograd: BIGZ.
- Rosić, Vladimir (1986). *Domski odgoj*. Pula: Istarska naklada.
- Marinković, Josip (1981). *Utemeljenost odgoja u filozofiji*. Zagreb: Školska knjiga.
- Šimleša, Pero (1978). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Zbornik radova. 2002. *Vaspitni rad u domovima učenika*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.

Službeni glasnik Republike Srbije br. 20, *Program vaspitnog rada u domovima učenika srednjih škola*, Beograd, 1997.

O autoru:

Doc.dr Jakov Kišjuhas

Dom učenika srednjih škola „Brankovo kolo“, direktor Doma

Novi Sad

AP Vojvodina

Republika Srbija

E-mail dombrako@eunet.yu

Koautor Programa vaspitnog rada u domovima učenika u Republici Srbiji, 1997.

Koautor Programa vaspitnog rada u domovima učenika u Republici Crnoj Gori, 2006.

Koautor u Zborniku radova Vaspitni rad u domovima učenika, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2002.

Kišjuhas, Jakov Internati – svetsko iskustvo, Mrlješ, Beograd, 2002.

Autor je i 25 udžbenika za nastavu jezika i književnosti za osnovnu i srednju školu.

Dr. Dragan Ješić

Doma učenika, Užice

Modelovanje vaspitnog rada u domovima učenika utemeljeno na principima valdovske i humano ličnosne pedagogije

Rezime: Prema Š. A. Amonašviliju dete je jedinstvena a ne slučajna pojava. Tri osnovne strasti (potrebe, stremljenja) utiču na razvoj pojedinca. U pedagoškoj literaturi sve je više zagovornika onih koncepcija koje se temelje na humanističkim teorijama. Preteče tih teorijskih postavki su i koncepcije Valdovske pedagogije. Bliska ovoj koncepciji je i Montessori pedagogija i ličnosno orijentisana pedagogija S. A. Amonašvilija. Antropozofija čini temelj Valdovske pedagogije. Šta je suštinsko obeležje antropozofije i koje su njene osnovne postavke. Svaki pojedinac je slobodna, besmrtna i jedinstvena individua. Svakom čoveku je namenjena sudbina i misija koja ga prati u životu na ovome svetu. Vaspitač pored ovakve slike o čoveku i njegovoj misiji na ovome svetu mora da ispolji i ljubav prema čoveku (učeniku) kao neponovljivom duhovnom biću. Ova ljubav treba da se temelji na hrišćanskim vrednostima. Da bi vaspitač na najbolji način vršio svoju pedagošku funkciju on mora da upozna zakonitosti razvoja ličnosti pojedinca koji prema Valdovskoj koncepciji se temelji na ljudskom razvoju. Da upozna sedmogodišnje razvojne etape kroz koje prolazi duhovni rast i razvoj svakog pojedinca (utemeljene na „kulturološkim epohama“ razvoja zemlje). Lično orijentisan pedagoški rad (humana pedagogija) kao osnovni cilj postavlja oslobađanje snaga i energije za stvaralački rad. Potrebno je u vaspitnom radu pronaći takve metode i postupke koji će odgovoriti svakom pojedincu. Ličnosno orijentisanje pedagoškog rada polazi od humanističkih teorija Maslova i Rodžersa. Uvažavanja rastućih potreba učenika. Svaki pojedinac je kosmos za sebe. Nužno je individualizovati vaspitni rad u domovima i zasnivati ga na uvažavanju pedagogije slobode i dobrovoljnosti u angažovanju učenika.

Ključne reči: valdovska škola humanističke teorije, škola života.

Summary: According to Š.A. Amonašvili a child is a unique, not a coincidental personality. There are three basic needs that influence on the development of a single personality.

In pedagogical literature there are more and more supporters of those theories which are based on humanistic theories. The forerunners of these theoretical foundations are the conceptions of the Valdov pedagogy. Similar to this conceptions is Montesory pedagogy as well as personality oriented pedagogy of Š. A. Amonašvili.

Antroposophy is the base of the Valdov pedagogy and its essential characteristic is that each personality is a free, immortal and unique individual. Each personality is destined in this world of his. In addition to this vision of a man and his mission in this world, a teacher has to show his love towards a man (a student) as a unique religious being. This love should be based on christian values.

If you want to be a good teacher, you have to know the principles of personality development which is, according to the Valdov conception, based on human development. He should also get to know seven -year – old development phases each personality has to go through. They are based on cultural epochs of the earth.

Personality – oriented pedagogical work (human pedagogy) has the basic aim to free the power and energy for creative work. In the educational work it is necessary to find such methods and actions that will be suitable to each person.

Human pedagogy proceeds from humanistic theories of Maslow and Rodgers and take into consideration the increasing demands of the students. Each personality is the universe. It is necessary to individualize educational work in dormitories and base it on the respect of pedagogical freedom and the voluntariness in students' engagement.

Key words: Valdov school of humanistic theory, the school of life.

U pedagoškoj literaturi sve je više zagovornika onih koncepcija organizacije vaspitno-obrazovnog rada koje se temelje na humanističkim teorijama. U okviru takvih nastojanja je i Valdovska pedagogija. Bliska ovoj koncepciji je i Montesori pedagogija.

Humanističke teorije (Rodžersa, Maslova), socijalne teorije (Bandure) i posebno teorije humane pedagogije A. Š. Amonašvilija predstavljaju značajne teorijske postavke za utemeljenje nove koncepcije za organizovanje pedagoškog rada u domovima učenika.

Preteča tih teorijskih postavki je i koncepcija pedagoškog rada u Valdovskim školama.

Antropozofija čini temelj Valdovske pedagogije. Osnovne postavke antropozofske pedagogije i didaktike su: poštovanje individualnosti pojedinca koja je slobodna, besmrtna i jedinstvena. U tu sliku o detetu kao duhovnoj individualnosti spada i razumevanje sudbine, misije koja je namenjena čoveku i njegovom životu na ovom svetu. Osnovni odnos prema ovako shvaćenom čoveku je ljubav zasnovana na hrišćanskim vrednostima. Uloga vaspitača je u podsticanju duhovnog razvoja svakog pojedinca do granice njegovih prirodnih mogućnosti. Da bi to na pravi i najbolji način činio nužno je da vaspitač upozna duhovne zakonitosti koje su sadržane u temeljima ljudskog razvoja.

Antropozofija nas informiše ne samo o razvoju pojedinca nego i kulturološkim epohama razvoja zemlje (kako ove razvojne faze naziva Štajner). I razvoj pojedinca i

čitav ljudski rod prolazi kroz prirodna sedmogodišnja razdoblja. Razvoj pojedinca prolazi kroz razvojne etape ljudskog roda. Štajner poseban značaj daje početnim trima sedmogodišnjim razdobljima od kojih je najznačanije prvo razdoblje. U prvom razdoblju za dete je važan uzor i oponašanje tog uzora. U drugom razdoblju (životna snaga) potreban je autoritet koji se voli, a u trećem razdoblju kada pojedinac dostiže polnu zrelost dostiže i zrelost za donošenje odluka zasnovanih na učenju i iskustvu. To je razdoblje razvijanja samostalnog mišljenja i konačnog oslobađanja. Čoveku kao jedinom duhovnom biću treba oslobađati put telesnog zdravlja i vežbanja onih duhovnih snaga, koje su povezane sa individualnom voljom sposobnostima i kritičkog mišljenja pojedinca.

Na ovim antropozofskim postavkama, prema shvatanju Štajnera, nužno je utemeljiti pedagoško delovanje vaspitača.

Potrebno je naznačiti osnovne postavke ostalih predstavnika humanističke pedagogije koje su od značaja za modelovanje pedagoškog rada u domovima učenika.

Zato ćemo, ukratko, analizirati humanističke teorije Rodžersa, Maslova, a posebno teorijske postavke Amonašvilija i njegove „Škole Života“ kako bismo na tim temeljima celovitije pristupili modelovanju pedagoškog rada u domovima učenika zasnovanog na humanističkoj pedagogiji uključujući i pomenuti koncept Valdovske škole.

Ključne postavke humanističkih teorija (Rodžersa, Maslova i dr.) da je svaki pojedinac Kosmos za sebe. On je središte sopstvenog iskustva. Osećanja i misli drugih nikad se ne mogu potpuno znati. Pojedinac se prema okruženju ponaša onako kako ga percipira i doživljava.

Stvarnost je njegovo fenomenološko polje. Jedna ista stvarnost za dva pojedinca nije ista. Važno je da vaspitač shvati ovu činjenicu i da uvaži različite svetove različitih učenika i da u tome bude empatičan i nenametljiv. Samoaktuelizacija je jedan od ključnih principa ove humanističke teorije. Da bi se samoostvario pojedinac treba da bira i određuje aktivnosti kroz koje će postići samoostvarenje. Proces samoaktuelizacije vodi sazrevanju ličnosti pojedinca. Suština samoaktuelizacije je kreativno izgrađivanje ličnosti. Ako se stvarnost shvati kao privatnost pojedinca lako će se shvatiti i njegovo ponašanje. U interakciji sa okolinom, sa drugim pojedinac izgrađuje i sliku o sebi, shvata ko je i šta je. Čovek usvaja i ispoljava određene postupke kako bi zadovoljio svoje potrebe i uskladio svoje ponašanje sa konceptom slike o sebi.

Vaspitač treba da pomogne učeniku da upozna i izrazi sebe, da izgrađuje lični identitet, da zadovoljava svoje stalno rastuće potrebe i interesovanja u skladu sa svojim individualnim mogućnostima. Humanistički pristup u organizaciji vaspitnog rada mora se temeljiti i na potrebama učenika. Njima se posebno bavio Maslov. Potrebe su, najkraće rečeno, unutrašnje sile, unutrašnji pokretači aktivnosti pojedinca. Čovek ne bi ništa učinio da ga na to ne pokreću (ne „nagone“) njegove potrebe. Potrebe se odnose na vrednosti. Vrednostima se zadovoljavaju i dalje razvijaju potrebe pojedinca. Čovek je bogat po bogatstvu svojih potreba. Ne samo potreba oko sebe (stvari i sl.) već potrebe u sebi, kao duhovne vrednosti. Čovek raste i razvija se kroz razvijanje i zadovoljavanje svojih socijalnih potreba.

Uloga doma i vaspitača je da ponude različite sadržaje, programe, koje će učenici slobodno birati.

Poštovanje percepcije slobode i dobrovoljnosti je osnovni princip organizacije rada u domovima učenika. O hijerarhiji ljudskih potreba o kojima govori Maslov ovde nećemo dalje govoriti. Hteli smo samo naglasiti značaj potreba kao važnih

determinanti organizacije pedagoškog rada u domovima učenika imajući u vidu humanistički pristup ovoj problematici.

Povezana sa Valdovskom pedagogijom je Škola Života Š. A. Amonašvilija. Njegova ličnosno (humano) orijentisana pedagogija. Poslednjih decenija shvatanja Škole Života su veoma prihvaćena ne samo u Rusiji već i u mnogim zemljama sveta. Osnovne teorijske postavke su u velikom stepenu slične sa Valdovskom školom, a po mnogo čemu se otišlo i dalje. Svako dete po svom shvatanju (Amonašvili) ima određenu misiju na ovom svetu. Nosilac prvobitnog impulsa života jeste čitava Priroda, čitava Vasiona. Čovek je nosilac svesno shvaćenog impulsa života. Dete se ne samo priprema za život, ono već živi. Ova teorija se temelji i na religijskim (hrišćanskim) vrednostima. Suštinu čine sledeće postavke: (1) čovekova duša je realna supstanca (2) ona je usmerena ka večnom uzdizanju i usavršavanju (3) zemaljski život je delić puta uzdizanja. Na ovim stavovima se temelji tri postulata vere vaspitača u Dete (učenika, vaspitanika): 1) Dete je pojava u našem zemaljskom životu, a ne slučajnost. Ono se rađa zato što je trebalo da se rodi. Čovek se rađa za čoveka. Ljudi su potrebni jedni drugima. Oni stvaraju druge i sami sebe; 2) Dete nosi u sebi svoj životni zadatak, svoju životnu Misiju koju mora služiti. Postoje ljudi koji su nosioci velikih misija za čovečanstvo. Otkrivanje i razvijanje takvih misija zavisi od saradnje sa drugim ljudima; 3) Dete u sebi nosi najveću energiju Duha. „Ono kao kosmičko biće, kao mikro Kosmos ima u sebi moć bezgraničnog makrokosmosa i stremljenju tog sveta. On, kao čovek teži da postane bogočovek“. Oduhovljenje njegove suštine detetu je urođeno. Duh prožima sve njegove težnje, potrebe. Koja je uloga vaspitača u ovako shvaćenoj duhovnoj suštini svakog deteta. „Vaspitač prvo treba da veruje da je dete pojava, da ima životnu Misiju i da vlada neograničenom energijom duha“. Ovakva vera u Dete ispuniće njegovu pedagošku delatnost optimizmom. Vaspitač će postati stvaralački staratelj u jačanju ličnosti deteta i negovanju odgovornosti za sudbinu deteta. Vera predstavlja predosećanje znanja i mogućih sposobnosti koje će se permisivnim postupcima razvijati.

Vaspitač koji ne veruje u snagu i moć Deteta neće moći da gradi humani ličnosno orijentisani pedagoški proces.

U teorijskim postavkama Š. A. Amonašvilija se polazi od stava da je unutrašnja psihička energija, unutrašnji oganj koji je Priroda dala Detetu, ispoljava u tri stremljenja, kretanja ili kako ih autor naziva – strastima: *Prva* strast je ka razvoju. Dete mora da se razvija duhovno, moralno, umno, fizički. Ovo se ostvaruje u procesu prevazilaženja protivurečnosti i teškoća. „Dete samo traži teškoće u svojoj sredini da bi ih savladalo. To je način razvijanja prirodnih mogućnosti koje nosi u sebi. Uloga vaspitača je u organizaciji pedagoškog rada sa takvim predmetno-prostornim i moralno socijalnim okvirima i vrednostima koje će zadovoljiti učenikove potrebe za razvojem.

Potrebno je ovde još jednom naglasiti da se razvoj deteta odvija u procesu savladavanja teškoća, što je po ovoj teoriji zakon Prirode. Zadatak pedagoškog rada u domovima učenika, prema ovoj teorijskoj postavci bio bi da se učenik u pedagoškom procesu stalno postavlja u situaciju da savladava različite teškoće u skladu sa svojim individualnim mogućnostima. Smatra se da je mlađi školski uzrast najpogodniji za razvoj prirodnih snaga deteta.

Druga potreba (strast, težnja, stremljenje) je strast ka odrastanju. Dete teži da odraste, želi da bude odrastao. Ova strast za odrastanje odvija se u opštenju sa odraslima.

Vaspitač treba da podstiče ove potrebe u stilu „Ti si veliki, Ti to možeš“. Osnovni pedagoški princip u postizanju ove prirodne težnje je što će vaspitač pomoći detetu da se oseća odraslim i tamo gde je on još uvek dete.

Treća strast (potreba, težnja) je strast za slobodom. To se ispoljava u stilu „Ja ću sam“. Učeniku smeta stalni otvoreni nadzor. Strast ka slobodi je zakon Prirode. Nadzor, zabrane, kaznene mere predstavljaju rezultat presecanja težnji deteta ka odrastanju i slobodi. Učenici se ne mogu vaspitavati u atmosferi zabrana. Sloboda učenika nije haotična, svedozvoljenost. Postoji „slobodna nesloboda“ kao prirodna težnja da se dete uključi i prihvati pravila igre koja ograničavaju njegovu slobodu (uključivanje u igru i druge socijalne forme saradnje).

Zaključna razmatranja

Postavlja se pitanje koje su praktične implikacije pomenutih teorijskih postavki na organizaciju pedagoškog rada u domovima učenika. U najkraćim crtama to bi se moglo izraziti u sledećim zaključcima:

7. Organizacija vaspitnog rada u domovima učenika prema shvatanjima Valdotske pedagogije trebalo bi da se zasniva na fleksibilnom programiranju vaspitnog rada u domovima. Programiranje bi se zasnivalo na individualnoj razlici od drugog, dete predstavlja „mikro kosmos“ za sebe.
8. Uloga vaspitača bi bila u podsticanju duhovnog razvoja svakog pojedinca prema meri njegovih mogućnosti.
9. Polazeći od humanističke teorije Rodžersa Maslova i drugih, u organizaciji vaspitnog rada trebalo bi uvažavati razvojnne potrebe i interesovanja učenika. Praćenje i vrednovanje potrebe i interesovanja učenika činilo bi osnovu pedagoškog rada u domovima.
10. Uloga vaspitača bi bila da pomogne učeniku da upozna svoj identitet, da formira pozitivnu sliku o sebi i da kod učenika razvija potrebe kao vid duhovnog obogaćivanja ličnosti pojedinca. Potrebe se uvek odnose na vrednosti kojima se one zadovoljavaju i dalje razvijaju. Vaspitači treba da stvaraju prikladan ambijent i diferenciranje programa organizacije slobodnog vremena.
11. Vaspitanjem putem poverenja, upoznavanje ličnosti učenka je ključna determinanta efikasnijeg rada u domovima zasnovanog na teorijskim postavkama humanističke teorije i Valdotske škole.

Literatura

- Amonašvili Š. A. (1999): *Škola života*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
- Vilotijević, M. (1999): *Didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.
- Marielle S. Ursula H. (1997): *Montesori i Waldorf*. Zagreb: Eduka.

Grgo Luburić
Katarina Fruk
Učenički dom Maksimir, Zagreb

Prikaz modela učenja u učeničkom domu maksimir

Povzetek: V prispevku izhajamo iz ugotovitve, da je šolski uspeh eden od pomembnih dejavnikov občutka osebne, šolske ter emocionalne in socialne

kompetence. Ker je vloga dijaškega doma izobraževanje, pa tudi vpliv na razvoj zdravih, uspešnih in zadovoljnih mladostnikov, ugotavljamo, da lahko dijaški dom s kvalitetno obliko učenja posredno vpliva na razvoj samospoštovanja, občutka lastne vrednosti in socialne kompetence svojih dijakov. Upošteva dejstvo, da je šolski uspeh v veliki meri odvisen od odnosa dijaka do njegovih šolskih obveznosti, bi v tem prispevku govorili o vlogi vzgojitelja v razvoju intrinzične motivacije pri dijakih in o praktičnem modelu učenja v Dijaškem domu Maksimir, v katerem obvezno učenje ne pomeni pglavitnega, temveč samo enega od pomembnih dejavnikov v doseganju dobrega učnega uspeha.

Ključne besede: dijaški dom, motivacija, učenje, šolski uspeh, samospoštovanje, socialna kompetenca.

Abstract: The influence of school achievement on student's personal; school, emotional and social, competence and the role of student's home which is not present only in the education, but also in the development of healthy, successful and content young people presume that quality learning model in student's home can influence developing self-esteem, self-worth and social competence in students. Taking the fact that the good school achievement is mostly dependant in student's own relation and responsibility towards school duties this paper presents the role of the educator in developing intrinsic motivation in students and also the practical learning model in Student's Home Maksimir where compulsory lessons are not the main, but one of the essential elements in achieving good results in school.

Key words: student's home, motivation, learning, good school achievement, self-esteem, social competence

Uvod

Djeca i mladi svakodnevno su izloženi raznim utjecajima; iz svoje obitelji, škole, vršnjaka, susjedstva, zajednice i svi oni djeluju na njihov razvoj. Oni koji djeluju pozitivno i doprinose pozitivnim razvojnim ishodima nazivamo zaštitnim čimbenicima, oni su ujedno unutarne i vanjske snage djece i mladih koje im pomažu da bolje podnose rizike ili ih ublažuju (Fraser 1997; prema Ajduković 2001). Oni čimbenici koji smanjuju vjerojatnost pozitivnih ishoda ili povećavaju vjerojatnost smetnji u razvoju odnosno izvjesnost budućih problema nazivamo rizičnim čimbenicima. Razvojni ishodi, dakle, uvelike ovise o tim faktorima rizika ili zaštite, a nalazimo ih na sljedećim razinama (Fraser 1997; prema Ajduković 2001): na individualnoj razini (biološki, psihološki, konstitucijski), na razini užeg okruženja (obitelj, vršnjaci, škola, susjedstvo, lokalna zajednica) i na razini šireg društvenog okruženja (društvo, zajednica u cjelini).

Obzirom da se ovaj rad bavi učenjem i školskim uspjehom slijedi prikaz rizičnih i zaštitnih čimbenika vezanih uz školu i školsko okruženje.

Williams, Ayers i Arthur (1997; prema Bašić 2001) kao rizične čimbenike u školskom okruženju navode školski neuspjeh, siromašno akademsko postignuće, disciplinske probleme i nedostatnu privrženost školi, Dryfoos (1997; prema Kranželić – Tavra 2002) uz školski neuspjeh navodi i niska očekivanja uspjeha, slabu predanost edukaciji, zaostajanje u školi te niske ocjene, dok Maguin i Loeber (1996; prema Pollard i Hawkins 1999; prema Kranželić – Tavra 2002) kao glavne prediktore kasnijih poremećaja u ponašanju u školskom okruženju nalaze akademski neuspjeh i nedostatak povezanosti sa školom. Prisustvo akademskih poteškoća najavljuje teškoće u učenju, ali i kasnije poteškoće na području ponašanja i socijalnog funkcioniranja (Durlak 1995; prema Kranželić – Tavra 2002), a školski neuspjeh prema nekim autorima može dovesti do otuđenja od škole, odbijanja autoriteta, frustracija i

odbijanja od drugih, što za posljedicu ima negativne stavove prema školi i formiranje alternativnih standarda ponašanja odnosno preferiranje neprihvatljivog ponašanja (Elliot i Voss 1974; Bachman i sur. 1978; prema Hawkins i Lam 1986; prema Kranželić – Tavra 2002).

S druge strane u školskom okruženju postoje i zaštitni čimbenici koji svojom zastupljenošću smanjuju ili neutraliziraju rizik za pojavu neprihvatljivih oblika ponašanja i koji doprinose pozitivnom razvoju djece i mladih među kojima je najčešće spominjano akademsko postignuće (Bašić 2001). Vance, Fernandez i Biber (1998; prema Kranželić – Tavra 2002) pronašli su niz psihosocijalnih zaštitnih čimbenika povezanih s dobrim obrazovnim rezultatima, a Dryfoos (1997; prema Kranželić – Tavra 2002) kao o zaštitnom čimbeniku govori o uspješnim školama koje su podržavajuće, ali pružaju izazove, a mogu izvršiti snažan utjecaj na živote mladih ljudi. Iskustvo uspjeha u školi je bitno, ali ne mora nužno uključivati akademski uspjeh, već može biti povezan i s glazbenim ili sportskim uspjehom, postizanjem pozicije odgovornosti u školi i razvijanjem dobrih veza s učiteljima i vršnjacima (Kranželić – Tavra 2002). Doživljaj uspjeha dovodi do razvijanja osobnih kompetencija i doživljaja osobne djelotvornosti te samopoštovanja (Ajduković 2001). Upravo u tom djelu učenički domovi nalaze svoju ulogu jer svojim odgojno – obrazovnim radom mogu reducirati rizične i jačati zaštitne čimbenike u školskom okruženju.

Učenički domovi

Rosić (2001) navodi tri temeljne funkcije učeničkih domova; socijalnu jer ublažuju i rješavaju probleme socijalne nejednakosti mladeži u odgoju i obrazovanju te stvaraju podjednake uvjete za odgoj mladeži iz svih društvenih sredina i slojeva pri čemu su i značajan medij socijalne komunikacije, života u «velikoj obitelji», psihološku koja se temelji na stvaranju povoljne klime u kojoj će odgajanci moći sudjelovati i zadovoljiti svoje potrebe i razvijati svoju osobnost, te pedagošku kojom nastoji zadovoljiti razvojne potrebe odgajnika, stvoriti klimu rada, suradnje i poštovanja, potaknuti dvosmjernu komunikaciju, razviti potrebu za učenjem, sustavnim radom, vježbanjem i usvajanjem novih spoznaja. Dakle, uloga učeničkog doma nije samo obrazovanje i završetak školovanja već i odgoj zdravih, zrelih mladih ljudi i to kroz rad koji će reducirati rizične čimbenike i jačati zaštitne stvarajući uvjete za pozitivne razvojne ishode.

Učenički dom Maksimir svojim modelom učenja, baziran na ovim postavkama, pokušava reducirati školski neuspjeh, nisko akademsko postignuće te jačati zaštitne čimbenike ulaganjem u postizanje uspjeha u školi, stvaranjem kvalitetnih uvjeta za rad, jačanjem povezanosti učenika sa školom te na taj način posredno razvijati osjećaj vlastite vrijednosti kod učenika i samopoštovanje.

Logično je pretpostaviti da je učenje u učeničkom domu, koje se odvija prema unaprijed dogovorenom rasporedu i kućnom redu, najvažnija komponenta za postizanje školskog uspjeha, međutim bitno je i sve ono što prethodi samom procesu učenja jer uspjeh ne ovisi samo o organizaciji učenja zbog toga što je limitiran odnosom svakog učenika prema svojim obvezama (Klapan i Vrcelj 1991). Zbog toga je obavezno učenje samo jedna od komponenata ovog modela s krajnjim ciljem postizanja školskog uspjeha.

Model učenja

Motivacija

Prvu razinu, ujedno i temelj, ovog modela čini motivacija. Vodeći se Glasserovom (2004) Teorijom izbora, koja kaže da su naša ponašanja unutarnje motivirana te sami biramo ta ponašanja u nastojanju da zadovoljimo svoje osnovne potrebe, nastoji se razviti intrinzična motivacija učenika.

Motivacija za učenje utječe na odluku da učenik započne učenje i da tu aktivnost održava na putu prema cilju, no ona nije samo poduzimanje i održavanje aktivnosti već zbroj unutarnjih procesa koji se nazivaju kognitivni angažman (Čudina – Obradović 1992).

Motivacija ovisi o očekivanjima učenika da će postići uspjeh, a očekivanja uspjeha o procjeni vlastitih mogućnosti učenika da postigne uspjeh, o procjeni vlastitog utjecaja na postizanje uspjeha te o učenikovo samopercepciji odnosno emocijama prema sebi (Čudina – Obradović 1992).

Uloga odgajatelja u ovoj prvoj fazi je, dakle, razvijati stav kod učenika da sami svojim odlukama, ponašanjem i zalaganjem utječu na vlastiti uspjeh odnosno neuspjeh u školi, poticati razvoj sposobnosti i vještina potrebnih za kvalitetno učenje te razvijati učenikovu pozitivnu sliku o sebi. Odgajatelj od početka školske godine potiče učenike da dobrom organizacijom aktivnosti, pravilnom izmjenom rada i odmora i postavljanjem ciljeva; isprva malih dnevnih i tjednih, a nakon njihova ostvarivanja i onih većih, preuzmu kontrolu i odgovornost nad vlastitim obavezama i uspjehom u obavljanju školskih zadaća. Također ohrabruje i potiče učenike da ustraju u izvršavanju obaveza i započetih aktivnosti, nudi pomoć, podržava, pohvaljuje, pomaže im razviti pozitivnu sliku o sebi, a time i visoka očekivanja uspjeha.

Dobro motivacijsko sredstvo, osobito u ueničkom domu, je suradničko učenje gdje učenici uz stjecanje znanja i akademskih vještina, vježbaju i socijalne vještine kroz izravnu interakciju, individualnu odgovornost i pozitivnu međuzavisnost, a pozitivni ishodi su bolji uspjeh, bolje socijalne vještine, prihvatanje od strane vršnjaka, osjećaj pripadnosti i porast samopoštovanja (Jensen 2003).

Dakako, sam doživljaj uspjeha je najjače motivacijsko sredstvo, a ujedno i krajnji cilj ovog modela.

Usvajanje strategija i vještina za kvalitetno učenje

Prije samog procesa učenja, kako bi ono bilo što uspješnije, potrebno je savladati određene vještine i tehnike kvalitetnog učenja. Na početku školske godine odgajatelji, najčešće radom u malim skupinama, ali i individualno i putem radionica, poučavaju učenike tim strategijama i vještinama:

- kako odabrati prikladnu tehniku učenja; jesu li vizualni (korištenje boja, crteža, shema), slušni (učenje naglas) ili motorički tip (vježbanje, prepisivanje),
- dobra organizacija, planiranje i grupiranje; koliko je vremena potrebno da se savlada određeno gradivo,
- vađenje bilješki; koji su ključni pojmovi, naučiti razlikovati bitne od nebitnih informacija, vađenje definicija, pravila, imena, godina ...,
- izrađivanje mentalnih mapa,
- korištenje mnemotehnike.

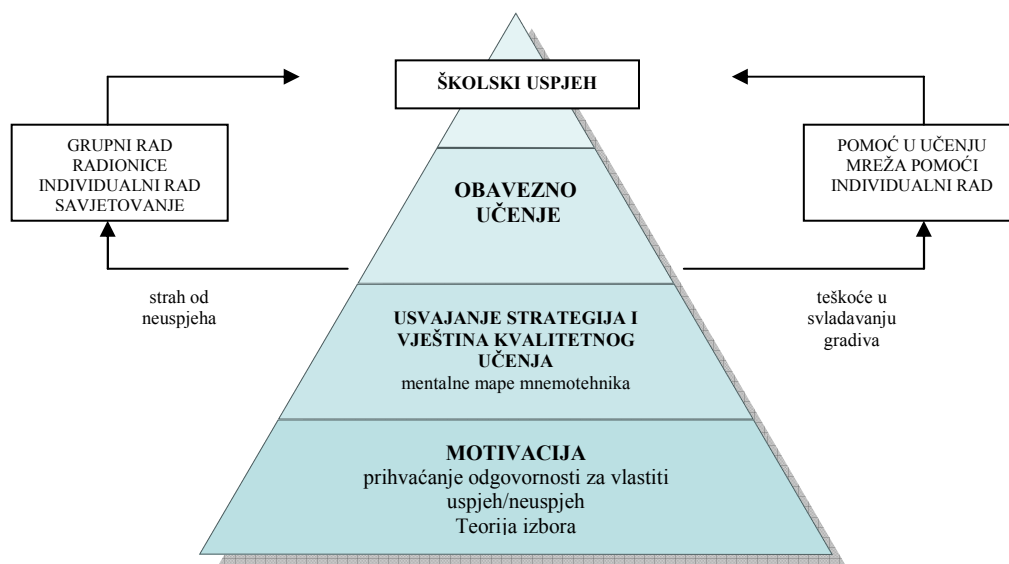
Obavezno učenje

Kada je učenik motiviran za usvajanje novih znanja i raspolaže određenim vještinama potrebnima za samostalno i kvalitetno učenje, može započeti sam proces učenja. No prije toga valja još provjeriti jesu li zadovoljeni svi prostorni uvjeti.

Učenje u Učeničkom domu Maksimir se odvija prema kućnom redu ujutro od 8 do 11 sati i poslijepodne od 15 do 18 sati sa stankom od 30 minuta. U vrijeme učenja nisu dozvoljene druge aktivnosti; sport, računala, gledanje TV-a, preglasna glazba i sl., kako im ništa ne bi odvrćalo ili ometalo pažnju. Također je potrebno provjeriti uvjete u samoj prostoriji u kojoj učenik uči; je li prostorija čista i pospremljena, ima li zraka, ima li dovoljno svjetlosti?

Učenici u vrijeme učenja mogu birati žele li učiti u učionici, u svojoj sobi ili u već spominjanim suradničkim grupama ili u paru. Na raspolaganju su im za potrebe učenja također i knjižnica i računalna učionica.

U ovoj se fazi izdvajaju učenici koji, iako motivirani i svjesni svoje uloge i odgovornosti, ne postižu željene ili očekivane rezultate ili imaju teškoća u svladavanju gradiva. Za te je učenike organizirana pomoć u učenju od strane odgajatelja ili drugih učenika. Učenike se tijekom cijele godine potiče na međusobnu pomoć i suradnju pa se organiziraju mreže pomoći u obliku malih radnih skupina iz pojedinih predmeta koje vodi odgajatelj ili češće učenik koji se posebno ističe znanjem u određenom području. Kako u Domu žive i studenti, nerijetko i oni preuzimaju ulogu voditelja – instruktora. U Učeničkom domu Maksimir se u te svrhe odvija grupa iz engleskog jezika na tjednoj razini koju vodi odgajatelj, a uključuje učenike koji imaju problema u svladavanju gradiva ili žele poboljšati svoje znanje i korištenje jezika, zatim grupa iz matematike i drugih stručnih predmeta koje vode učenici i studenti, a formiraju se po potrebi.



Slika 10: Shematski prikaz modela učenja u Učeničkom domu Maksimir

U ovoj se fazi također izdvajaju i učenici koji ne postižu željene rezultate zbog straha od neuspjeha, treme, straha od javnog izlaganja, stresa i dr. Tim učenicima odgajatelj nastoji pomoći individualnim savjetovanjem i uključivanjem u grupni rad, radionice i predavanja organiziranih i vođenih od strane odgajatelja ili gosta

predavača-stručnjaka u određenom području s temama „Strah od neuspjeha“, „Suočavanje sa stresom“ i sl.

S ove tri razine modela otklonjene su one najčešće prepreke i „ometači“ uspjeha i otvoren je put kvalitetnom stjecanju znanja i postizanju uspjeha u školi. Naravno, uspjeh će u učenika izazvati pozitivne emocije; osjećaj kompetencije, osobne djelotvornosti i samopoštovanja što će ga dodatno motivirati da ustraje u izvršavanju svojih školskih obveza i nastavi svoj rad.

Zaključak

Učenički domovi su jedinstveni prema ulozi koju zauzimaju u životima učenika. Iako djeluju kao produljena ruka škole, oni su ujedno i njihov «dom daleko od doma» u kojem provode najviše svog vremena. Upravo zbog toga moraju stvoriti uvjete u kojima će učenici moći zadovoljiti sve svoje potrebe i razvijati svoju osobnost, kao i svoju akademsku, emocionalnu i socijalnu kompetenciju.

Prikazani model razvija učenikovu akademsku kompetenciju, ali time potiče i razvoj njegovog emocionalnog «ja», samopoštovanja, osjećaja vlastite vrijednosti, ali i socijalnih vještina te utvrđuje učenikov položaj u socijalnom okruženju.

Literatura

- Ajduković, M. (2001): Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. U: *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju*, Bašić, J., Janković, J. (ur.), Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju
- Bašić, J. (2001): Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: teorijsko motrište. U: *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju*, Bašić, J., Janković, J. (ur.). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju
- Čudina – Obradović, M. (1992): Motivacija u školi: novi teorijski pristupi i posljedice za praksu, Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 133, 3, 257–271
- Glasser, W. (2004): Teorija izbora – nova psihologija osobne slobode. Zagreb: Alinea
- Jensen, E. (2003): Super – nastava. Zagreb: Educa
- Klapan, A., Vrcelj, S. (1992): Organizacija učenja u domu (rezultati istraživanja), Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 133, 1, 14–20
- Kranželić Tavra, V. (2002): Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješne prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 38, 1, 1–12
- Rosić, V. (2001): Domski odgoj. Rijeka: Grafrade

O autorima:

Grgo Luburić

gluburic@kenny.hr

2005. Obranjena doktorska disertacija /Doktor znanosti; polje: Tehnologija prometa i transport/

2006. Izabran u znanstveno zvanje – znanstveni suradnik

Od 1996. Ravnatelj Učeničkog doma Maksimir

profesionalne reference:

2007. Imenovan u Povjerenstvo za izradu Državnog pedagoškog standarda (MZOŠ)

2005. Dobitnik državne «Nagrade Ivan Filipović» za značajna ostvarenja u odgojno – obrazovnoj djelatnosti u 2004. god.

2005. Izabran za člana Predsjedništva Udruge Učeničkih domova RH

2004. Imenovan za člana Nacionalnog odbora za Europsku godinu u obrazovanju

Član Predsjedništva Aktiva ravnatelja učeničkih domova RH od 1998.

Objavio devet stručnih radova u međunarodno priznatim časopisima

Suradnik na projektu «Kvantitativne metode u prometu» /2002./

Voditelj projekta «Istraživanje i sanacija opasnih mjesta na cestama» /2006./

Suradnik na projektu «Evaluacija standarda kvalitete usluga javnog gradskog prijevoza» /2006./ Svi projekti MZOŠ – a.

Od 1984. do 1996. predavač stručnih predmeta u Školi za cestovni promet

Od 1982. do 1984. predavač fizike i politehnike u nekoliko osnovnih škola

Katarina Fruk

kfruk@kenny.hr

2004. Diplomirala na Edukacijsko – rehabilitacijskom fakultetu, smjer: socijalna pedagogija, stekla stručni naziv profesor socijalni pedagog

Od 2006. odgajatelj u Učeničkom domu Maksimir

profesionalne reference:

Od 2004. do 2006. kratko radila kao odgajatelj u Učeničkom domu Tin Ujević, suradnik u Produženom stručnom postupku u OŠ Ivan Kukuljević (Sisak) i učitelj razredne nastave u OŠ August Šenoa i Dječjem domu A. G. Matoš

Od 2003. do 2005. sudjelovala u provođenju programa primarne i sekundarne prevencije «Mala škola života» u osnovnim školama grada Zagreba

Dr. sc. Jasminka Zloković, doc.

Filozofska fakulteta Rijeka

Mag. Olga Dečman Dobrnjič

Zavod RS za šolstvo, Ljubljana

Individualni modeli sodelovanja s starši

INDIVIDUAL MODELS OF CO-OPERATION WITH PARENTS

Povzetek: Vzgojitelji dijaških domov morajo sodelovati s starši dijakov, če želijo biti uspešni pri vzpostavljanju dobrih medsebojnih odnosov z dijaki. Informacije, ki jih pridobijo s strani staršev in dobri odnosi med vzgojitelji in starši so temelj dobrega vzgojnega vplivanja na razvoj dijakov. Dijški domovi kot organizacije in vzgojitelji kot posamezniki uporabljajo različne načine sodelovanja s starši, bistvo njihovega sodelovanja pa temelji na informiranju. V spodnjem tekstu bomo govorili o individualnem modelu sodelovanja med vzgojitelji in starši. Govorili bomo o tem, katere so prednosti individualnega sodelovanja med starši in vzgojitelji, o posrednem in neposrednem sodelovanju in o tem, katere oblike individualnega sodelovanja vzgojitelji in starši lahko uporabljajo. V članku bomo torej predstavili različne oblike in metode individualnih modelov komuniciranja med vzgojitelji dijaških domov in starši dijakov.

Ključne besede: dijaki, starši, vzgojitelji, dijaški dom, sodelovanje

Abstract: The tutors in boarding schools must co-operate with the pupils' parents if they wish to be successful in forming their mutual relationships with pupils as such relationships build a basis of efficient educational influence on pupil. The boarding schools as institutions and tutors as individuals use various ways of co-operating with parents whereby the information is the essential part of co-operation. In this paper the individual model of co-operation between parents and tutors will be discussed. Also the advantages of individual relationships, the direct and indirect co-operation as well as the forms of individual co-operation which are applied by parents and tutors will be dealt with. Various individual forms and methods of communication between tutors in boarding schools and their parents will be presented.

Key words: pupils, parents, tutors, boarding school, co-operation

Uvod

Dijaški domovi so vzgojno-izobraževalne organizacije, kjer sistematično, kontrolirano, tudi z zakoni in pravilniki določeno, poteka vzgojni proces, zato imajo pomemben vpliv na socializacijo otrok, mladostnikov in odraslih. Dijški dom s svojimi pravili življenja in dela, s sistemom discipliniranja in kaznovanja, z vzpostavljanjem medsebojnih odnosov, torej s svojo celostno kulturo na svojstven način vpliva na vedenje in osebnostni razvoj, torej na vzgojo vseh, ki so vključeni v njegove procese (Černetič in Dečman Dobrnjič 2006, 76).

Če izhajamo iz stališča, da je vzgajanje globalen proces, lahko rečemo, da se vzgoja izvaja v različnih okoljih. V osnovi razlikujemo dve temeljni vrsti okolij, ki sta pomembni za vzgojo otrok in mladostnikov (Mušanović in Rosić 1997, 77):

- intencionalna vzgojna okolja (družina, šola), katerih osnovna dejavnost je vzgoja, in
- funkcionalna vzgojna okolja, to so ustanove in socialna okolja, v katerih se, poleg ostalih dejavnosti funkcionalno (neinstitucionalno) dogaja vzgojni proces.

Med okolja, ki imajo najbolj pomemben vzgojni vpliv na posameznika, prištevamo družino, predšolske ustanove, šole, medije, okolja, kjer ljudje preživljajo prostočasne dejavnosti, in okolja, kjer so ljudje zaposleni. Vsako izmed teh okolij ima svojstven vzgojni vpliv na posameznika, ki se v različnih okoljih različno odziva, saj v njih igra različne socialne vloge.

Otroci in mladostniki prihajajo v dijaške domove iz različnih kulturnih okolij. Če želijo vzgojitelji dobro in profesionalno sodelovati z njimi, morajo sodelovati tudi z njihovimi starši. Bistvo sodelovanja vzgojiteljev s starši je medsebojno informiranje. V našem članku bomo govorili o eni od možnih in uporabljenih oblik medsebojnega sodelovanja, o individualnem sodelovanju med starši in vzgojitelji.

Sodelovanje s starši in informiranje

Sodelovanje s starši temelji na informiranju. Informiranje staršev s strani vzgojitelja dijaškega doma naj temelji na opazovanju in spremljanju obnašanja in aktivnosti učenca/dijaka v nekem daljšem časovnem obdobju.

Individualno informiranje je takšna oblika sodelovanja, pri katerem se vzgojitelj pogovori z enim od staršev ali z obema staršema samo enega otroka (učenca/dijaka). Na takšen način se ustvarja možnost medosebnega informiranja o otroku (učencu/dijaku).

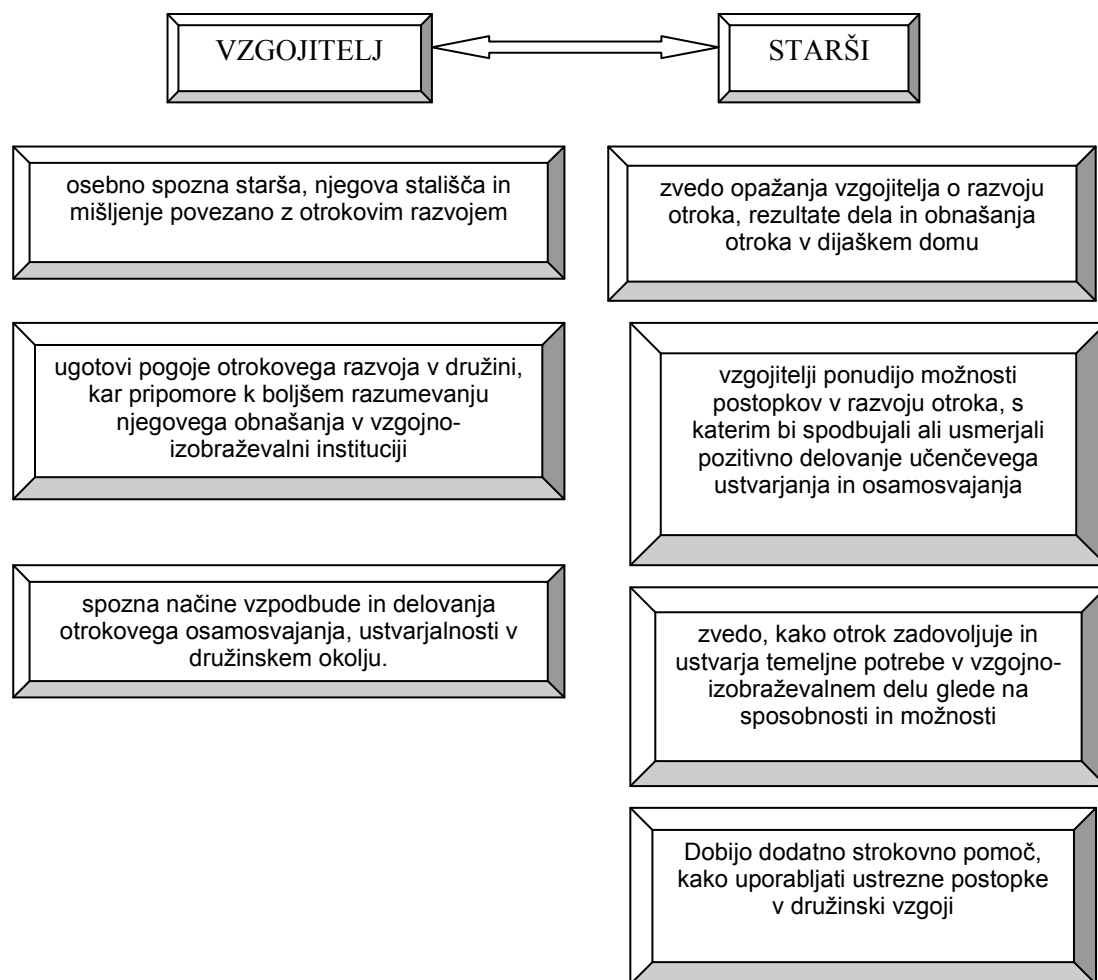
Individualni razgovori so lahko (Rosić in Zloković 2003, 56):

- neposredni, kadar se vzgojitelj in starši srečajo »iz oči v oči« in osebno izmenjujejo informacije, zaradi katerih je prišlo do tega srečanja,
- posredni, ki lahko temeljijo na mišljenju: vzgojitelja, skupine vzgojiteljev, svetovalne delavke, dijaka, ravnatelja idr.

Če si postavimo vprašanja, kaj pridobimo z individualnim razgovorom med starši in vzgojiteljem in kdo dobiva, lahko rečemo, da so individualni razgovori priložnost tako za vzgojitelje kot za starše in vsekakor za njihove otroke.

Individualne oblike sodelovanja s starši imajo tako prednosti kot slabosti. Ena od pomembnih prednosti takšnih osebnih stikov je vsekakor odprt pogovor, ki lahko poteka dalj časa, tako da se sogovorniki lahko sporazumejo in dogovorijo o nadaljnjem načinu vzgojnega delovanja. Slabost takšnih srečanj pa je vsekakor neekonomičnost, saj tak način komunikacije tako od vzgojitelja kakor tudi od staršev zahteva veliko časa.

Za razliko od skupinskih sestankov lahko rečemo, da individualni stiki omogočajo reševanje konkretnih vzgojnih težav, ki jih zaznajo učitelji, pedagogi ali ravnatelj pri določenem otroku in pokličejo starše, da skupaj rešijo nastali problem. Za konkretnega otroka in njegov problem gre, to je največja prednost individualnih pogovorov s starši otrok.



Slika 11: Sodelovanje med vzgojiteljem in starši otrok

Pomembna je komunikacija

Individualno delo s starši je sicer tradicionalna oblika pedagoškega dela, v globalni in informacijski družbi pa jo je treba prilagoditi modernemu življenju ter problemom staršev in otrok, da bi vzpostavili dobro sodelovanje družine in dijaškega doma v korist otroka.

Individualno delo vzgojitelja, pedagoga in ravnatelja s starši mora biti podprto z dobro in ustrezno komunikacijo, saj je ta temeljnega pomena pri individualnih modelih dela s starši.

Pri individualnem kontaktu vzgojiteljev in staršev prihaja običajno do pozitivnega transfera, vzajemnosti informiranja in delovanja. Vzgojitelj tako spozna vzgojne, kulturne, sociološke, materialne, emocionalne in druge probleme družine in s tem tudi otroka.

Starši pa pridobivajo neposredno informacijo in včasih profesionalen pedagoški nasvet za boljše vzgojno delovanje. Vsekakor se v medsebojni komunikaciji med starši in vzgojitelji dogodi vzajemnost odzivanja na otrokovo vedenje.

Rosič in Zloković (2003, 54) omenjata naslednje oblike (modele) individualnega kontakta med vzgojitelji in starši:

- pogovori v dijaškem domu,
- vzgojitelj obišče starše otroka na otrokovem domu,
- pisno informiranje.

Predvsem v zadnjih nekaj letih, ko informacijska tehnologija prevzema pomembno vlogo v komunikaciji, pa se vzgojitelji in starši radi odločijo tudi za naslednje oblike individualnega sodelovanja in komunikacije:

- komunikacija preko elektronske pošte,
- telefonsko komuniciranje (predvsem preko mobilnih telefonov),
- medsebojno pošiljanje SMS sporočil,
- »pogovarjanje« v forumih preko spletnih strani.

Najpogostejši modeli individualnega sodelovanja

Pogovori v dijaškem domu

Takšna oblika sodelovanja je individualni pogovor staršev in vzgojitelja. Vzgojitelj lahko povabi na razgovor v dijaški dom enega ali oba starša. Žaželeno je, da pri pogovoru o otroku sodelujeta oba starša. Še posebej je pomembno, da je pri individualnem razgovoru s starši prisoten oče, kadar gre za fanta, pri katerem je zapaženo neprimerno ali celo patološko vedenje (Fontana 1994, 97).

Če se z individualnim pogovorom s starši ustvari vzajemno razumevanje, spoštovanje in delovanje, se ustvari tudi možnost uporabe ostalih oblik sodelovanja. Pomembno je, da razgovore s starši vodimo v ustreznih okoljih, da prostor ni izpostavljen hrupu in prehodu drugih ljudi v času razgovora (Pšunder 1998, 34). Priporočljivo je, da vzgojitelj v času razgovora s starši na vrata nalepi listek z napisom »Ne moti, individualni razgovor«.

Prav tako je priporočljivo, da staršem pri sprejemu v pisarno ponudimo okrepčilo (kavo, sok, kakšno sladkarijo ali slano pecivo), saj s to vljudnostno gesto lahko prebijemo formalno blokado in staršem na nek način pokažemo, da jih sprejemamo in spoštujemo. To je gesta, ki malo stane, ima pa močan vpliv na klimo pogovora in medsebojno sprejemanje med vzgojiteljem, starši in otrokom (Dečman Dobrnjič 1998, 87).

Seveda pa individualni razgovor s starši lahko izvede tudi pedagog, ravnatelj, socialna delavka ali kakšen drug pedagoški delavec. Kdo izvaja razgovor s starši, je odvisno od vsebine razgovora, njegovih namenov in ciljev. Prav tako je od vsebine pogovora tudi odvisno, ali bo dijak/otrok pri pogovoru prisoten ali ne.

Vzgojitelj obišče starše otroka na otrokovem domu

Obisk vzgojitelja na domu je oblika individualnega sodelovanja s starši, ki se v praksi dijaških domov zelo redko uporablja, vendar ima takšna oblika medsebojnega sodelovanja staršev, vzgojitelja in dijakov kar precej prednosti in veliko moč pri vzpostavljanju medsebojnih odnosov med dijakom, starši in vzgojiteljem, zato bi jo bilo dobro večkrat uporabiti.

Obisk vzgojitelja na otrokovem domu ima velik pomen tako za otroka kot za starše in tudi za vzgojitelja. Na takšen način se vzgojitelj in starši bolje spoznajo in utrdijo svoje sodelovanje z namenom delati bolje v korist razvoja otroka. S spontanim pogovorom o otroku in njegovem bivanju v dijaškem domu mora vzgojitelj pustiti vtis, da ima prijateljski odnos do družine in da je v bistvu »sodelavec« staršev, ne pa oseba, ki se vsiljuje ali kontrolira starše v njihovem družinskem okolju (Dečman Dobrnjič 2007, 34).

Skozi spoznavanje družinske situacije otroka vzgojitelj o otroku izve marsikaj, in obratno. Rosić in Zloković (2003, 56) poudarjata naslednja spoznanja:

- obnašanje otrok in njihovo delo se v marsičem razlikuje v domskem in družinskem okolju,

- odnos otroka do dela, njegovih obveznosti, sovrstnikov in odraslih se ne formira samo v dijaškem domu, otrok v dijaškem domu pridobiva nove vedenjske vzorce, vrednote in navade, ki se odražajo, potrjujejo, razširjajo in obravnavajo tudi v družini in drugem okolju,
- v času učno-vzgojnega procesa se otrok spreminja in oblikuje, vzgojitelj s svojimi opažanji in strokovnim znanjem o otrokovem razvoju seznaja starše,
- vzgojitelj in starši imajo tako boljšo primerjavo o vedenju otrok v različnih okoljih itd.

Vzgojiteljev obisk staršev na njihovem domu je torej eden od možnih načinov za boljše razumevanje otroka, družine in njene življenjske situacije. Zaradi tega obisk v družini zahteva sprejemanje, prezentacijo ter jasn program in cilje razgovora o otroku.

Z analiziranjem izkušenj učiteljev, ki so uporabljali takšne oblike dela, smo preko razgovorov na domu prišli do naslednjih spoznanj (Rockwell 1995, 77–93)

- opazne so pozitivne spremembe v odnosih znotraj družine,
- prihaja do izboljšanja starševskih sposobnosti v smislu pomoči otroku,
- dogodi se tudi izboljšanje materialnega stanja družine,
- pride do boljšega spoznavanja družine in njenih problemov,
- pojavi se premostitev praznine in nerazumevanje družine pri vzgojitelju,
- pride do izboljšanja medosebnega sodelovanja in vzpostavljanje boljšega medosebnega odnosa med vzgojiteljem in starši,
- poveča se samozavest staršev in otroka, pa tudi vzgojitelja,
- pride do večjega razumevanja in obogatitve otrokovega življenjskega okolja,
- zaznane so pozitivne spremembe v vedenju otrok,
- poveča se vključevanje staršev v aktivnosti dijaškega doma,
- večja je vzpodbuda staršev za skrb o otroku in za sodelovanje z dijaškim domom,
- pozitivne povratne informacije vplivajo na konkretne odločitve in spremembe,
- pojavi se vzpodbuda in usposabljanje staršev za delo v skupinskih oblikah medosebne pomoči,
- pride do delitve skupinskega uspeha,
- opazen je poudarek staršev na opazovanju otrokovih pozitivnih sprememb,
- poveča se vključevanje staršev v timsko delo,
- pogosto pride do vzpostavljanja prijateljskih odnosov in do večjega medosebnega spoštovanja,
- opažena je sprememba nekaterih vzgojnih »prijemov« staršev (pozitivna usmerjenost),
- pojavi se pogostejši obisk staršev v šoli in vzpostavljanje »partnerstva«,
- pride do boljšega sprejemanja vloge staršev v smislu vzpodbujanja otroka,
- starši in vzgojitelji lažje pridejo do uvida realnih možnosti za dosežke vseh udeleženi,
- pride do večanja števila obiskov na dom in do samoiniciativnih novih povabil na obisk na domu staršev,
- pojavi se splošno povečanje števila medosebnega komuniciranja – pisnih, telefonskih in osebnih stikov.

Kljub mnogim prednostim, ki jih opažamo z obiskom vzgojiteljev na otrokovem domu, pa se ta način medsebojnega sodelovanja med starši in vzgojitelji zelo redko pojavlja.

Jurić (1998, 309) meni, da je vzrok, da vzgojitelji ne obiskujejo dijakov na domu, v pomanjkanju varnosti vzgojitelja, saj vzgojitelj prihaja na tuj, neznan teren in mu je jasno, da obisk na domu in razgovor s starši na njihovem domu ni enakovreden obisku staršev na vzgojiteljevem službenem mestu, kjer se vzgojitelj počuti mnogo bolj avtonomen in včasih tudi bolj varen. Starši se na svojem domu počutijo močnejše in avtonomnejše, vzgojitelj pa mora najpogosteje v tem primeru imeti več tolerance v zagovarjanju svojih stališč.

Razen navedenih prednosti uporabe »obiska v družini« kot metode dela vzgojitelja s starši ugotavljamo tudi slabosti, saj niso vse družine takšne, da bi želele sodelovati z vzgojiteljem in bi si želele njihovega obiska na domu. Še posebej mora biti vzgojitelj pozoren in previden pri izbiri te metode dela, če gre za družine, ki (Rosić in Zloković 2003, 59):

- živijo v visoko rizični soseski ali v okolju, ki je naklonjen kriminalu,
- živijo v izoliranem, ruralnem ali perifernem okolju.

Avtorja opozarjata na dve situaciji, ki za obiskovalca lahko predstavljata nevarnost. Dečman Dobrnjič in Černetič (2005, 67) pa opozarjata tudi na vedenjske vzorce in kulturo družin, ki so nagnjene k nasilnemu vedenju in vedenju odvisnosti. Predlagata, da v takem primeru vzgojitelj obišče družino le v nujnih primerih, v poprejšnjem dogovoru s starši in otroki ter obvezno naj odideta na obisk vsaj dve osebi, po možnosti vsaj en moški, zaradi možnosti, da bi starši ali znanci družine izvajali nasilje nad vzgojiteljem, ali da bi se tako vedel celo otrok, ki se v domačem okolju obnaša drugače kot v dijaškem domu.

- Nekaj o protokolu obiska na domu otroka

Pred vsakim obiskom družine mora vzgojitelj vedeti, kaj se v družini dogaja, kaj želi spoznati, kaj bo naredil in kaj ponudil. Družino je treba informirati o namenu prihoda, dobiti dovoljenje staršev, jih informirati o času in trajanju obiska ter o tem, o čem se želi vzgojitelj pogovarjati s starši. Posebej je treba opozoriti na dejstvo, da mora imeti vzgojitelj, ki odhaja na obisk v družino (Dečman Dobrnjič 2002, 112):

- tehten razlog za obisk,
- jasno temo razgovora in
- jasne cilje.

Vzgojitelj, ki prihaja v družino na razgovor nepripravljen, ki nima zadostnega profesionalnega znanja na področju dela z družino na domu in ki nima jasnih ciljev, nima nobenih konkretnih možnosti nuditi pomoč družini in otroku. Lahko naredi več škode kot koristi. Pri obisku na otrokovem domu je pomembno upoštevati naslednja profesionalna dejstva (Rosić in Zloković 2003, 54):

- vzgojitelj naj prihaja vedno točno, ob dogovorjenem času,
- starše mora nagovarjati s priimkom (gospa in gospod ta in ta ...),
- staršem je treba razložiti razloge vzgojiteljevega obiska,
- dialog s starši naj bo kratek, jasen in odprt,
- vzgojitelj naj poskuša probleme deliti s starši,
- vzgojitelj naj bo ljubezniv, iskren in resen,
- vzgojitelj naj izkazuje pozitivno stališče do otroka in družine,
- kot pri individualnem razgovoru v dijaškem domu je tudi tu primerno, da vzgojitelj, ko pride na obisk v družino, prinese s seboj kakšno skromno darilce pozornosti, s katerim izboljša komunikacijsko klimo.

Poleg zgoraj navedenih osnovnih zakonitosti, ki jih priporočamo vzgojiteljem ob obisku v družini otroka, lahko govorimo tudi o normah vedenja vzgojitelja ali katerega koli strokovnega obiskovalca v družini. Te norme so (Zloković 1998, 258):

- družini nikoli ne smemo vsiljevati vrednostnih sodb in vrednot, za katere že vnaprej vemo, da ne bodo sprejete,
- nikoli ne smemo zahtevati, da kdo od članov družine stori tisto, za kar že vnaprej vemo, da ne bo mogel narediti,
- staršem moramo razložiti, kaj želimo z obiskom doseči, in se moramo izogniti vnaprejšnjemu postavljanju diagnoz,
- vnaprej moramo sprejeti dejstvo, da ne moremo rešiti vseh problemov družine in se zavedati, da problemi družine niso naši problemi,
- biti moramo previdni, da ne prevzamemo starševske vloge,
- od staršev ne moremo pričakovati hitrih sprememb v kratkem času,
- v vsakem trenutku moramo biti profesionalni, tako da obiski ne bi postali kontra produktivni,
- družina mora imeti zaupanje v obiskovalca in zagotovljeno diskretnost,
- o problemih družine nikoli ne diskutiramo z drugim osebami, ki profesionalno niso vključene v delo z otrokom ali njegovo družino.

Obisk družine na domu je ena od oblik dela, ki ima lahko pozitivne učinke in je lahko dobra osnova za različne druge tipe in oblike sodelovanja vzgojiteljev s starši. Razumljivo je, da to ni »tehnika«, ki bi zagotavlja uspeh v vseh situacijah in pri vseh vzgojnih problemih; je pač ena od možnosti, kako pomagati otroku in družini iz različnih osebnostnih stisk in težav (Skalar 2005, 98).

Mnenja strokovnjakov s področja pedagogike o obisku vzgojitelja na domu otroka so različna. Vsekakor pa je uporaba te metode dela odvisna od mnogih različnih dejavnikov, od katerih je prav gotovo najpomembnejša kultura dijaškega doma, kompetence ravnatelja in pedagoških delavcev okolja, v katerem dijaški dom deluje, in okolja, v katerem živi družina.

Pisno informiranje

Pri pisnem informiranju gre za obliko posrednega sodelovanja med družino in dijaškim domom, med starši in vzgojitelji. V pisni obliki vzgojitelj pošlje staršem obvestila o učenju in obnašanju otroka. Ugotovljeno je dejstvo, da vzgojitelj žal največkrat staršem sporoča negativne informacije o otroku, dijaku (Dečman 1998, 56).

Pogoste vsebine pisnega informiranja staršev so (Mandić 1975, 152):

- disciplinski prekršek otroka,
- negativne ocene,
- opuščanje učnih ur,
- opuščanje domačih nalog idr.

Atmosfera, ki nastaja v takšni obliki in vsebini komuniciranja, največkrat zelo slabo vpliva na medsebojne odnose med vzgojiteljem, starši in otrokom, vzgojitelj s takšnim načinom v neugoden položaj postavlja vse, vključene v problem: otroka, starše in sebe, včasih pa celo vso vzgojno skupino in dom kot organizacijo.

- Vsebina in protokol pisnega komuniciranja

Pisanje besedila staršem zahteva pazljivo izbiro besed. Pisati je treba jasno, nazorno, brez uporabe strokovnega opisa situacije in dogodkov. Situacijo je treba prilagoditi kulturi staršev in jo prikazati jasno in korektno. Ni zaželeno niti ni primerno, da v sporočilu staršem probleme poudarjamo bolj, kot je potrebno. Osredotočiti se moramo na glavno misel in cilj, ki ga želimo s sporočilom doseči. Če pisne informacije pošiljamo redno, skozi vse šolsko leto, pripomorejo k trdnjšem odnosu med starši, vzgojitelji in otrokom ter lahko postanejo dobra navada, ki se na

takšen način medsebojne komunikacije izvaja na željo vseh zainteresiranih (Rosić in Zloković 2003, 56).

Vzgojitelj se največkrat pisno obrača na starše, kadar (Mušanović in Rosić 1997, 132):

- jih informira o različnih oblikah sodelovanja družine in dijaškega doma,
- informira starše o uspehu ali vedenju dijaka (pohvale, opomini, ukori ...),
- dijak ne živi s svojima staršema, vzgojitelj lahko v pisni obliki posreduje krajše informacije o svojih opažanjih in o bivanju dijaka.

V dopisovanju s starši je priporočljivo uporabiti standardne oblike pisanja.

Pisno komuniciranje med straši in šolo je našlo svoje mesto tako pri vzgojiteljih kot pri starših. Od vzgojitelja ali dijaškega doma starši prejemajo informacije, obvestila, napotke, pozive, starši pa s pismenim načinom odgovarjajo, opravičujejo izostanek otroka, dajejo predloge vzgojitelju itd.

Pisno komuniciranje je pogosto uporabljen način sodelovanja vzgojiteljev s starši iz oddaljenih krajev, kadar so druge možnosti komuniciranja s starši iz različnih razlogov omejene.

Vse pogostejše se v praksi uporabljajo naslednje oblike pisnega komuniciranja s starši:

- komunikacija preko elektronske pošte,
- medsebojno pošiljanje SMS sporočil,
- »pogovarjanje« v forumih preko spletnih strani.

Nove oblike pisnega komuniciranja imajo veliko prednosti, pa tudi slabosti, vsekakor pa pri pisanju sporočil velja isto pravilo: vzgojitelj mora biti pri posredovanju pisnih sporočil profesionalne, kratek, jasen in ciljno usmerjen.

Pri novih, elektronskih oblikah komuniciranja pa mora biti še posebej pozoren na identifikacijo sogovornika, saj pri v tej obliki medsebojnega sodelovanja s straši lahko pogostejše pride do prevar in zavajanja.

Zaključek

Učinkovitost individualnega sodelovanja med starši in vzgojitelji ima običajno večji učinek od skupinske komunikacije. V zgornjem prispevku smo našli nekaj najpogostejših in zanimivih modelov individualnega sodelovanja, ki se pojavljajo v praksi. Prikazali smo njihove prednosti in slabosti ter nakazali na nekatere specifične protokolarne posebnosti posameznih modelov.

Vsekakor pa za individualno komunikacijo med vzgojitelji in starši velja, da je njen osnovni cilj delovati vzajemno v korist otroka, pomembna je kreativnost reševanja dogodkov, problemov in vzgojne problematike, pomembno je ustvariti sodelovalno klimo, zaupanje in vzpostaviti profesionalno soodgovornost v odnosih vseh, vključenih v vzgojno izobraževalni proces: dijakov, staršev, vzgojiteljev, dijaškega doma kot organizacije in nenazadnje tudi vseh ostalih dejavnikov iz okolja, ki pomembno vplivajo na celosten razvoj in vzgojo otroka, dijaka.

Dobra medsebojna komunikacija nudi staršem, dijakom in vzgojiteljem priložnost za ustvarjanje vzgojnih situacij s pozitivnimi momenti, ki celostno pomembno in pozitivno vplivajo na osebni razvoj dijaka in posredno tudi na spreminjanje stališč staršev in vzgojiteljev. Zaradi svojega strokovnega znanja in delovnih izkušenj naj bo vzgojitelj tisti, ki išče in ponuja dobre priložnosti za različne motivacijske aktivnosti v dobrobit otroka, dijaka, staršev in vzgojiteljev v dijaškem domu.

Literatura

- Dečman Dobrnjič, O. in M. Černetič. 2005. Nasilje v družini in menedžment preventive v šolskem okolju. *Vzgoja in izobraževanje* 36 (6): 30–36.
- Černetič, M. in O. Dečman Dobrnjič. 2006. Motivacionna energija i motivacija ot sredata v pansionite v Slovenija. *Strategii na obrazovatelna i naučnata politika*, Sofija.
- Dečman Dobrnjič, O. 2007, Šola mora pomagati spolno zlorabljenim otrokom. *Šport mladih* 15 (126): 28–29.
- Dečman Dobrnjič, O. 1998. *Vzroki konfliktov v dijaških domovih*. Trbovlje: Dijaški dom.
- Fontana, D. 1994. Managing classroom behaviour. The British Psychological Society, St Andrews house.
- Jurić, V. in D. Maleš. 1994. *Škola i roditelji*. Zagreb: Napredak, br.2.
- Mušanović, M. in V. Rosić. 1997. *Opća pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Pšunder, M. 1998. *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Skalar, V. 2005. (Dečman Dobrnjič, Olga (ur.). *Iz 20-letne zgodovine socialne pedagogike : znanstvena monografija*. Celje: Skupnost dijaških domov Slovenije.
- Rockwell, R. E., L. C. Andre in M. K. Hawley. 1995. Parents and teachers as parents. *Issue and challenges*. New York: Harcourt Brace College Publisher.
- Rosić, V. in J. Zloković. 2002. *Prilozi obiteljski pedagogiji*. Rijeka: Graftrade i Filozofski fakultet u Rijeci.
- Rosić, V. in J. Zloković. 2003. *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo.
- Zloković, J. 1998. Kvalitetan odgojno – obrazovni rad kao podrška razvoju djece. *Zbornik radova , Međunarodni znanstveni kolokvij u Rijeci: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*, str. 258–268. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- Zloković, J. 1998. *Školski neuspjeh – problem učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Zloković, J. 2001. Poticanje roditelja na bolju suradnju sa školom – primjera suvremene obrazovne tehnologije. *Zbornik radova: Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija*, str. 243–250. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek z apedagogiju.

Franč Cankar
Zavod RS za šolstvo, Ljubljana

VZGOJNE MOŽNOSTI, KI JIH PRINAŠA SOŽITJE Z NARAVO

Povzetek: V ravnanju z okoljem bodo v prihodnosti potrebne korenite spremembe. Mednje sodi tudi sprememba življenjskih vrednot. Marsikaj od tega je mogoče storiti v organiziranem vzgojno-izobraževalnem procesu v šoli, ki omogoča načrtno povezanost teoretičnega pouka s prakso in vpliva na ravnanje mladih ljudi. Sem sodi tudi športno področje, zato bo pedagogika športa morala bolj poudarjati in razvijati koncept, ki vzpostavlja pristen stik z naravo na osnovi doživetij in vtisov.

Abstract: Radical changes and alterations will have to be considered in the future surrounding the handling of the relationship between people and nature. Included in this field are the changes in life's worthiness. Several of changes are thought to be done through the organization in the education and training process, which enables plans and drafts to be closely linked with the theoretical instruction of practice and also influences the handling of young people. We also considered and included the sports' sphere, and for this reason we will need to provide greater emphasis and develop concepts in sports education. This will re-establish the stage in connecting nature on the rudimentary experience and impression.

Uvod

Številni avtorji (primerjaj Weizsacker 2000) poudarjajo potrebo po korenitem zasuku v prihodnjem ravnanju z okoljem v sodobnih trendih lažne ekonomije in človekovega vedenja nasploh. Na to opozarjajo problemi močno prizadetega življenjskega okolja. Gre za temeljit zasuk v načinu razmišljanja s pomočjo »revolucije učinkovitosti« (2000, 3). Šele s tem zasukom bomo lahko začeli govoriti o »trajnostnem ekološkem razvoju« (2000, 3), ki so ga nekatere stroke že uspešno zastavile. Ta streznitev se lahko zgodi, ko bomo nehali meriti človekov življenjski standard s pomočjo bruto produkta in ga zamenjali s »kakovostjo življenja«, katerega bistvene sestavine so življenjske vrednote, ki pa se jih ne da izmeriti. In tudi ne sme, ker bi jih s tem razvrednotili.

Problem

Tudi ko govorimo o povezanosti športa in narave, hitro ugotovimo, da množični šport sam po sebi škoduje naravi. Iz tega izhaja zahteva glede ohranjanja narave in okolja. Taka izhodišča so prevladovala v svetu v osemdesetih in devetdesetih letih ter stopnjevala zahtevo po okoljski vzgoji, tudi pri športni vzgoji (primerjaj Cachay 1990, Probstl 1991).

Tuje raziskave kažejo, da so mladi zasičeni s tematiko okolja, ki jo posredujejo šola in mediji. Auerhammer (1997) poroča, da so učenci, ki so živeli v naravi, se ukvarjali z različnimi športnimi dejavnostmi in spoznavali problematiko okolja po projektni metodi, bolje razumeli naravne procese in okolje kot tisti učenci, ki so okoljsko vzgojo spoznavali pri pouku v šoli. Podobno je z učitelji. Radeff (1997),

Kuhn, Brehm in Suck (1998) opozarjajo, da le manjši del vprašanih športnih pedagogov problematizira odnose med športom in naravo. Vključevanje okoljske problematike v pouk se jim zdi smiselno, vendar pri vsakdanjem delu ne ravnaajo tako. Zgovorna je ugotovitev Sotoška (2001): kar petinšestdeset odstotkov učencev meni, da v šoli v naravi razen plavanja niso spoznavali drugih vsebin. Razlogi za to so številni, vsekakor pa je delež učenk in učencev, ki tako menijo, presenetljiv. Kljub temu da so vsebine okoljske vzgoje vključene v učne načrte in naj bi se udeleževale kot medpredmetno področje, je očitno, da te namere niso usklajene z dejanskim okoljskim ravnanjem. Kuhn (1994) tvega celo trditev, da okoljska vzgoja predstavlja v športu le nekakšen privesek pri obravnavanju človeka in njegove kulture.

Zahteve glede spoznavanja in ohranjanja okolja so pomembne. Ključno pa je vendarle tisto, kar pridobiva posameznik v stikih z naravo, še zlasti pri dalj časa trajajočem bivanju v čisti in neokrnjeni naravi. Ta vpliv je močnejši in, povezan z ustreznim spoznavanjem okoljske problematike, lahko odtehta še toliko ur teoretičnega pouka o okoljski problematiki.

Razčlenitev problema

Naš namen je pokazati na vlogo, ki jo ima športna vzgoja v posredovanju med človekom in naravo. V gibanju se na poseben način ponuja priložnost neposredno vzpostaviti stik s telesom in naravo. To pomeni, da prihaja do srečanja notranje človekove narave v odnosu do lastnega telesa in zunanje narave z vidika njenega fenomena. Pomen in vpliv športne vzgoje na razvoj odnosa do narave bomo utemeljili s treh vidikov:

- z antropološkega,
- s smiselno-estetskega,
- s pedagoškega.

Antropološka utemeljitev izhaja iz opredelitve človeka kot individualnega in socialnega bitja. Driver, Green (1977) in Gebhard (1994) menijo, da so z vidika evolucije naši pretekli postopki v tesni povezanosti z naravo. Psihično in fizično so osredotočeni na dnevne, mesečne in letne časovne cikle. Temu so optimalno prilagojeni vsi smiselni dosežki in storitve. Prilagoditev človeka pogojem sodobnega življenja kaže obilo negativnih posledic, kajti odtujitev od narave je šla predaleč. Tako je na primer sončni vzhod postal tako redka izkušnja, da jo je treba inscenirati v projektih, šolah v naravi itd. (Auerhammer/Kuhn 1995).

Čeprav se nam danes zdi človekova telesnost in z njo povezano gibanje in športna vzgoja že presežena kategorija, pa ta vendarle predstavlja osnovno izhodišče človeka pri srečanju z njegovo notranjo naravo. Človekova telesnost je temeljno izhodišče njegove povezanosti s svetom. Telo ni orodje, pač pa v njem živimo, z njim doživljamo in se vključujemo v svet. Otrokom, ki jim v razvoju ni bil omogočen stik z naravo, je s tem odvzeta osnovna povezanost s svetom. To pušča posledice v njihovem psihičnem razvoju.

Nikjer drugje kot samo v naravi se sami od sebe ponujajo številni občutki: travnik in valovit teren, peščena in prodnata struga, vlažna in suha podlaga. Vse to ponuja različne vplive, povezane z letnimi časi, dnevnim ritmom, s svetlobo in senco, toploto in mrazom, soncem, z vetrom, dežjem, meglo in s snegom. Kombinacija gibanja v zaprtih prostorih s sintetičnimi tlemi in temperiranimi prostori vse to še dopolnjuje; vendar samo to ne zadošča. Gre za kombinacijo športnega urjenja v menjajočih se pogojih. Že tek v naravi prinaša kinestetičnim analizatorjem prav posebne naloge, saj vključuje zahteve glede smisla gibanja in sposobnosti prilagoditve. Pri tem se

ponujajo mnogostranski vplivi na kožo, tip in temperaturne izkušnje; poudarjeni so optični, akustični in drugi dražljaji, ki jih težko najdemo v okoljih, ki jih je skonstruiral človek. Goppel (1991) se v povezavi s tem zavzema za to, da vprašanj o pogojih preživetja človeka kot izhodišča okoljske vzgoje ne bi le obravnavali, pač pa bi jih postavili v središče kot vzgojo za zaznavanje in sposobnost občutenja in uživanja ali, kot pravi avtor »senzibiliziranje pozornosti, na to, kar človeku dobro dene« (1991, 2–8).

V stiku z naravo so enakovredno poudarjena doživetja povezanosti bitij in sožitja med njimi kot ločevanje in izključevanje; fenomen bližine in distance torej, ki temelji na socialnem kontekstu. V času, ko družina in druge socialne sredine vedno manj izpolnjujejo svojo funkcijo, odnosi z naravo dobivajo še posebej pomembno funkcijo.

Zadnja razsežnost je za naš kontekst še posebej pomembna, kajti **estetski vidik** predstavlja v pedagogiki športa eno od pomembnejših razsežnosti. Utemeljitev športne vzgoje, tesno povezane z naravo, nas z vidika **smiselno-estetske perspektive** pripelje do sklepa, da ima gibanje in na njem temelječa športna vzgoja več pomenov. Izkušnje, pridobljene v naravi, je kot pedagoško danost mogoče posredovati na več načinov.

Športna vzgoja, povezana z naravo in izražena bodisi kot moralna, okoljska in druge vzgoje, vpliva na estetsko oblikovanje mladih in prinaša številne izkušnje smisla. Zalokarjeva (1998) vidi v doživljanju narave enega ključnih dejavnikov vzgoje za smisel življenja. Pravi, da so otroci in mladi ob doživljanju narave in vsega lepega v njej dokopljejo do stališča, da se splača živeti, ker je okrog njih veliko lepega. Pri tem je otrokova notranja narava, ki je vsa pod vplivom občutkov in čustev, v veliko pomoč. Ob doživljanju narave se pri otrocih oblikuje njihova socialna bit, skrb za svojega bližnjega, za dobro počutje cele skupine, za spoštljiv odnos do avtoritete itd.

S poglobljenim doživljanjem narave vplivamo tudi na krepitev otrokove volje in vzgojo čutil. Ena od osnovnih značilnosti mladih je nenehno gibanje, preskušanje in delovanje. Vsak normalen otrok se pripravlja na življenje tako, da vse preskusi, preišče in z rečmi nekaj naredi. Ravno ta naravna otrokova potreba po gibanju je danes v veliki meri omejena in celo zanemarjena.

Doživljanje narave zahteva, da smo nanjo notranje pripravljeni, umirjeni in pozorni. V današnjem hrupnem času je težko prisluhniti že sočloveku, kaj šele naravi. Pozornost in zavedanje sta pogoja, da sploh kaj opazimo, kaj šele, da se ob tem zbudijo naša čustva z občudovanjem in zanimanjem.

Lippe (1987) opredeljuje zaznavanje smisla v estetiki tudi kot zaznavanje materialno konkretnih in smiselnih oblik. Zgodovina lesa, kamna ali vode je prav tako lahko pojmovana estetsko kot zgodba človekovega življenja. Avtor pravi, da estetsko izpostavlja »vse univerzalno, kar nastopa v bistvu, poteku in predmetu snovne resničnosti« (1987, 5).

Meinberg (1995) s predstavitvijo naravnega bistva človeka povezuje podobo »homo ekologikusa«, ki živi v sozvočju narave in kulture. Po avtorjevem mnenju ti dve značilnosti sodita skupaj. Za »homo ekologikusa« je še zlasti značilna njegova »naravnost«, ki je konkretizirana tako z njegovo telesnostjo, čustvi in mislimi kot tudi z njegovimi estetskimi občutki.

Pedagoška utemeljitev za k naravi usmerjeno športno vzgojo leži v koreninah športne vzgoje same. Spomnimo se posameznih pedagogov, ki so poudarjali pomen življenja v naravi, ne da bi imeli v mislih »okoljsko vzgojo«. Življenje v naravi se je tem pedagogom zdelo pomembno za osebni razvoj otrok in mladine, za njihova stališča do sveta. Povezanost gibalne vzgoje in narave je pri Rousseau (Kronbichler

2000, 4) osredotočena na to, ali lahko dopustimo, da bo Emile lahko zunaj v naravi tako pogosto, kot je le mogoče. S svojim vzgojiteljem v vrtu, gozdu, v gorah in neodvisno od vremena, dnevnega in letnega časa. Za naše razmišljanje je zanimivo vzgojno stremenje glede »občutljivosti v tišini in pogostih dotikih« (2000, 4). Tako se je Emil preskušal v naravnih pogojih in na igralni način doživljal smisel življenja. Naloga pedagoga pa je izpostavljati take situacije, da on neposredno ne vzgaja Emila, pač pa to počneta narava in izkušnja.

V zgodovini se je potem zvrstilo več pedagogov, ki so se vračali k Roussejevim pogledom. Po drugi svetovni vojni, v desetletjih naraščajočega gospodarskega in storilnostno ideološkega razvoja športa, je ta trend nekoliko zamrl. Vedno bolj perfekcionirane športne naprave so vodile, poleg pozitivnih učinkov, k temu, da je gibanje v zaprtih prostorih nadomestilo gibanje v naravi. To je dobro utemeljil Kretschmer (1991). Narava se zdi športu pomembna le tam, kjer je potrebna za ukvarjanje s športno zvrstjo. Alpsko smučanje je s svojimi vprašljivimi vplivi na občutljivi naravni prostor, kot so Alpe, zelo zgovoren primer. Poudarjen je instrumentalni pristop k naravi in njena uporabna vrednost, medtem ko so njene lastnosti in pomen glede odnosov med ljudmi in naravo komaj reflektirane.

Narava kot tema v okviru okoljske vzgoje zanima veliko število pedagoških smeri: gozdno pedagogiko, pedagogiko prostega časa, okoljsko pedagogiko, doživljajsko pedagogiko. Vsem disciplinam je skupno prizadevanje za razvoj obsežnega inventarja metod, pri določanju ciljev pa so pogosto manj razpoznavne. Pa vendar se razvijajo in oblikujejo svoje koncepte, kar je za skupni predmet obravnave – naravo – dobro. Seveda pa glede na situacijo pri pouku lahko vedno izberemo ustrezno metodo, ne da bi bili ujeti v primež določenega koncepta.

Sklep

Pedagogika športa mora zato še posebej poudarjati, da športno področje pri obravnavi ekološke problematike ne bo inštrument uresničevanja ciljev okoljske vzgoje. Usmerjena mora biti na takšno športno vzgojo, ki vzpostavlja pristen stik z naravo na osnovi doživetij in vtisov, in ne najprej na problematiko ohranjanja okolja. Na razvoj pozitivnega odnosa do narave ne vpliva le družbena nujnost, pač pa predvsem pristno doživljanje narave (Goppel 1991) kot izvora zadovoljstva in veselja, radovednosti in pomirjenja. Tako bodo učenci naravo ponotranjili kot vrednoto. Športna vzgoja je zato poklicana, da s svojimi metodami razvija možnosti, ki jih ponuja življenje v naravi. Prizadevanja za ohranjanje okolja morajo tako vzpostaviti odnos posameznika z naravo, da se bo iz tega razvil globlji smisel spoštovanja narave. Da bodo mladi razvili in ponotranjili odnos, ki vključuje občutljivost in odgovornost do narave, ter ustrezno ravnali, lahko le upamo.

Viri

- Auerhammer, B. 1997. Der Schulschikurs als Anwendungsfeld naturbezogener Bewegungserziehung. Bayreuth.
- Cachay, K. 1990. Proberhandlung Umweltpadagogik. V: Olympische Jugend 35. 11.
- Driver, B., L. Greene, P. 1977. Man's Nature. V: Northeastern Forest Experiment Station.
- Gebhard, U. 1994. Kind und Natur. Opladen.
- Goppel, R. 1991. Umwelterziehung. V: Neue Sammlung. 30.

- Kolar, M. in F. Cankar. 2002. Spoznavanje okolja v poletni šoli v naravi (v tisku). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kretschmer, J. 1991. Sport im Freien. V: Sportpädagogik. 15.
- Kronbichler, E. in P. Kuhn. 2000. Naturbegegnung. Sportpädagogik. 4. Leipzig.
- Lippe, R. 1987. Sinnenbewusstsein. Reinbeck.
- Meinberg, E. 1995. Homo Oecologicus. Darmstadt.
- Radeff, R. 1997. Sportbezogene Umwelterziehung. V: Sportunterricht. 46.
- Sotošek, G. 2002. Poročilo o spremljavi šole v naravi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zalokar Divjak, Z. 1998. Vzgoja za smisel življenja. Ljubljana: Educy.
- Najboljši zgledi so v naravi: intervju s prof. dr. E. Weizsackerjem. Delo. 13. september 2000.

Dr. Bogomir Novak
Pedagoški inštitut, Ljubljana

Vzgojitelji v globalni krizi vzgoje **EDUCATORS IN THE GLOBAL EDUCATIONAL CRISIS**

Povzetek: V prispevku razložimo nekatere dejavnike krize vzgoje, ki jo pogojujejo globalno družbene, družinske, edukacijske in individualne spremembe. Ker niso bile načrtovane, jih slabo obvladujemo. Tradicionalni vzorci vzgoje niso več ustrezni, novi pa niso vedno boljši. Kakovost vzgojnega procesa presojamo po odnosu med socialno vlogo vzgojiteljev – staršev doma, učiteljev v šoli in vzgojiteljev v dijaškem domu, kakor tudi po vzgojiteljevih vodstvenih stilih, kot so avtorski, razpuščeni, demokratični. Razlikujemo med avtorsko represivno in razpuščeno permisivno vzgojo. Teza tega prispevka je, da nobena vzgoja ni dobra, ker ima tudi permisivna vzgoja represivne učinke. V nadaljevanju članka analiziramo pot do odgovornosti za vzgojo, asertivnost, (samo)disciplino in (samo)kontrolno gojenje. Globalizacijski premik v ustanovah smisla je v zadnjih desetih letih razviden iz težnje po vseživljenjskem učenju, avtonomiji šol in udeležencev edukacije, spreminjanju paradigme iz transmisijske k transformacijski, didaktičnih inovacijah uvajanja novih stilov poučevanja, mišljenja in učenja ter novih organizacijskih kultur šole. Tem težnjam sledi tudi kurikularna prenova (1996–1999) slovenske šole.

Ključne besede: permisija, represija, vzgojni stili, notranje meje, vzgojitelji.

Abstract: The paper explains some factors contributing to the educational crisis brought about by global social, family, educational and individual changes. As these changes have not been planned, we find them difficult to manage. Traditional patterns of education are no longer suitable, the new ones are not always the best. The quality of educational process is evaluated in terms of social roles played by educators (i.e. parents at home, teachers in schools, advisors in student residences) and educators' management styles, e.g. autocratic, laissez-faire, democratic. The paper makes a distinction between autocratically repressive and laissez-faire permissive education. The thesis of the paper is that no education is ideal since permissive education has some repressive effects. The paper further analyses the way towards pupils' assuming

responsibility for education, (self-)discipline and (self-)control. A quality school acknowledges influences of globalisation. This has been visible in the last 10 years as the tendency towards lifelong learning, autonomous schools and participants in education, changing paradigm from transmissive to transformational, didactical innovations, such as introducing new teaching, thinking and learning styles and new school organisational culture. These tendencies of transformational paradigm have enjoyed a following of Slovenian schools since the 1996-1999 curricular reform.

Key words: permissiveness, repression, educational styles, internal borders, educators.

Uvod

Že v polpreteklem obdobju smo se zavedali hitregatempa življenja, ki pa je danes še hitrejši. Slovenci, ki smo vstopili v EU, želimo postati v svojih očeh in očeh drugih zelo pomembni. Zato toliko prizadevanj, prezaposlenosti, neodnehljivosti, če ne v dobrem pa v slabem. Problematična so predvsem prizadevanja v slabem. Samomorov in avtomobilskih nesreč s smrtnim izidom v naši družbi ni nič manj, kot jih je bilo, število alkoholikov in drogiranih ne upada. V čedalje hitrejših spremembah in kompleksnejšem razvoju ne vemo, kje sta mesto in vloga vzgoje. Ker se ne zavedamo, kako smo sami vključeni v rastočo kompleksnost, tudi ne sprejemamo odgovornosti za vzgojo tako, kot bi jo morali. Tudi na vzgojnem področju v družini, vrtcih in domovih je med udeleženci premalo zaupanja in sodelovanja, kar je znak nizkega socialnega kapitala. Današnji starši ne morejo biti več takšni, kot so bili njihovi, in tudi otroci ne morejo biti več takšni, kot smo bili mi kot otroci. Dejstvo je, da odrasli v vlogi staršev želijo biti drugačni odrasli, kot so to bili naši starši, otroci pa prav tako ne morejo več ravnati samo tako, kot bi oni želeli. So starši, ki otroke ljubijo preveč, in so starši, ki jih ljubijo premalo. So starši, ki so do otrok pretrdi, in so starši, ki so premehki. Gibran se vprašuje, kako starši otrokom napnejo lok. To vprašanje pa že razumemo v smislu dobrega in slabega vzgojnega okolja za razvoj otrok.

Okolje dobre vzgoje

Težko je ustvarjati okolje dobre vzgoje. Dobra šola in dober učitelj sta dobro okolje za učni uspeh učencev. Že v devetdesetih letih je prišla ta ideja k nam s popularizacijo del Williama Glasserja (Glasser 1994, 1996). Jasno je, da otrok rabi najprej dobre starše. Zato bi morali biti najprej starši prepričani, da lahko ustvarjajo svojemu otroku takšno okolje. Srečna zakonca v srečni družini sta najboljši socialni kapital za otrokovo sedanje in bodočo srečo. Ker pa večina družin ni srečnih, je za starša, ki se ne razumeta med seboj, vprašanje, kako enotno vzgajati otroka, skoraj nerešljivo. Vzgoja je najtežji poklic zlasti za tiste starše, ki prenašajo na otroke pretežno pretekle vzgojne vzorce, in učitelje, ki so večinoma predmetni strokovnjaki. Pretekli vzorci vzgoje so še represivni, avtorski, ker je bila takšna tudi tedanja družba kot njihov podporni steber. Nedaven hiter obrat k permisiji z razlogoma, da je represija slaba in da je nova družba demokratična, je privedel do vzgoje podrtih meja. V permisivni, razpuščeni vzgoji se stikata starševska brezbržnost (pomanjkanje časa za osnovne vrednote) in pretirana zaskrbljenost za doseganje normalnih družbenih standardov (odlična ocena v razredu, vpis na gimnazijo in ustrezno fakulteto). Žorž (2002) meni, da je razpuščenost tudi razvajanost, ki je je že kar preveč. Lahko bi ugotovili, da je narcisoidna kultura, ki jo je Lasch (1987) identificiral v ameriškem stilu življenja, prišla tudi k nam. Nič novega ni v ugotovitvi, da imajo narcisoidni starši narcisoidne otroke. Novo je kvečjemu vprašanje, v kolikšni meri je narcizem

družbeno normalen pojav in v kolikšni meri individualno patološki. Narcizem in narcistična motnja osebnosti (narcistic personality disorder – NPD) sta danes splošno razširjen pojav. Narcis se razvije zaradi pomanjkanja ljubezni v zgodnjem otroštvu in previsokih zahtev staršev. Za narcisa je značilen agresiven, samouničevalski, lažni nadjaz, ki izhaja iz otroških fantazem. Narcis je odvisen od potrjevanja in občudovanja drugih. Če ga ti razočarajo, si poišče nekoga tretjega (Praper 1996).

Kapitalistični in kasneje socialistični monopolni ideologiji je ustrezal patriarhalni vzgojni vzorec avtorske osebnosti, ki ga Horkheimer in Adorno (2002) opisujeta kot togega, konzervativnega in podredljivega.

Avtoritarni starši, ki so odraščali v avtorskih družinah, prenašajo največ krivde na potomce. Gre za toge osebnosti z značilnostmi konvencionalnosti, stereotipnosti, ozkih interesov, podrejanja avtoriteti in nizke ravni aspiracij in inspiracij.

Z odsotnimi očeti in po možnosti tudi pre zaposlenimi materami pa se je tradicionalni vzorec poslušanja in uboganja skrila – postal je skriti kurikulum (hidden curriculum). Ni več jasno, kdaj je represija upravičena in kdaj ni. Malokdo razume paradoks tolerance. Odnos med poslušanjem in uboganjem je lahko prijazen, pošten in (u)pravičen, ne pa izključno agresiven, priliznen ali celo licemer. Pomotoma starši doma in učitelji v šoli mislijo, da otroci in učenci z njimi manipulirajo, ker sami ne znajo rešiti konfliktov, ki jih pogojujejo. Včasih je zaradi nesoglasij v družini potrebna sistemska intervencija psihiatra.

Konfliktna strategija še ni strategija za reševanje konfliktov in problemov. Vendar do teh zamenjav zaradi nereflektiranih odnosov pogosto prihaja. Ker ni volje in usposobljenosti za sprotno ali celo preventivno reševanje konfliktov, je nasilja v družini in šoli veliko. Timsko sodelovanje med učitelji se ne uveljavlja tako, kot bi pričakovali, ker nastajajo pri tem različne ovire in zadrege, vzgoja v družini pa tudi ne more biti enotna, če ni spoštovanja medsebojnih razlik. Reševanje interdisciplinarnih problemov v šoli predpostavlja vzgojo kritičnega mišljenja učencev, predpostavlja pa tudi kooperativno učenje učiteljev drug od drugega. Pribežališča novih konfliktov nastajajo z begom pred reševanjem problemov. Hrup v šoli in pomanjkanje pogovorov v družinah sta pokazatelja tega stanja. Tako namesto bližine jaz – ti dialoškega odnosa (Buber, Brajša) prihaja do odtujevanja skupnih zadev (common sense knowledge) za avtorskimi zidovi depersonalizirane nedostopnosti, neuvidevnosti in brezobzirnosti.

Vzgoje iz šole v družino ali iz družine v šolo ni mogoče enostavno prenašati ali kompenzirati primanjkljajev. Vsaka ustanova je namreč vzgojno specifična. Zato šola ne more biti na isti način ljubeča, kot je družina. Tudi družba ni grešni kozel za vzgojne probleme v trikotniku družina – šola – družba. Če je ciljev šole preveč in so formulirani absolutno pozitivno, kot v totalitarnih sistemih večinoma so, potem je vzgojitelj že vnaprej nadomestljiv z zmagovito politiko, (vojaškim) strojem, učno tehnologijo itd.

Zaposlena starša sta pogosto odsotna od doma. Pogosto pa posamezniki v razpuščenih družinah ostajajo narcisoidno prazni. Zato jim tudi šolski uspehi in uspehi pri poklicnem delu ne pomenijo obenem rasti njihove osebnosti. Zaradi razpuščene, vsedopuščujoče vzgoje nastaja *bivanjska praznina* (Franklov izraz), ker ni jasnih meja med starši in otroki. Za Bluesteinovo (Bluestein 1997) je najpomembnejše postavljanje meja med smeti in ne smeti, jaz in ti, med najpomembnejše vzgojno dejanje vzgojiteljev do gojencev, vendar pa je tudi najtežje.

V polpreteklem obdobju je bilo naše življenje preveč ideološko-monopolno in materialno določeno. Prav to, da je socialističnemu obdobju s preveč nadzora sledilo liberalno obdobje z manj nadzora, nas opozarja na dejstvo, da v vzgoji postavljamo

razločne meje med represijo in permisijo vedno znova. Vsak roditelj sicer asertivno na takšen ali drugačen način postavlja meje sebi in svojemu otroku (Bluestein 1997), in to zaradi miroljubnega sožitja in sodobnega pojmovanja avtoritete kot omejene racionalnosti, vprašanje pa je, ali so meje dobro postavljene. Najprej bi se morali odrasli naučiti poslušati drug drugega, da bi nas poslušali tudi otroci. Možno in smiselno je poslušanje s četvernimi ušesi za sporočevalca, vsebino, odnos do nas in vpliv sporočila na nas (Brajša 1993), kar je vir pozitivnih sinergičnih učinkov. Starši in učitelji s samoomejitveno avtoriteto (Krofličev izraz), prožnimi mejami in demokratičnim dialogom ustvarjajo dobro okolje in dobro klimo za vzgojni proces.

Odnos med represivnimi in permisivnimi mehanizmi vzgoje

Zakaj je dilema represije ali permisije navidezna? Ker smo v polpreteklem obdobju nadomeščali represijo s permisijo, se je vzgoja sprevrgla v anarhično dopuščanje, v katerem so vsi vodje in vsi vodeni. Nedostopni odrasli smo postali v vlogi staršev in učiteljev odvisni od otrok in učencev. Starši smo bili otrokom raje prijatelji ali pomočniki kot vzgojitelji. Vendar se na nezavedni ravni vzgoji prav tako ne moremo odpovedati, kakor se ne moremo odpovedati komunikaciji, na zavesti ravni pa jo nenehno prenašamo na 'ustanove smisla', kot sta šola in cerkev (izraz Bergerja in Luckmana), in na stroje oz. tehnologijo. Kritika avtokratizma in upor proti njemu sta po Frommu privedli v novo obliko avtokratizma. Represivna vzgoja je že po pojavnih oblikah avtokratska in v skrajni posledici totalitarna, permisivno vsedopuščajoča pa je to po svojem bistvu.

Nezaupljivi starši negativno vplivajo na otroka in mu prezgodaj preprečujejo, da bi se razvil v prožno in avtonomno osebnost. Če imajo starši takšno delo, ki jim ne dopušča razvoja njihovih sposobnosti, jih ti verjetno tudi pri otroku ne bodo razvijali, zlasti če niso dovolj izobraženi. Starši nehote prelagajo krivdo za svoje neuspehe na otroke. Učitelj v šoli je v podobnem položaju, kot so starši. Tudi pri njem se (ne)uspešnost pri (vzgojno-izobraževalnem) delu kaže v neposrednem odnosu do učencev. Če se znajde v situaciji, ki ji ni kos, bo verjetno svoje sposobnosti opravičeval z nesposobnostjo drugih. S tem bo napravil družbeno škodo, ki je ne bo mogoče popraviti.

V družini, šoli in podjetju je treba razvijati kulturo nenasilnega obvladovanja problemov in konfliktov. Eden izmed virov nasilja je pomanjkanje ljubezni staršev do otrok. Otrokom naj bi starši in učitelji pokazali, da verjamejo vanje, jim zaupajo in skrbijo zanje. Počutimo se varne, če vemo, kaj drugi pričakujejo od nas, kje so naše meje in meje drugih. Starši naj bi otrokom jasno povedali, kaj pričakujejo od njih in kje vidijo njihove šibke in močne lastnosti. Prav tako bi jim morali pokazati, v čem jih podpirajo. Otrok ne bi smeli poniževati, tudi nenamerno ne. Starši bi morali biti pripravljeni, da so v stiku z njimi, kadar to potrebujejo, in da sprejemajo tudi njihova prepričanja. Otrok naj pove, kako je prišel v težave, da mu lahko starši pomagajo iz njih. Tako je otroke mogoče prepričati, da sta dom in šola varna kraja v fizičnem in čustvenem smislu.

Avtoritarni starši in učitelji ustvarjajo ločitveni, ne pa povezovalni, integrativni model življenja, kar vodi v medgeneracijske prepade. Če obstaja razvidna hierarhija (po)moči, otroci vedo, na koga se je treba obrniti v težavah. Otroci bi kršitev pravil kaznovali še ostreje kot odrasli. Izkušnje kažejo, da otroci ne kršijo pravil, če jim vzgojitelji omogočajo ustrezno socializacijo v zanje primernih skupnostih. Starši in učitelji delujejo tako, da otroci (in mladina) prevzemajo večjo odgovornost za svoja dejanja in za rezultate učenja. Kaznovanje je le izjemno z namenom, da bi se otroci česa naučili, sicer je boljša restitucija (izraz Gossenove).

Starši ljubezen do otrok pogosto pogojujejo z njihovo uspešnostjo. Otroci to vedo in jih zato krivijo, če dobijo slabo oceno. Motivacijski cikel otrok sprožijo starši z njihovimi pričakovanji, če jih spoštujejo v njihovi enkratnosti. Bodrilo jih, kadar so neuspešni in spodbujajo za sprejemanje izzivov. S tem jim omogočajo nadzor nad svojim življenjem, ne da bi jih pri tem zavračali. Kritika v smislu motivacijskega sendviča moči (*power burger*) vsakemu vzgojitelju ali gojencu koristi, čeprav jo premalo uporabljamo. S pomočjo takšne korektne povratne informacije vemo, kaj delamo dobro in kaj slabo. Na ta način je tudi najlažje sprejeti odgovornost in soodgovornost za (ne)dosežene rezultate. To, kar bi radi pri otrocih, moramo kot starši in učitelji sami živeti in mir posredovati.

Na koncu pokažimo še prakso Glasserjev model v OŠ *Janka Glazerja Ruše*. Učitelji so ga uresničevali z eno razredno uro tedensko z namenom, da bi to po transferu vplivalo na celoten pouk. V letih 1996 in 1998 so izvedli obsežni evalvaciji šolskega dela in ugotovili nekatera vzpodbudna dejstva. Zmanjšalo se je število negativnih ocen, občutno manj je vedenjskih problemov, zmanjšuje se odsotnost od pouka, učenci so bolj notranje motivirani, raje so v šoli tudi, ko ni obveznega pouka, izboljšalo se je sodelovanje s starši. Ker so vzgojne razredne ure v interesu celotne šole, šolam, ki se ravna po modelu W. Glasserja, program razrednih ur lahko služi kot vzgojni učni načrt.

Na Glasserjevi terapiji sloni tudi metoda poravnave – *restitucije Diane Gossen*. Učitelji vodijo restitutivno brez prisile, če najprej sami napravijo tisto, kar pričakujejo od učencev. To pomeni, da znajo nadzirati svoje vedenje, da so vljudni, razumevajoči, da uporabljajo izbran besednjak. Vsak dan bi si lahko zamislili, kako predstaviti kako vrednoto. Šele na osnovi takšnih zgledov, ki jih je v šoli premalo, bi učenci lažje premislili o slabostih svojega vedenja, s čim bi ga popravili in kako bi poravnali storjeno škodo.

Sklep

Danes identificiramo kot splošen pojav vzgojiteljev izgubo avtoritete pred gojenci. Avtoriteto ima po Arendtovi (Arendt 2006, 179–199) tisti vzgojitelj, ki mu uspe doseči poslušnost gojencev in obenem ohranjati njihovo svobodno izbiro tega, kar je za njih sprejemljivo, od tega, kar ni. Globalni strah vzgojiteljev pred vzgojo je strah njenih zastopnikov pred ponavljanjem napak svojih prednikov. To vodi k razpuščenosti (znani tudi kot *laissez faire*) vzgoji kot eni izmed oblik represivne vzgoje, ki pogojuje nasilje v družini, šoli in drugje. Pomembno je, da vzgojitelji v vlogi staršev, učiteljev in vzgojiteljev v vrtcih in dijaških domovih prevzamejo odgovornost za vzgojni proces in rezultate. Pokazali smo, da je eden izmed takšnih modelov prevzemanja odgovornosti za učenje in delo Glasserjev model samokontrole učencev v šoli.

Ko vzgojitelji učijo asertivnosti gojence, učijo tudi sebe. Asertivnosti se učimo vse življenje, ker vsebuje vse, kar zadeva disciplino, ki jo kot bistvo vzgoje definira Kant (1991), in samo-disciplino, ki jo zastopa Bluesteinova kot največji dar, ki ga daje vzgoja. Otroci prihajajo v šolo iz različnih družin z različnimi vzgojnimi stili. Če naj bi šola tudi vzgajala, mora učitelj vedeti, kateri vzgojni stil otrok izkazuje, pri čemer razlikuje med tistimi, ki prihajajo iz razpuščene družine, od tistih, ki prihajajo iz avtorske družine, in opazi, ali se medsebojne razlike družinskih članov spoštujejo. Podobno je to pomembno tudi v šoli ali v dijaškem domu. Kjer medsebojne medkulturne razlike niso spoštovane, to vodi v nasilje. Zlasti zaradi preprečevanja nasilja je treba izumljati strategije za vzpostavljanje ravnotežja med represijo (zahtevami in nalogami ter sankcijami za njihovo neizpolnjevanje) in permisijo, korenčkom in palico.

Literatura

- Adorno, T. 1999. Avtoritarna osebnost. V: Nastran Ule, M. *Predsodki in diskriminacije*, str. 126–156. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Arendt, H. 2006. Kriza v vzgoji. V: *Med preteklostjo in prihodnostjo*. Šest vaj v političnem mišljenju, str. 179–199. Ljubljana: Krtina.
- Asher, L. In M. Meyerson. 2004. *V kletki ljubezni*. Starši in otroci naj živijo lastno življenje. Tržič: Učila International.
- Bluestein, J. 1997. *Disciplina 21. stoletja*. Kako učence navajamo na samonadzor in sprejemanje odgovornosti? Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brajša, P. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Razgovor, problemi, konflikti v šoli. Ljubljana: Glotta Nova.
- Fromm, E. 2002. *Človek za sebe*. Psihološka raziskava etike. Ljubljana: Amalietti.
- Fromm, E. 2003. *Umetnost življenja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Glasser, W. 1994. *Dobra šola – vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. 1996. *Ustvarimo razmere za dobro šolo!* Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gossen, D. Ch. 1996. *Restitucija, preobrazba discipline v šolah*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gutmann, A. 2001. *Demokratska vzgoja*. Ljubljana: I2.
- Horkheimer, M. In T. W. Adorno. 2002. *Dialektika razsvetljenstva*. Filozofski fragmenti. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Kant, I. 1991. *Vaspitavanje dece*. Beograd: Bata.
- Kroflič, R. 1997. *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lasch, Ch. 1986. *Narcistička kultura*. Beograd: Nolit.
- Lasch, Ch. 1992. Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete. V: Bahovec, E. *Vzgoja med gospostvom in analizo*, str. 182–211. Ljubljana: Krt.
- Novak, B. 2005. Posledice razlik med dobro in slabo komunikacijo za kakovost pouka. *Šolsko polje* 16 (1/2): 31–47.
- Praper, P. 1996. *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
- Salecl, R. 1991. *Disciplina kot pogoj svoboda*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.
- Walters, J. 1990. *Vzgoja za življenje*. Celje: Mohorjeva družba.
- Zalokar-Divjak, Z. 1998. *Vzgoja za smisel življenja*. Ljubljana: Educy.
- Žnidarec Demšar, S. In P. Petrovič Erlih. 2005. Trening asertivnosti. V: Dragoš, S. (et al. ured.). *Krepitev moči*, str. 67–76. V Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.
- Žorž, B. 2002. *Razvajenost, rak sodobne vzgoje*. Celje: Mohorjeva družba.

mr. sc. Andreja Marcetić
mr. sc. Ilija Krstanović
Učenički dom Tina Ujevića, Zagreb

**UTJECAJ PROCESA GLOBALIZACIJE NA MODELE ODGOJA U
UČENIČKOM DOMU TINA UJEVIĆA**
**GLOBALIZATION PROCESS INFLUENCE ON EDUCATIONAL MODELS
OF «TIN UJEVIĆ» DORMITORY**

Summary: The «Tin Ujević» student dormitory, one of 53 such dormitories in Croatia, is an educational institution active within the secondary school system. It provides board and lodgings for students in secondary education, implementing special organization and technology of work through various programs – basic, specific and elective programs. The starting point is the humanistic and development paradigm taking the individual needs and interests of the students into consideration. When speaking of new educational concepts and models we would like to mention a «new» model offering interactive methods of educational work, taking also the context of the globalization process into consideration, where there is a great need for implementing new programs, including the introduction of contemporary approaches, stressing the point of the professional development, cooperation and exchange of knowledge through a dedicated team in the institution and by establishing networks on the local, national and international level.

Key words: education in the student dormitory, globalization, alternative models, project model, exchange of knowledge

Uvod

Globalizacija, u odgojno-obrazovnom smislu, podrazumijeva primjenu obrazovnog sustava s novom strukturom i ciljevima odgoja, sposobnost primjene postojećeg i stvaranja novih znanja i vještina kroz razvoj vještina za cjeloživotno učenje. Učenički domovi, kao nosioci odgojno-obrazovnog rada, smještaja i prehrane, kulturnih i drugih aktivnosti učenika, način su institucionalne podrške učenicima u periodu srednjoškolskog obrazovanja i mjesta za razvitak kognitivnih, socijalnih i emocionalnih sposobnosti, te implementiranje navedenih smjernica "novih" modela odgoja.

Učenički dom Tina Ujevića

Učenički dom Tina Ujevića osnovan je 1955. pod nazivom Đački dom učenika srednjih škola i u privredi, 1980. pripojen je Školskom centru za cestovni saobraćaj. Iz sastava Centra izdvaja se 1990. pod nazivom OOUR Đački dom Jordanovac a 1. 04. 1994. utemeljen je kao Učenički dom Tina Ujevića, u spomen na poznatog hrvatskog pjesnika, esejista i prevoditelja – Augustina Tina Ujevića.

Programske osnove odgojno-obrazovnog rada u domu

Odgojno-obrazovni rad u domu koncipiran je na načelima timskog rada, a uključuje sljedeće čimbenike:

Tablica 1. Prikaz poslova i nosioca poslova u Učeničkom domu Tina Ujevića

POSLOVI	NOSIOCI		
Rukovođenja	ravnatelj		
Odgojno – obrazovnog rada	stručni suradnik	odgojitelji	
Higijene / odgojnog rada	zdravstveni radnik		
Prehrane učenika	radnici u kuhinji		
	ekonom		
	zdravstveni radnik		
Administrativno – pravni	tajnik		
Financijsko - računovodstveni	šef računovodstva	administrator	
Tehnički i pomoćni	domar	pralja	spremačice, portiri

Učenički dom Tina Ujevića je mješovit, kapaciteta 250 mjesta, a učenici su smješteni u dvo /trokrevetne sobe (svaka sa TWC) u deset odgojnih grupa.

Alternativni modeli odgoja u domu

Uz jedinstveni model odgoja u učeničkim domovima Republike Hrvatske (prikazan u izlaganju "Koncepti odgoja u učeničkim domovima Republike Hrvatske u kontekstu procesa globalizacije"), Učenički dom Tina Ujevića razvija projektni model odgoja, koji se temelji na projektima odobrenim i financiranim od Gradskog ureda za obrazovanje i šport, Gradskog ureda za zdravstvo, rad i socijalnu skrb te Centra za kulturu grada Zagreba.

Tablica 2. Prikaz modela odgoja u Učeničkom domu Tina Ujevića

ODGOJ ZA DEMOKRATSKO GRAĐANSTVO	VRŠNJAČKA POMOĆ MLADIH U TRANSFORMACIJI RIZIČNIH U PROSOCIJALNE OBLIKE PONAŠANJA	ODGOJ ZA HUMANOST	PREVENCIJA NASILJA MEĐU UČENICIMA
ANALIZA PROBLEMA			
Sve veće pridavanje pozornosti građanskom odgoju (i drugim pristupima) u okviru država članica Europske unije, nevladinih, međuvladinih i drugih međunarodnih i nacionalnih organizacija upućuje na značenje kojeg pripisujemo odgoju i obrazovanju kod poticanja aktivne participacije u društvenu, političku i kulturnu zajednicu. Realno gledano nije moguće diskutirati o jedinstvenom modelu edukacije za demokraciju, jer ne postoji model koji	Da bi mlada osoba stekla kredibilitet u svom okruženju, mora se ponašati u skladu sa pravilima postavljenim od skupine vršnjaka. Na taj način pravila i standardi skupine mogu prisiljavati pojedinca da se ponaša u stanovitom smjeru i na određen način. Upravu na toj osnovi međusobnog vršnjačkog utjecaja nastojimo bazirati ovaj projekt. Utjecaj vršnjaka može biti pozitivan. Mladi pomagači će zato biti educirani i u neposrednim situacijama pomagati drugim mladima. ZAŠTO VRŠNJAČKA	Humanost je bitan dio odgojno – obrazovnog djelovanja u učeničkom domu, a obuhvaća razvijanje poimanja važnosti humanog osjećanja i djelovanja te ohrabrivanje takvih osjećaja i djelovanja te razvoj socijalne svijesti koja obuhvaća interpersonalno, interkulturalno razumijevanje i komunikaciju, njegovanje tolerancije, suosjećanja i odgovornosti za sebe i za zajednicu. Svrha ovog programa je upoznati učenike s pojmom humanosti, humanitarnim organizacijama i	Prihvatanjem Konvencije o pravima djece priznaje se da su djeca po pravima jednaka odraslima. Djecu treba učiti ponašanju koje će biti svrsishodno. Osim zadovoljavanja vlastitih potreba, djeca trebaju voditi brigu i o potrebama druge djece i odraslih. Jedno je od temeljnih demokratskih načela da svaki pojedinac mora raspolagati pravom da bude pošteđen ugnjetavanja i opetovanog, namjernog

bi homogenizirao različite dimenzije onoga što zovemo edukacija za demokraciju. U javnim diskursima je prisutno više dokumenata koji pokušavaju odrediti edukaciju za demokraciju i koji su, do neke mjere, udruženi u takozvani koncept obrazovanja za demokratsko građanstvo (program Vijeća Europe). Isto tako odgoj europskog građana zauzima jedno od središnjih mjesta u zajedničkim nastojanjima na području edukacije u dokumentima Europske unije. Navedeni koncept odgoja može naći punu primjenu u učeničkim domovima.	POMOĆ MLADIH? ⇒ vršnjačka pomoć mladih (peer helping, peer education) je moguća, od vrlo jednostavnih oblika (primjerice: poučavanje vršnjaka, provođenje slobodnog vremena s vršnjacima...) do vrlo složenih i zahtjevnih oblika kao što je vršnjačko savjetovanje (peer counseling); ⇒ mladi pokazuju primjetno zanimanje za ovakav oblik sudjelovanja u životu vlastite generacije i za kreiranje socijalnog okruženja u kojem žive; ⇒ dosadašnji rezultati su poticajni i ohrabrujući kako za mlade osobe u stanju potrebe tako i za pomagače; ⇒ profesionalci i odgovorni u lokalnoj zajednici ili šire (zaduženi za pitanja mladih) skromno su obaviješteni o mogućnosti implementacije pomagačkog rada mladih u različita zbivanja u društvu Istovremeno ostali članovi društva imaju prigodu: ⇒ surađivati s mladima na pozitivan i konstruktivan način, pomažući im da ostvare važne ciljeve te tako uspostave čvršće veze s mladima ⇒ lakše donositi važne odluke za sadašnjost i budućnost mladih ⇒ pokazati mladima da im vjeruju, da su sigurni u njihovu odgovornost PROSOCIJALNA I RIZIČNA PONAŠANJA - POJAM Prosocijalno ponašanje podrazumijeva: - Altruistično ponašanje - Empatiju	humanitarnim aktivnostima, načelima humanitarnih organizacija, izvodima iz humanitarnog prava, Ženevskih konvencija, razviti razumijevanje osobnih potreba, potreba drugih ljudi i zajednice, razumijevanje razlika među ljudima, tolerancija razlika i prihvaćanje različitosti.	ponižavanja, u školi kao i u društvu u cjelini. Nijedan učenik ne bi se smio bojati boravka u učeničkom domu zbog straha od zlostavljanja i izvravanja ruglu. Učenički dom je, uz školu, mjesto na kojem se događa najviše nasilništva među djecom. Često se nasilništvo događa i na putu od škole do doma. <i>Bullying</i> nije novi problem ali je u porastu iz godine u godinu, kako u školama tako se reflektira i na učeničke domove, kao dijela odgojno obrazovnog sustava. Sam pojam sadržava fizičko i psihičko zlostavljanje među djecom, u ovom kontekstu učenicima, a može imati i rasističke (nacionalističke) te seksističke komponente. Ako učenički dom ne poduzima nikakve sankcije protiv nasilnika, postavlja se pitanje kakvo je stajalište odgojno - obrazovnog kadra prema nasilju i ugnjetavanju jer to zapravo znači prešutno prihvaćanje. "Tolerantno" i popustljivo ponašanje prema nasilniku ne pomaže nikome i povećava opseg poteškoća u vezi s nasilništvom. Nadalje, trebalo bi prepoznati djecu kojoj je potreban poseban pristup i pomoć, kako bi se smanjio rizik
--	--	--	---

	Rizična ponašanja: ⇒ ZLOUPORABA SREDSTAVA OVISNOSTI (pušenje, alkohol, droge) ⇒ POREMEĆAJI U PONAŠANJU (nasilje, destrukcija, autodestrukcija)	pojave poremećaja u ponašanju.
CILJEVI		
⇒ ciljevi koji se odnose na <u>razvoj političke pismenosti</u> (upoznavanje teorije ljudskih prava i demokracije, upoznavanje s djelovanjem političkih i društvenih institucija, razumijevanje kulturne i povijesne različitosti, ...), ⇒ ciljevi čija je namjera <u>razvoj kritičkog mišljenja te razvoj stavova i vrijednosti</u> koje odlikuju odgovornog građana (poštivanje sebe i drugih, slušanje i mirno rješavanje sukoba, doprinos skladnosti među ljudima, razvoj vrijednosti pluralne zajednice, formiranje pozitivne ličnosti,...), ciljevi koji se odnose na <u>poticanje aktivne participacije učenika</u> , (koja im omogućuje uključivanje u život škole i lokalne zajednice, te stjecanje spretnosti koje su potrebne za odgovoran i stvaralački kritički doprinos javnom životu. Učenici bi trebali imati priliku za praktično eksperimentiranje demokratskim načelima, a isto tako trebalo bi stimulirati sposobnosti suradivanja s drugima te uključivanje u druge inicijative	KRATKOROČNI ⇒ promoviranje društvenih vrijednosti koje mladima mogu poslužiti u aktivnom promišljanju i postizanju sigurne i prosperitetne budućnosti u društvu jednakih mogućnosti, socijalne solidarnosti i društveno vrednovane kreativnosti; ⇒ detekcija prostora razvoja prednosti (vanjski: potpora, osnaživanje, konstruktivno korištenje slobodnog vremena i unutarnji; socijalna kompetentnost, pozitivne vrijednosti, pozitivan identitet) ⇒ detekcija prostora zaštite (motiviranost, empatija, interpersonalna i kulturalna kompetentnost, programi izbornih aktivnosti) ⇒ detekcija prostora rizika (vršnjačke skupine, socijalno okruženje, osjećaj sigurnosti, osjećaj kontrole nad vlastitim životom, vještine odolijevanja negativnim izazovima) ⇒ identifikacija potreba i razvijanje strategije njihova zadovoljenja (razvoj osobne i socijalne kompetencije) ⇒ identifikacija problema i preispitivanje informacija u smislu određivanja nj. stupnja s naglaskom na rizične i zaštitne čimbenike preispitati relevantne informacije iz područja izvan prevencije i iz postojećih preventivno - istraživačkih programa ⇒ smanjenje postojećih problema nasilja u domu DUGOROČNI ⇒ promicanje uzajamnog poštivanja, tolerancije i razumijevanja među mladima različitog spola, rase, seksualne orijentacije, socijalnog podrijetla, vjerske pripadnosti, kulturnog opredjeljenja, političkog uvjerenja i ostalih posebnosti; ⇒ prevencija svih oblika nasilja, huliganstva, netrpeljivosti, rasizma, šovinizma i ksenofobije; ⇒ formiranje obrazaca prosocijalnog ponašanja, razgradnja agresivnog ponašanja ⇒ osnaživanje samopouzdanja, razvoj pozitivne slike o sebi i svojim mogućnostima, razvoj pozitivne slike o drugima razvoj osjećaja odgovornosti, razvoj socijalnih vještina, pomaganje drugima u rješavanju problema ⇒ razvijanje osjećaja povjerenja ⇒ postizanje harmoničnog odnosa prema okolini	povećanje sigurnosti u ustanovi kroz sljedeće: ▪ detekciju prostora razvoja prednosti (vanjski: potpora, osnaživanje, konstruktivno korištenje slobodnog vremena i unutarnji; socijalna kompetentnost, pozitivne vrijednosti, pozitivan identitet) ▪ detekciju prostora zaštite (motiviranost, empatija, interpersonalna i kulturalna kompetentnost, programi izbornih aktivnosti) ▪ detekciju prostora rizika (vršnjačke skupine, socijalno okruženje, osjećaj sigurnosti, osjećaj kontrole nad vlastitim životom, vještine odolijevanja negativnim izazovima) redukcija rizičnih čimbenika i povećanje zaštitnih identifikacija potreba i razvijanje strategije njihova zadovoljenja (razvoj osobne i socijalne kompetencije postići bolje odnose među vršnjacima u domu i stvoriti uvjete koji će omogućiti i žrtvama i nasilnicima

		da se osove i bolje snalaze u domskom okružju.
ZADACI		
■	bavljenje temeljnim pitanjima i temeljnim vrijednostima zajedničkog života u društvu	
■	ojačati osobni rast i razvoj, percepciju samog sebe	
■	osposobljavanje za konstruktivno rješavanje problem situacija	
■	početi pomalo identificirati s demokratskim vrijednostima	
■	pomoć u procesu učenja te emocionalnoj i socijalnoj prilagođenosti učenika	
■	promicanje tolerancije i suradnje, uvažavanja različitosti	
■	promicanje volonterizma kao vrijednosti	
■	razvijanje osjećaja grupne pripadnosti	
■	razvijanje osobne i socijalne odgovornosti	
■	razvijanje pozitivnog selfa, svijesti o sebi	
■	razvijanje tolerancije	
■	razvijanje, odnosno poticanje demokratskih stavova	
■	razvoj vještina postupanja s pritiskom vršnjaka, traženje pozitivnih uzora .razumijevanje osobnog izbora, vrednovanje različitosti	
■	sposobnosti prepoznavanja kvaliteta kod sebe i drugih osoba	
■	suočavanje s konfliktima u obitelji, vježbanje tolerancije, uvažavanje prava djeteta	
■	učenje djelotvornih oblika ponašanja	
■	učenje socijalnih vještina	
■	učenje specifičnih vještina komuniciranja i nenasilnog rješavanja sukoba	
■	upoznati demokratska načela,	
■	upoznavanje učenika s načinima i oblicima pružanja pomoći	
■	usporediti njihove prednosti i nedostatke te se	
■	utjecaj na stavove skupine kojoj učenik pripada	
■	utjecaj na stavove užeg socijalnog miljea (obitelji)	
■	vježbanje komunikacijskih vještina	
Moderacija nužno mora poštivati sljedeću strukturu:		
Faza 1: Na početku je potrebno pustiti da se grupno - dinamički proces razvije kako bi nastao širok spektar ponašanja, interakcija i/ili mišljenja.		
Faza 2: U diskusiji je potrebno precizno okarakterizirati iskustva, probleme interakcije te iznijeti na površinu različite stavove koji postoje unutar grupe.		
Faza 3: Na kraju je potrebno, u sklopu elaboracije i kroz zajedničku refleksiju, učiniti konflikte i dileme transparentnim te ih dovesti u odnos s demokratskim vrijednostima i ponašanjem. Moderacija bi trebala fokusirati konflikte i dileme iz te faze te ih zaoštriti sve dok sudionici ne prepoznaju vlastite moralne pozicije i svoje kontroverzne tendencije.		
PROVODITELJI		
⇒ centri za socijalnu skrb, udruge, Centar za zaštitu obitelji, Centar za prevenciju ovisnosti, Zavod za javno zdravstvo		
⇒ djelatnici policijske postaje		
⇒ studenti Edukacijsko - rehabilitacijskog fakulteta		
⇒ učenici učeničkog doma Tina Ujevića -suportivne grupe		
⇒ vanjski suradnici		
⇒ voditelji projekta		
⇒ volonteri		
CILJNA GRUPA		
Inicijalna skupina kojom se započinje program su učenici srednjih škola, smještenih u učeničkom domu, oba spola.		
■	Inicijalna skupina je raznovrsna po interesima, vještinama i iskustvima	
■	Skupina broji 16 - 18 sudionika.	
■	Preporučuje se uključiti učenike:	
■	prvog razreda: 30 - 40 %	
■	drugog razreda: 30 - 40 %	
■	trećeg razreda: 30 - 40%	

Biti dobrim pomagačem iziskuje dosta vremena i napora (intelektualnog, tjelesnog, duhovnog) te je zato temeljni kriterij za ulazak u edukacijsku, pripremnu skupinu – razina unutarnje motivacije sudionika i spremnost na prosocijalno djelovanje, te posjedovanje vještina, znanja i osobina prihvatljivih drugim mladim osobama. U procjeni spremnosti i motivacije za pomagački rad sudjeluju stručne osobe doma ⇒ neposredni korisnici: učenici doma (250 učenika, 14-18 godina, oba spola, pohađaju 40 odgojno – obrazovnih programa zagrebačkih srednjih škola (gimnazija, strukovnih škola, obrtničkih škola) – I faza ⇒ učenici drugih domova grada Zagreba (1800 učenika oba spola) – II faza ⇒ odgajatelji učeničkih domova grada ⇒ roditelji učenika

OBLICI RADA

■ anketiranje ■ edukacijske tehnike za informiranje i stvaranje problemskih situacija kao što su tribine, radionice, tečajevi, publikacije, medijske akcije i susreti, video film i dramske tehnike ■ radionice ■ sakupljanje podataka ■ savjetovanja, predavanja, edukacije ■ supervizije ■ tematska predavanja ■ panel diskusije ■ rad u malim grupama (work shops)

SADRŽAJI / AKTIVNOSTI

Metoda 1: Induciranje i obrada konflikata i dilema Metoda induciranja konflikata čini metodičku jezgru. Služi za stvaranje, doživljavanje i obradu sukoba vezanih uz vrijednosti i situacije u kojima sudionici dolaze u dilemu, temelji se na njegovom modelu stupnjevanja moralnog razvoja te na eksperimentima za stimuliranje moralnog mišljenja kroz diskusiju o moralnim dilemama. Metoda 2: Grupnodinamički procesi Interakcije, načini ponašanja i konfliktne situacije važne za odgojni proces kroz grupno - dinamičke procese. U početnoj fazi ciljano se mobiliziraju i aktiviraju određeni socijalni načini ponašanja. Ti naoko neplanirani događaji vrlo su produktivni za spoznajni proces u grupi koji se događa u fazi refleksije i obrade doživljenog. Metoda 3: Aktivni i	⇒ edukacija vršnjačkih skupina - sunosioca programa ⇒ pomoć u školskim predmetima i obvezama, organizaciji sportskih, kulturnih i rekreativnih sadržaja, ⇒ organizacija zdravstvene edukacije o različitim pitanjima (spolno prenosive bolesti...), ⇒ pomoć djeci s posebnim potrebama i kronično bolesnima, ⇒ pomoći drugima mladima u konfliktima unutar obitelji, pomoći vršnjacima sa niskim samopoštovanjem i drugim rizičnim znacima socioemocionalnog razvoja, mladima koji su na pragu delinkventnog ponašanja, mladima koji eksperimentiraju s pićem, pušenjem, drogama... ■ TEMATSKA PODRUČJA ■ Afirmacijom pozitivnih vrijednosti protiv nasilja ■ Donošenje odluka ■ Izbori, odluke,	I razina • detekcija rizičnih i zaštitnih čimbenika (anketa, obrada) života i rada sudionika projekta s obzirom na razvojne poteškoće, probleme adaptacije te funkciju obitelji, kroz individualne karakteristike (agresivnost, hiperaktivnost, loša školska postignuća, kognitivni deficiti ...), obiteljske karakteristike (obiteljska devijantnost, neučinkovita disciplina, siromašni nadzor, neprivrženost obitelji ...) te karakteristike okoline- škole, doma • edukacija vršnjačkih skupina - sunosioca programa II razina • identifikacija prosocijalnih ponašanja, pozitivnih ponašanja ali i slabosti i rizika u obiteljskom i školskom / domskom okruženju • ispitivanje inicijalnog i finalnog stanja vezanog uz potrebe i prava djeteta te postupanje kada su ista ugrožena	⇒ oformiti i educirati prvu skupinu mladih (učenika doma) za pružanje vršnjačke pomoći; ⇒ uključiti i mlade kako bi i sami sudjelovali u kreiranju prihvatljivije vlastite budućnosti. ⇒ mlade upoznati s djelotvornim načinima rješavanja životnih poteškoća mladih; ⇒ inaugurirati vršnjačku pomoć u društvenoj sredini a posebice među odraslima koji odlučuju; ⇒ napraviti temelj za širenje mreže vršnjačke pomoći u širem okruženju. identifikacija prosocijalnih ponašanja, pozitivnih ponašanja ali i slabosti i rizika u obiteljskom i školskom /domskom okruženju Djeca su hedonistička bića, traže akciju i doživljaj. Potrebni su
--	---	---	--

kooperativni oblici učenja i poučavanja Interaktivni i kooperativni oblici učenja i poučavanja smatraju se temeljnom metodom napredne nastave. U pedagogiji obrazovanja za demokraciju oni imaju vrlo veliku vrijednost jer se distanciraju od frontalne nastave koncentrirane na učitelja, odnosno predavača, i u središte nastavnog procesa stavljaju samoodgovornost, planiranje i djelovanje onih koji uče. Struktura aktivnosti: □ Individualan rad – Na početku svaki sudionik zasebno razmišlja o određenoj temi - razjašnjava i formuliра svoje osobno stajalište. □ Male grupe – Nakon toga počinje razmjena mišljenja u manjim grupama. Pri tome se percipiraju, uspoređuju i provjeravaju vlastita i tuđa stajališta. □ Rad u plenumu – U završnoj se fazi u plenumu prezentira cijeli spektar različitih mišljenja te se o tome diskutira. TEMATSKE ODREDNICE: ⇒ Što je demokracija? ⇒ Osnovna demokratska načela ⇒ Odnos između većine i manjine u demokratskoj državi ⇒ Temeljna građanska prava ⇒ Sloboda prava	promjene; mogućnosti mijenjanja sebe / drugih; ■ Ja,; ja kao osoba; ja kao osoba koja namjerava pomoći (što je realno); ■ Komunikacijske vještine; razgovarati djelotvornije ■ Moja uključenost s vršnjacima; što, kako, gdje? ■ Moji ostali značajni odnosi; ■ Odgovornosti osoba uključenih u odnos; ■ osobni rast i razvoj, percepcija samog sebe ■ Osobni stil ponašanja; što mogu mijenjati; ■ osposobljavanje za konstruktivno rješavanje problem situacija ■ postupanje s pritiskom vršnjaka, traženje pozitivnih uzora ■ Problemi, poteškoće, izazovi, konflikti; što s njima?; ■ promicanje tolerancije i suradnje, uvažavanja različitosti ■ Psihičke potrebe osoba u odnosu; ■ razumijevanje osobnog izbora, vrednovanje različitosti ■ razvijanje osjećaja grupne pripadnosti ■ razvijanje osobne i socijalne odgovornosti ■ razvijanje pozitivne slike o sebi ■ smjer života; imati kontrolu nad svojim životom. ■ spol i rod ■ sposobnosti prepoznavanja kvaliteta kod sebe i drugih osoba ■ suočavanje s konfliktima u obitelji, vježbanje i razvijanje tolerancije ■ učenje specifičnih vještina komuniciranja i nenasilnog rješavanja sukoba	• jačanje na planu samopomoći • jačanje na planu socijalne tolerancije • jačanje stručne kompetencije • širenje utjecaja na relaciji jačanja mreže povezanosti čimbenika odgojno - obrazovnog procesa; učenik - odgojitelj - roditelj • učenje modela vršnjačke podrške u kriznim situacijama - darivanje krvi - volontiranje u Domu za djecu - prikupljanje bojica te starih igračaka učenika doma za djecu - suradnja sa Centrom za odgoj, obrazovanje i osposobljavanje djece i mladeži Dubrava – volontiranje, uključivanje u život populacije doma (plesne večeri, priredbe, zajednička druženja ...) - prodajne izložbe – likovna radionica doma organizirat će prodajnu izložbu uskrasnih jaja i čestitki te drugih likovnih radova sa svrhom donacije novca Domu za nezbrinutu djecu - organiziranje parlaonica s temama vezanim u probleme afirmacije humanih vrijednosti - poticanje humanitarnih akcija - edukacija učenika odgajatelja i roditelja - informiranje - koordinacija svih aktivnosti - organizacija i izvođenje predavanja, organizacija tribina osiguravanje materijalnih sredstava promidžba postignuća (mas – mediji) izrada evaluacijskih lista, upitnika evaluacija	im ljubav, pomoć, razumijevanje i stalna potpora. Učenički dom bi trebalo biti mjesto na kojem bi djeca osjećala radost, sigurnost, stjecala nova iskustva i vještine. Radi ostvarenja ciljeva intervencijskih programa, potrebno je osvijestiti problem nasilja u domu i utjecati na njih da se angažiraju kako bi promijenili postojeću situaciju. Svaka učenički dom treba prikupiti podatke putem upitnika o prilikama u školi. Upitnik sadrži pitanja o raširenosti problema nasilnik-žrtva, učestalost reagiranja odgajatelja i znanju roditelja o tom problemu. Mjere na razini doma trebaju obuhvaćati sve učenike. Nastojat će se smanjiti nasilništvo u domu kao cjelini.
--	--	---	--

	■ upoznavanje učenika s načinima i oblicima pružanja pomoći ■ utjecaj na stavove skupine kojoj učenik pripada ■ Uvjeti za dobar odnos; kako ga unaprijediti;		
DINAMIKA AKTIVNOSTI			
Pripremno razdoblje • Definiranje nosioca programa • Edukacija učenika - sunosioca programa • Informiranje i uključivanje učenika i roditelja u projekt • Izrada instrumenata praćenja (ankete, upitnici, metode obrade podataka) • Izrada web stranice projekta • Analiza rizičnih i zaštitnih čimbenika • Plan rada radionica • Medijska prezentacija Razdoblje provođenja programa • Edukacija edukatora - odgojitelja i vršnjačke skupine • Rad s učenicima - radionice, individualno / tjedno • Rad s odgojno - obrazovnim djelatnicima -seminari, predavanja, tribine / tjedno • Rad s roditeljima - predavanja, radionice / mjesečno • Medijska prezentacija (radio, tv, Internet, brošure, osobni kontakti, predstavljanje postignuća na stručnim skupovima) Evaluacija uspješnosti se realizira putem početnog i završnog evaluacijskog upitnika. Putem upitnika će se ispitati osobni doživljaji i stupanj povjerenja koje postoji među vršnjacima. ■ od strane učenika – korisnika ■ od strane provoditelja projekta Plan monitoringa i evaluacije uključuje: ■ Mjesečni sastanke članova užeg tima ■ Dokumentiranje svih realiziranih aktivnosti; ■ Analizu postignuća i/ili problema u radu; ■ Evidentiranje zahtjeva za pomoć u radu; ■ Prezentaciju na internetu, stručnim skupovima, publikacijama ... Interna Eksterna ■ Voditelj (koristi različite instrumente za evaluaciju) ■ Polaznici edukacije (samoevaluacija; upotreba različitih instrumenata) ■ Stručni djelatnici doma – organizatori edukacije (sami izabiru metodologiju i instrumentarij) ■ Naručitelji – donatori (sami izabiru metodologiju i instrumentarij; ukoliko je ustanova pronašla donatora koji želi sam provjeravati djelotvornost edukacije) ■ "Krajnji korisnici" – mlade osobe (ukoliko je vršnjak-pomagač s njima radio; moguće je primjenjivati stanovite instrumente za procjenu ili opservirati ponašanje "korisnika").			

Zaključna razmatranja

Dosadašnjim iskustvom u provedbi ovakvih projekata, stekli smo dobre preduvjete za daljnju implementaciju u programe doma. Istraživanja pokazuju (Štulhofer, 1990) da se u razdoblju od 1995. do 1999. smanjila razina društvene povezanosti, čime se pokazala potreba uklanjanja prepreka kao što su opća nesigurnost i oportunističke koristi, uz izgrađivanje oslonaca, poglavito kroz odgojne programe. Na tragu ovakvog razmišljanja, kada će se praksa usvajanja činjeničnoga, odnosno, šireg opsega enciklopedijskoga znanja u obrazovanju, zamijeniti

razvijanjem sposobnosti razumijevanja, rješavanja problema i praktične primjene znanja uz stjecanja umijeća koja pridonose kvaliteti življenja učenika u suvremenom svijetu, ovakvi modeli odgojnog rada u učeničkim domovima imaju svoje opravdanje i konkretnu mogućnost primjene.

Naravno, preduvjet za to je i poboljšanje početnog obrazovanja odgojno – obrazovnog kadra u učeničkim domovima, poboljšanjem pripravnštva, intenzivnim trajnim profesionalnim usavršavanjem kao i stručnim usavršavanjem svih nosioca odgojno – obrazovne djelatnosti (odgojitelja, stručnih suradnika, ravnatelja), uz uvođenje sustava trajne potpore stručnom usavršavanju koje će pomoći implementirani nove modele odgoja, unaprijediti kvalitetu rada i upravljanja u učeničkim domovima.

Literatura

Godišnji plan i program rada Učeničkog doma Tina Ujevića, Učenički dom Tina Ujevića, Zagreb, 2006

Informatizacija društva i nova civilizacija u nastupanju (mjesto Hrvatske u tim procesima), Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010., Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005.

Karlheinz, D., Spajić-Vrkaš, V., Ferreira Martins, I.: (2002): Strategies for Learning Democratic Citizenship, Council of Europe/Conseil de l'Europe (Education for Democratic Citizenship)

Klapan, A.: Učenje u učeničkom domu, Pedagoški fakultet u Rijeci, Rijeka 1996.

Klapan, A., Vrcelj, S.: Dosezi pedagoške misli o domskom odgoju u Hrvatskoj, HPKZ, Zagreb, 1991.

Klapan, A.: Retrospektiva nastanka i razvoj domova u svijetu, Napredak br. 4., HPKZ, Zagreb, 1993.

Projekt hrvatskog odgojno - obrazovnog sustava za 21. stoljeće, Ministarstvo prosvjete i športa, Zagreb, 2002.

mr. sc. Andreja Marcetić
mr. sc. Ilija Krstanović
Učenički dom Tina Ujevića, Zagreb

**KONCEPTI ODGOJA U UČENIČKIM DOMOVIMA REPUBLIKE
HRVATSKE U KONTEKSTU PROCESA GLOBALIZACIJE**
**CONCEPTS OF EDUCATION IN THE STUDENT DORMITORIES IN
CROATIA WITHIN THE GLOBALIZATION PROCESS CONTEXT**

Summary: Education in Croatia is realized through the educational concept defined by the regulations and acts of Ministry of Science, Education and Sports. Alternative / opened educational models /conception are realized in preschool and elementary education. Student dormitories are educational institutions within the secondary education system. Their program includes provision of adequate board and lodging during secondary education. They have a specific organization and work technology implemented through different work programs – basic, specific and elective. Globalization inevitably conditions implementing new educational conceptions / models in the Croatian educational practice, including the new educational models finding its place in the dormitories' educational system as well, as a result of cooperation mutual appreciation and support, open communication and professional development.

Key words: educational institutions, student dormitory, new educational models, globalization in educational process

Uvod

Odgov i obrazovanje u Republici Hrvatskoj danas se ostvaruje u 1.894 ustanova, od čega u 363 srednjih škola (2002.). Od navedenog broja, 53 su učenički domovi.

Tablica 1. Ustanove polaznici i osoblje u školskom sustavu RH (šk. god. 2001.-2002.)

PODRUČJA ODGOJA I OBRAZOVANJA	vrsta ustanove	broj ustanova	polaznici	odgojno – obrazovni kadar
predškolski odgoj	dječji vrtići	329	133.260	7.190
osnovno školstvo	matične škole (područne)	825 (1270)	398.459	30.766
	glazbene škole	52	10.347	1.297
	šk. za učenike s posebnim potrebama	16	2.960	556
srednje školstvo	škole	363	192.402	14.644
	učenički dom	53	6.303	346
visoko školstvo	javna visoka učilišta	88	99.343	7.700
privatno školstvo	dječji vrtići	125	3.580	
	osnovne škole	6	512	
	srednje škole	14	1.379	
	katoličke gimnazije	10	2.016	
	srednje škole drugih konfesija	2	161	
	visoka učilišta	11		
UKUPNO		1.894 (bez područnih škola)	850.722	62.499 (bez uposlenih u privatnom školstvu)

Alternativni / slobodni modeli / koncepcije odgoja realiziraju se u predškolskom i osnovnoškolskom odgoju, tako da neki vrtići / osnovne škole rade prema principima waldorfske i montessori pedagogije. U svim srednjoškolskim ustanovama modeli odgoja definirani su kao koncepti / modeli odgoja sukladno propisima i aktima Ministarstva znanosti obrazovanja i športa.

Koncepcija rada u učeničkim domovima

Povijesni kontekst

Tijekom povijesnog razvoja, učenički domovi su često mijenjali svoju ulogu: mijenjali su se nazivi, korisnici, sadržaji rada, kao i njihov doprinos razvitku odgojno-obrazovne djelatnosti i društva uopće. U novijoj povijesti, nakon II. svjetskog rata, učenički domovi bili su prvenstveno namijenjeni za smještaj i školovanje siromašne mladeži. Iako je i u to vrijeme bila prisutna njegova odgojna komponenta, učenički dom se promatrao kao izrazito socijalna ustanova. Bio je prvenstveno namijenjen djeci žrtvama rata, djeci iz ruralnih sredina, koja su htjela nastaviti školovanje u gradu, te učenicima industrijskih škola za potrebe tadašnjih većih tvornica.

Tek krajem 20. stoljeća počelo se o domu govoriti kao o odgojnoj ustanovi, a danas su učenički domovi određeni kao odgojno-obrazovne ustanove u sustavu srednjoškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj (Stilin 2003) odnosno važne socijalne odgojno-obrazovne ustanove koje učenicima tijekom školovanja organiziraju smještaj i prehranu, odgojno-obrazovni rad, kulturne i druge aktivnosti (Klapan 1996.).

Učenički domovi Republike Hrvatske danas

Zakonski okvir

Zakon o srednjem školstvu u potpunosti definira učeničke domove te u članku 2. decidirano kaže: "Srednjoškolske ustanove su: srednje škole i učenički domovi" (Isto, 19/92., 1992.). Ostali članci istog a (41.- 43.) još pobliže opisuju djelatnost učeničkih domova (Stilin, 2003).

Programom odgojno - obrazovnog rada te uslugama smještaja i prehrane učeničkog doma mogu se koristiti redoviti učenici srednjih škola Republike Hrvatske koji se školuju izvan mjesta stalnog boravka i koji su hrvatski državljani ili Hrvati iz drugih država. Iznimno, učenički dom može primiti i učenike strane državljane iz programa razmjene učenika sukladno međudržavnim ugovorima, a na temelju suglasnosti ministra. Na nepopunjena mjesta učenički dom može primiti i studente hrvatskih učilišta koji su hrvatski državljani ili Hrvati iz drugih država, te polaznike drugih škola, seminara i tečajeva, ako to ne ometa redoviti odgojni rad i život u učeničkom domu. Sa svakim učenikom, odnosno korisnikom programa i usluga, učenički dom sklapa ugovor o međusobnim pravima i obvezama ([www.mzoš](http://www.mzoš.hr), 2007).

Danas u Republici Hrvatskoj djeluje 52 učenička doma; 33 učenička doma su samostalne odgojno-obrazovne ustanove, a 19 ih se nalazi u sastavu pripadajuće srednje škole. U učeničkim domovima boravi ukupno 6300 učenika srednjih škola, što je 3,5% ukupne srednjoškolske populacije (Stilin, 2003). Financiranje učeničkih domova realizira se sredstvima iz državnog proračuna (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) te iz proračuna Grada Zagreba, proračuna jedinica regionalne samouprave, učeničkih opskrbnina, donacija te vlastitih prihoda (rad u periodu u vremenu kada nema učenika u domu – školski praznici) a sve u cilju održavanja i poboljšavanja postojećih standarda u Domu.

Pojmovno određenje

Učenički domovi su odgojno - obrazovne ustanove u djelatnosti srednjeg školstva, gdje u sklopu odgojno - obrazovnog programa za učenike osiguravaju i primjeren boravak (smještaj i prehranu) tijekom pohađanja srednjoškolskog obrazovanja. Učenički dom ima posebnu organizaciju i tehnologiju rada koja se ostvaruje različitim programima rada - temeljnim, posebnim i interesnim (izbornim). U programiranju rada polazi se od humanističko - razvojne paradigme i individualnih potreba i interesa učenika. Programi rada rezultat su suradničkih odnosa, uzajamnog uvažavanja i podržavanja, otvorene humanističke komunikacije i poštivanja osobnosti. Program realiziraju nastavnici - odgajatelji te različiti stručnjaci kao što su defektolozi, pedagozi, psiholozi, zdravstveni djelatnici i drugi, kao stručni suradnici te ostali stručnjaci, koje po potrebi u svoj rad s učenicima uključuje učenički dom.

Učenički dom (Rosić, 2001) kao sastavni dio odgoja i obrazovanja posjeduje tri temeljne funkcije: socijalnu, psihološku i pedagošku. Socijalna funkcija učeničkog doma određena je društvenim uvjetovanostima nastanka, razvoja i uloge doma u cjelokupnom sustavu odgoja i obrazovanja. Psihološka funkcija temelji se na stvaranju povoljne domske klime / ozračja u kojoj će odgajanci moći sudjelovati i zadovoljiti svoje potrebe i razvijati vlastitu osobnost. Pedagoška funkcija domskog života temelji se na ostvarivanju ciljeva i zadaća odgoja i obrazovanja.

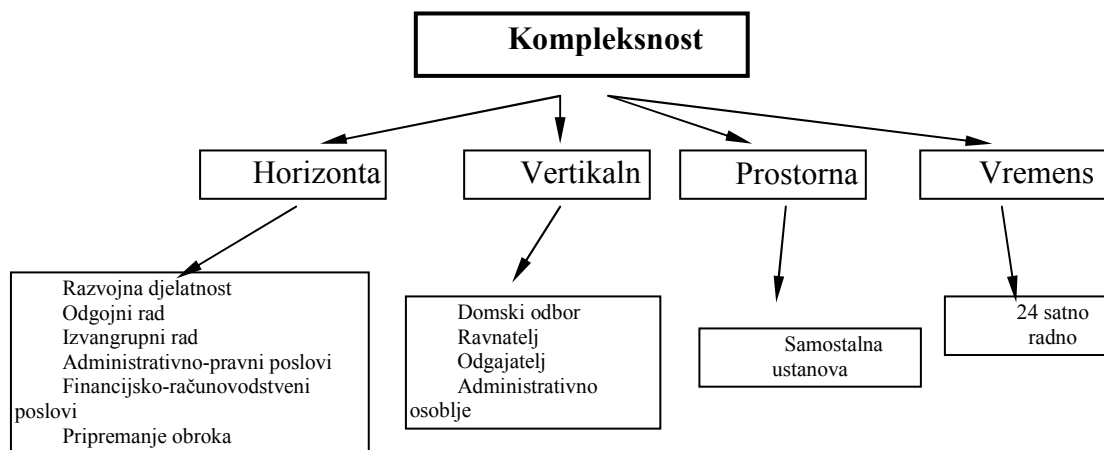
Struktura rada u domu

Odgojno-obrazovni djelatnici realiziraju sve sadržaje prema odgojno-obrazovnim područjima (v. str. 2 – 7).

Tablica 2. Prikaz vrste programa i područja realizacije

vrsta programa		područje realizacije
Godišnji plan i program	rada ravnatelja	■ čuvanje i unapređivanje zdravlja ■ socioemocionalni razvoj ■ kognitivni razvoj ■ obogaćivanje života učenika, kreativnost i posebne potrebe
	odgojno – obrazovnog rada ustanove	
	odgojno – obrazovnog rada stručnog suradnika	
	odgojno – obrazovnog rada odgojitelja	
Posebni programi	rada zdravstvenog radnika	
	izbornih aktivnosti	
	⇒ programi organizacije slobodnog vremena učenika; posjeti kazališnim i kino predstavama te izložbama u zemlji i inozemstvu	
	⇒ organiziranja glazbenih i dramskih večeri, priredbi	
	⇒ organiziranja predavanja vanjskih suradnika i sl.	
	⇒ program adaptacije	

Formalnu organizacijsku strukturiranost u učeničkom domu možemo okarakterizirati kao takvu u svim centraliziranim sadržajima: administrativnim, pravnim i financijskim. Specifičnost formalne strukture je neformalan pristup programskim sadržajima svakog odgajatelja ponaosob (Stilin 2003).



Slika 1: Organizacijska struktura učeničkog doma

Modeli odgoja u učeničkom domu

Odgojno obrazovni rad u učeničkom domu realizira se kroz razvojni model, objedinjujući sljedeća odgojno – obrazovna područja rada:

12. Čuvanje i unapređivanje zdravlja
13. Socijalno -emocionalno područje
14. Kognitivno područje
15. Kreativnost i posebne potrebe (obogaćivanje života)

Tablica 3. Prikaz područja djelovanja godišnjeg plana i programa rada

PODRUČJA ODGOJNOG DJELOVANJA U UČENIČKOM DOMU			
čuvanja i unapređivanja zdravlja učenika	socijalno - emocionalno područje	kognitivno	kreativnost i posebne potrebe
CILJ			
unapređivanje kvalitete zdravlja razvijanje zdravstvenih navika učenika	razvoj individue kroz odnos s drugim ljudima, vlastiti specifičan sklop socijalno relevantnih oblika ponašanja i kroz iskustvo razvoj od biološke jedinice u osobnost formiranjem karakterističnih oblika ponašanja važnih za život jedinice te za dalje funkcioniranje i razvoj razvoj samoaktualizirane ličnosti	postizanja optimalnih rezultata pri svladavanju nastavnog programa upućivanje učenika na uspješno planiranje i organiziranje rada poboljšanje uspješnosti samostalnog rada	razvoj pozitivnog "self - koncepta" formiranje sposobnosti estetskog doživljavanja i djelovanja razvijanje socijalne svijesti kroz odgojne, obrazovne, rekreativne i zdravstvene zadatke zadovoljavanje potreba

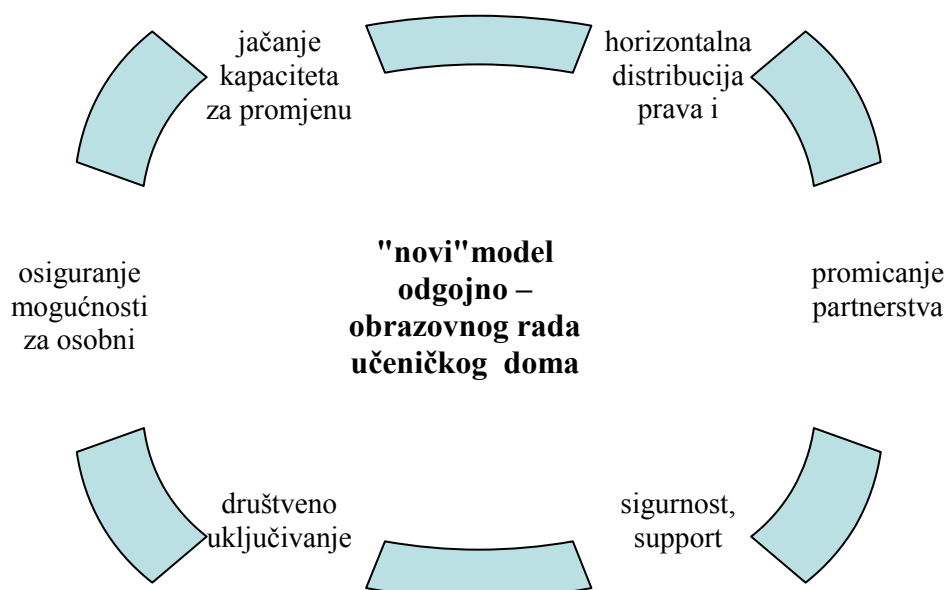
ZADACI			
upoznavanja sa psihofizičkim razvojem učenika usvajanje navika o potrebi pravilnog rasporeda i izmjene dnevnih aktivnosti (učenja, rada, odmora, izbornih aktivnosti)	rad na procesu (re)adaptacije upućivanje učenika na prihvatanje društvenih normi pronalaženje adekvatnih načina zadovoljavanja osnovnih životnih potreba učenika (potreba za ljubavlju, zabavom, moći i slobodom)	upoznavanje učenika s racionalnim metodama, oblicima, fazama i tehnikama učenja ovladavanje tehnikama i kulturom racionalnog učenja rad na razvijanju motivacije, poboljšanju koncentracije, smanjenja anksioznosti, emocionalne nestabilnosti djelovanje na pojavu oblika poremećaja u ponašanju rad na razvijanju interesa za nove spoznaje i intelektualna dostignuća usvajanje sustava znanja formiranje umijeća i navika razvijanje intelektualnih snaga i sposobnosti ovladavanje kulturom intelektualnog rada	osposobljavanja učenika za organizirano korištenje slobodnog vremena poticanje interesa razvijanja psihofizičkih sposobnosti stvaranje kulturnih navika i potreba unapređivanje zdravlja učenika
AKTIVNOSTI			
organiziranje pravilne i zdrave prehrane štićenika razvijanje higijenskih navika (održavanje osobne higijene, higijene prostora u kojem borave, razvijanje higijenskih navika u prehrani – zdravi stilovi življenja u dijelu prehrane) upoznavanja s problemima humanih odnosa među spolovima	stvaranje ugodnog ozračja i osjećaja sigurnosti u novoj sredini poticanje u osamostaljivanju (proces personalizacije) upoznavanje s općeprihvaćenim vrijednostima i normama ponašanja poticanje zajedničkog druženja	pomaganje i podrška u učenju obnova i proširenje znanja kontinuirana suradnja s roditeljima učenika kontinuirana suradnja s nastavnicima	kontinuiran rad tijekom školske godine u pojedinim izbornim aktivnostima posjete kazališnim i kino predstavama, izložbama prezentacija rada učenika na gradskim i državnim prikazima stvaralaštva (natjecanjima) učeničkih domova organiziranje glazbenih i literarnih večeri organiziranje likovnih i dr. izložbi, takmičenja i dr.

OBLICI RADA
⇒ individualni ⇒ rad u skupinama ⇒ predavanja ⇒ radionice ⇒ savjetovanja ⇒ rad u izbornim aktivnostima / <u>kulturno umjetničke</u> (jazz dance, hip hop, break dance, likovna, keramičarska, foto radionica, likovna - ručni radovi, rad u knjižnici) te <u>sportsko - rekreativne</u> (nogomet, košarka, rukomet, stolni tenis)
NOSIOCI
odgojitelji stručni suradnik vanjski suradnici voditelji izbornih programa zdravstveni radnik
ROKOVI
tijekom cijele školske godine

Zaključna razmatranja

Koncepciju i odgojno – obrazovni rad u učeničkim domovima potrebno je temeljiti na suvremenim europskim trendovima te pozitivnim iskustvima dosadašnje prakse. Nadalje, potrebno je osmisliti odgojni model u učeničkom domu za sve više globaliziran svijet, utemeljen na poznavanju čovjeka, međuovisnosti kultura i univerzalnosti etičkih vrednota. Navedeno podrazumijeva razvoj kompetencija i vještina kod učenika te osposobljavanje za cjeloživotno učenje.

Ponudeni "novi" model odgoja (razrađen u izlaganju "Utjecaj procesa globalizacije na modele odgoja u Učeničkom domu Tina Ujevića") upravo nudi realizaciju novih zahtjeva koje pred nas stavlja sveprisutna globalizacija a koji se mogu svesti na razvijanje osjećaja za vlastito samopoštovanje i poštivanje drugih i vrijednosti ljudskog dostojanstva; promoviranja poštovanja, razumijevanja i uvažavanja kulture različitosti.



Shema 1. Shematski prikaz prijedlog daljnjeg razvoja modela odgoja u učeničkim domovima

Stoga možemo zaključiti da "novi" model odgoja u učeničkom domu treba, ne samo podržati i razviti intelektualnu radoznalost i želju za učenjem, nego i osposobiti sve čimbenike odgojno – obrazovnog procesa u učeničkom domu za kritičko mišljenje, razumijevanje svijeta, upoznavanje i prihvaćanje drukčijih pojedinaca i naroda, otkrivanje vlastitog identiteta i usvajanje zajedničkih vrijednosti Europe i svijeta.

Literatura

Godišnji plan i program rada Učeničkog doma Tina Ujevića, Učenički dom Tina Ujevića, Zagreb, 2006

Rosić, V.: Odgajatelj i odgojni rad, Rijeka, 1991.

Rosić, V.: Srednja škola i učenički dom, Zbornik radova I. kongresa pedagoga Bosne i Hercegovine "Naša škola", str. 417-421, Sarajevo, 1990.

Stilin, E.: Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima, Filozofski fakultet u Rijeci, 2003

Zakon o srednjem školstvu, Narodne novine br. 19, 2001, Zagreb,

[www.mzoš](http://www.mzoš.hr)

O autorima

Andreja Marcetić radi u Učeničkom domu Tina Ujevića (Zagreb, Avenija Gojka Šuška 4) kao stručni suradnik – mentor; na poslovima koordinатора razvojno – tehnološke službe i odgojno – obrazovnog rada u ustanovi. Magistrirala je 2001. na Edukacijsko – rehabilitacijskom fakultetu u Zagrebu, na području društveno - humanističkih znanosti u polju poremećaja u ponašanju.

Ostale stručne aktivnosti /članstva

- | | |
|-------------|---|
| 2007- | voditelj županijskog vijeća za odgoj za ljudska prava i demokratsko građanstvo |
| 2007. | članica Državnog povjerenstva učeničkih domova RH za Domijadu |
| 2006. | suradnica na znanstvenom projektu Edukacijsko – rehabilitacijskog fakulteta: "Znanstvena utemeljenost i razvoj socijalne pedagogije u Republici Hrvatskoj", |
| 2005. | voditeljica programa MEMOAIDS II |
| 2005. | i dalje: predsjednica Domskog odbora Učeničkog doma Tina Ujevića, Zagreb |
| 2004. | i dalje: predsjednica Upravnog vijeća Centra za odgoj, obrazovanje i osposobljavanje, Zagreb |
| 2003.–2004. | voditeljica rada volontera u Domu za nezbrinutu djecu, Zagreb |
| 2003. | članica Međuresornog tima za provođenje programa sigurnosti u srednjim školama grada Zagreba |
| 2003. | tajnica Državnog povjerenstva učeničkih domova RH za Domijadu |
| 2002. | članica udruge «Hrabri telefon» - telefon za zlostavljanu i zanemarenu djecu |
| 2001. | članica projekta «Svi za protiv» (program prevencije ovisnosti) Gradskog ureda za rad i socijalnu skrb |
| 2000.–2004. | članica Domskog odbora Učeničkog doma Dore Pejačević, Zagreb |
| 1997. | glavna urednica Biltena za Domijadu RH |

- 1997. predsjednica Aktiva za stručno usavršavanje odgojno – obrazovnih djelatnika učeničkih domova RH
- 1997. predsjednica Organizacijskog odbora Domijade RH
- 1992. volonter u Regionalnom uredu za prognanike i izbjeglice, Zagreb
- 1997.–2000. članica Organizacijskog odbora Domijade RH
- 1997.–2000. predsjednica Komisije za kulturu učeničkih domova RH
e-mail: andreja_marcetic@yahoo.com

Ilija Krstanović radi u Učeničkom domu Tina Ujevića (Zagreb, Avenija Gojka Šuška 4) kao ravnatelj. Magistrirao je 1999. na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu.

Ostale stručne aktivnosti /članstva:

- 2007. član Državnog povjerenstva za Domijadu
- 2006. suradnik na projektu prevencije ovisnosti (Gradski ured za zdravstvo, rad i socijalnu skrb)
- 2006. predsjednik Upravnog vijeća Centra za odgoj djece "Slava Raškaj"
- 2006. predsjednik Državnog povjerenstva za Domijadu
- 2004.–2006. predsjednik Udruge učeničkih domova Republike Hrvatske
- 2003. suradnik na projektu «NO RISK» – program prevencije rizičnih ponašanja učenika učeničkih domova /Gradski ured za zdravstvo rad i socijalnu skrb
- 2003. predsjednik Inicijativnog odbora za formiranje Udruge ravnatelja učeničkih domova RH
- 2001.–2003. predsjednik Državnog povjerenstva za Domijadu
- 2001.–2003. predsjednik Aktiva ravnatelja te Državnog povjerenstva za Domijadu
- 1998. odlikovan najvišim priznanjem Crvenog križa - Zlatni cvijet
- 1996.–2005. predsjednik Aktiva ravnatelja učeničkih domova RH
- 1996.–2003. predsjednika i koordinatora Organizacijskog odbora za Domijadu
- 1996.–2000. predsjednik i koordinator Organizacijskog odbora za Domijadu
- 1996. odlikovan spomenicom Domovinskog rata
- 1994.–1996. dopredsjednik Udruge hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja
- 1994.–1995. dopredsjednik Crvenog križa Zagreb
- 1994. jedan od osnivača Udruge hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja
- 1993. zamjenik vijećnika Skupštine grada Zagreba
- 1992. član Skupštine Crvenog križa RH
- 1991. predsjednik Općinske organizacije Crvenog križa Susedgrad
- 1991. član Predsjedništva Crvenog križa Zagreb
- 1988. suradnik u izradi nastavnog programa (oprema elektro kabineta)
- 1986. mentor učenicima na državnom natjecanju: I i II mjesto

Projektno delo z mladimi kot model vzgoje v globalni družbi

Povzetek: S člankom smo želeli prispevati delček k mozaiku na temo posveta: Modeli vzgoje v globalni družbi. Pedagoška praksa nam kaže potrebo po novih modelih in pristopih dela z mladimi. Projektno delo z mladimi, ki vnaša inovacije v vzgojno – izobraževalni proces je ena izmed novih oblik, ki se vedno bolj uveljavljajo tudi pri delu z mladimi v dijaških domovih. Najprej si bomo pogledali globalne trende in vpliv le-teh na prihodnost dijaških domov v Sloveniji. Nadaljevali bomo s predstavitev kaj so to mladinski projekti, katere so vrednote, ki se skrivajo pri takem modelu dela z mladimi. Dotaknili se bomo tudi vrednot kratkoročnih in dolgoročnih projektov in se posebno osredotočili na vrednote projektov prostovoljnega dela. V nadaljevanju bomo razmišljali o osnovnem konceptu in karakteristikah vsakega projekta, ki se lahko kaže v kratkoročnem in dolgoročnem projektu. Kot primera dobre prakse smo vzeli dva mednarodna projekta iz Jegličevega dijaškega doma, ki sta odraz vedno večje globalne povezanosti. En projekt v Turčiji je bil izveden poleti julija 2006 in projekt Poljska v septembru 2006. Projekt Turčija je predstavljen iz vsebinskega in finančnega vidika in daje preko kvalitativne analize jasen vpogled v samo osrčje projekta. V zadnjem delu članka so na kratko predstavljene povratne informacije udeležencev mednarodnega prostovoljskega projekta na Poljskem. V zaključnem delu članka pa najdemo vzpodbude in zaključke glede novih vzgojnih modelov, ki naj bi bili le nadgradnja starim in ne njihovo ukinitvev.

Ključne besede: projektno delo, mladi, inovativni projekti, izkustveno učenje, timsko delo, prostovoljno delo, mednarodni projekti, Poljska, Turčija

Summary: This article is a small contribution to the development of new methods of an educational work with youth in the increasing global society. Pedagogical practice shows us a need to search for new methods and approaches while working with adolescent population. Project work with youth that bring innovations into educational process it is one of the forms that are more and more acceptable in the work in the boarding-schools. First of all we will look at the global trends and their impact on the development of the boarding-schools in Slovenia. Then we will continue with the presentation what are the youth projects all about, what are their values that are hidden in such a model within the youth work. We will also touch the topic of the values and characteristics of a short and a long term projects and we will more focus in details on voluntary projects. We will continue with the concept and the significations of each project, weather it is on short or long term basis. In the second part of the article we will touch the two examples of good practice of two international projects run by the Jeglič boarding-school: project in Turkey in July 2006 and the project in Poland in September 2006. We will look more into details on voluntary youth project in Turkey from the contextual and financial part including the qualitative analysis. In the last part of the article we will reflect the common findings of the youth project in Poland. And in the last part we will come up with the discussion about the encouragement of using of the new models as part of the follow up of the existing educational models and not with the destructional ones.

Key words: project work, youth, innovation projects, learning by doing, team work, voluntary work, international project, Turkey, Poland

Uvod

V prispevku bomo spregovorili najprej o globalnih trendih in njihovih vplivih na prihodnost razvoja dijaških domov v Sloveniji. Nadaljevali bomo o tem, kaj je to projekt in katere vrednote prinaša. Ustavili se bomo tudi pri osnovnih konceptih in značilnostih vsakega projekta. Opredelili bomo, kaj so to kratkoročni in dolgoročni projekti in katere so njihove značilnosti.

V drugem delu prispevka bosta predstavljena dva primera dobre prakse (Turčija – julij 2006 – prostovoljni tabor in Poljska – september 2006 – mednarodna izmenjava treh dijaških domov s Poljaki in Madžari na Poljskem – Krakow). Oba projekta bomo podkrepili z dejanskimi ugotovitvami in povratnimi informacijami udeležencev obeh projektov.

V zaključnem delu bodo podani glavni poudarki projektne dela z mladimi, ki naj bi v prihodnje spodbujali take oblike dela z mladimi tudi v dijaških domovih.

Globalni trendi in vpliv le-teh na prihodnost razvoja dijaških domov v Sloveniji

Dijaški domovi v Sloveniji se glede na število vsako leto zmanjšujejo, število dijakov upada, trendi globalizacije (evropski in svetovni tokovi) tako postajajo vedno bolj otipljivi in so del naše realnosti. Ko je bila Slovenija še del Jugoslavije, so k nam v trumah prihajali znanja željni mladi iz vseh njenih republik, zato so se v tistem času na veliko ustanavljali dijaški domovi kot odgovor na potrebo pomagati mladim pridobiti ustrezen kraj in pogoje za uspešen študij. Z ustanovitvijo nove slovenske države so se ustavile številne »šolske« migracije in s tem potreba po bivanju v dijaških domovih.

Kot svet postaja kot ena mala vas, tako tudi Slovenija z vsemi avtocestami in hitrimi povezavami pridobiva kilometre, poleg tega pa tudi slovenski trendi v smislu decentralizacije šolstva, kjer naj bi vsak večji kraj imel tudi srednješolski center, se potreba po bivanju v dijaških domovih zmanjšuje. Ministrstvo za šolstvo v svoji strategiji izbira med zapiranjem in iskanjem novih ponudb oz. prestrukturiranja obstoječih vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki hote ali nehote morajo iskati nove poti nadaljnjega delovanja, če hočejo preživeti.

Morda je malo drugačna slika povpraševanja bivanja v zasebnih dijaških domovih, kjer zadnja leta opazamo porast povpraševanja po bivanju v dijaškem domu. Npr. v Jegličevem dijaškem domu je bilo leta 1996 v domu 280 dijakov, število se je do leta 2005 znižalo na 180, medtem ko zadnji dve leti ugotavljamo povečanje števila na 220 dijakov. Upajmo, da bo število dijakov tudi v prihodnje še naprej naraščalo. Ne glede na pozitivne trende v zasebnem sektorju pa ne moremo mimo dejstva, da je vsaka vzgojno-izobraževalna ustanova poklicana, da išče vedno nove načine, kako odgovoriti na trenutne potrebe slovenske družbe.

Dober zgled so nam dijaški domovi v zamejstvu, ki so se že daleč pred nami soočili z realnostjo, da prvotna dejavnost dijaških domov ne zdrži več in da je treba iskati nove oblike za preživetje. Kot vemo, so se zamejski dijaški domovi usmerili v varstvene vzgojno-izobraževalne centre, kjer otrokom in mladim nudijo vse tisto, kar jim starši zaradi službenih obveznosti ne morejo. Vzgojitelji so ostali v isti vlogi, ki pa je se spremenila v metodi in obliki novih pristopov in celotne organizacije. Tako tudi nas danes novi trendi silijo v iskanje novih načinov in v posnemanje tistih, ki so že nekaj korakov pred nami.

Kaj je to mladinski projekt

Oxfordski angleški slovar definira »projekt« kot »individualna ali skupinska aktivnost, niz smiselnih organiziranih aktivnosti, ki nas v omejenem času pripelje do zastavljenega cilja.«¹

Beseda »projekt« je bila prvič uporabljena v 16. stoletju in izhaja iz latinske besede *projicere*. Latinski izvor je dogajanje, določeno s časom in prostorom. Proces vključuje:

- točko odhoda,
- iti naprej,
- proti cilju.

Ameriški mislec John Dewey (1859–1952) je zelo poznan avtor znane teorije »learning by doing«, ki je največ prispeval k razvoju koncepta projektov v vzgoji in izobraževanju.²

Po njegovih ugotovitvah lahko povzamemo, da je projekt:

- metoda, ki nam pomaga, da se lahko premaknemo od ideje do akcije s številnimi vmesnimi fazami,
- z namenom, da vplivamo na socialno okolje,
- da se projekt oblikuje na podlagi določenega socialnega, prostorskega in časovnega konteksta,
- ima vzgojno-izobraževalno dimenzijo in omogoča ljudem učenja preko izkušnje,
- je rezultat skupinske aktivnosti,
- obvezno vključuje evalvacijo, ki naredi povezavo med idejo in aktivnostjo.

Več malih korakov je treba, da pridemo do cilja. Lahko govorimo tudi o fazah projekta, ki nas pripeljejo do načrtovanih ciljev. V našem primeru se bomo bolj osredotočili na to, kaj je prostovoljni projekt in katere vrednote prinaša.

Vrednote kratkoročnih in dolgoročnih projektov

Naštejmo nekatere vrednote projektov:

- mobilnost in medčloveška solidarnost,
- ustvarjalnost mladih ljudi,
- pridobivanje novih znanj,
- pridobivanje življenjskih izkušenj,
- vključevanje mladih z manj priložnosti,
- učenje aktivnega in demokratičnega državljanstva,
- spoznavanje drugih kultur in priložnost za učenje jezikov,
- učenje dela v timu,
- izobraževanje o poteku in fazah celotnega projekta,
- medsebojno sodelovanje in povezovanje,
- medkulturni in medverski dialog.

Ker je v našem članku podrobno predstavljen primer dobre prakse s področja prostovoljnega dela, si bomo pogledali še vrednote, ki izhajajo iz prostovoljnega dela mladih ljudi.

¹ T-Kit No. 3, Project Management, Council of Europe and European Commission, Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex Publishing, November 2000

² T-Kit No.3, Project Management, Council of Europe and European Commission, Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex Publishing, November 2000

Katere vrednote prinašajo projekti prostovoljnega dela

V razvoju procesov globalizacije se vse manj sliši glas človeka. Še posebej se vedno manj sliši glas človeka v stiski. Zakaj je tako in kdo lahko v novem tisočletju stori kaj za najvišjo vrednoto sveta – za človeka? Odgovor se glasi: vsakdo izmed nas!³

Za vzgojo niso dovolj besede, ampak je bistvenega pomena neposredno življenjsko izkustvo, doživljanje preko lastne aktivnosti in pristen človeški odnos. Aktivno vključevanje v prostovoljno delo odpira čudovite možnosti za odkrivanje lastne vrednosti in smisla življenja, za prepoznavanje in uresničevanje lastnih virov moči, ustvarjalnega delovanja, za doživljanje večje notranje harmonije in harmonije z okoljem.⁴

S šolsko prenavo in z oblikovanjem nacionalne mreže v šolstvu je prostovoljstvo našlo svoje verodostojno mesto tudi znotraj slovenskega šolskega sistema, ki tej aktivnosti že zagotavlja tudi določeno strokovno in finančno podporo. Prostovoljno delo predstavlja pomembno obliko vzgojnega dela z mladimi, saj jim omogoča vsestransko osebnostno dozorevanje in s tem tudi dobro pripravo na življenje.⁵

Vse več ljudi, tudi mladih, vstopa v različne organizirane prostovoljske dejavnosti, ker v njih vidijo možnosti storiti nekaj za spreminjanje delovanja družbe z opozarjanjem na probleme in druge oblike zagovornišva, za osveščanje javnosti, za izvajanje pritiskov na odločevalce, za ustvarjanje novih socialnih modelov prevencije ali pomoč v okviru civilne družbe. Vse več je tudi mladih, ki se vključujejo v projekte prostovoljnega dela.⁶

Že sam pojem »prostovoljstvo« pove, da je delo prostovoljno, da ni plačano z denarjem, ampak z vrednotami, ki so lahko dragocenejše. Za vse to potrebujemo le kanček poguma in dobre volje. Prostovoljec je lahko vsak.⁷

Gre za osebnostno rast. Pri poudarjanju pomena izobraževanja ne smemo mimo vzgoje in razvijanja čuta za druge. To pa je tudi del razvijanja otrokove osebnosti oziroma delček čustvene inteligence pri otrocih. Razvijati je treba razum, srce in roke, kar pa zahteva čas in voljo.⁸

Ob pridobivanju življenjsko pomembnih izkušenj prostovoljci tudi sami osebnostno rastejo in zorijo, plemenitijo svojo komunikacijo in postajajo socialno občutljivejši. Tako je uvajanje prostovoljnega dela v šole pomembno tudi v preventivnem smislu.⁹

³ Lovreković M. Glas za človeka, Vzgoja, Revija za učitelje, vzgojitelje in starše, V žarišču: Prostovoljno delo, Št. 11, leto 2001

⁴ Čas, A., Prostovoljno delo šolske mladine, Vzgoja, Revija za učitelje, vzgojitelje in starše, V žarišču: Razredništvo, Št. 9, leto 2001

⁵ Zupan B., Nacionalno poročilo o uresničevanju skupnih ciljev na področju prostovoljnega dela mladih v Sloveniji, Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo, Urad za mladino, Ljubljana 2006

⁶ Zupan B., Nacionalno poročilo o uresničevanju skupnih ciljev na področju prostovoljnega dela mladih v Sloveniji, Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo, Urad za mladino, Ljubljana 2006

⁷ Mladenovič K., Zakaj bi pomagal? Vzgoja, Revija za učitelje, vzgojitelje in starše, V žarišču: Prostovoljno delo, Št. 11, leto 2001

⁸ Nahtigal A., Mladi prostovoljci, Vzgoja, Revija za učitelje, vzgojitelje in starše, V žarišču: Prostovoljno delo, Št. 11, leto 2001

⁹ Rostohar G., Žarki Dobrote, Vzgoja, Revija za učitelje, vzgojitelje in starše, V žarišču: Prostovoljno delo, Št. 11, leto 2001

Lahko bi nadaljevali še s celo paleto naštevanja vrednot, ki jih posamezen projekt prinaša. V primerih dobre prakse bomo še podrobneje izvedeli, kako se te vrednote izražajo na posameznem projektu in kako so si osnove vsakega projekta tudi zelo podobne.

Osnovni koncept in značilnosti vsakega projekta

Vsak projekt lahko načrtujemo vnaprej, lahko pa je tudi ad hoc inovativen in nepredviden. Ne glede na to, za katere vrste projekta gre, je treba oblikovati skupino – tim, ki bo projekt izvedel.

Značilnosti projekta so:

- Projekt ima namen: projekti imajo jasno definirane cilje in korake, kako priti do cilja. Namen projektov je rešiti »problem«, kar predhodno zahteva analizo potreb, predlaganje ene ali več rešitev, zasnovanih na dolgoročni socialni spremembi.
- Projekti so realistični: cilji morajo biti dosegljivi in morajo upoštevati realne potrebe, kot so finančni in človeški viri.
- Projekti so omejeni na čas in prostor: imajo svoj začetek in svoj konec ter so implementirani v določenem kraju in kontekstu.
- Projekti so kompleksni: projekti zahtevajo številna planiranja in implementacijske veščine in vključujejo številne akterje in sodelavce.
- Projekti so skupinski: projekti so rezultat skupnih prizadevanj. Projekte vodijo različni timi, vključujejo številne sodelavce in skrbijo za potrebe drugih.
- Projekti so unikatni: vsi projekti izhajajo novih idej. Skrbijo za odgovore na posamezne potrebe (problem) v določenem kontekstu. Projekti so inovativni.
- Projekti so pustolovščina: vsak projekt je drugačen in nepredvidljiv; projekti vedno vključujejo nekaj negotovosti in tveganja.
- Projekti so lahko ocenjeni: projekti so planirani in razdeljeni v merljive cilje, ki jih lahko vrednotimo.
- Projekti so narejeni po fazah:
 16. začetek projekta,
 17. načrtovanje,
 18. izvedba,
 19. vrednotenje (evalvacija) in
 20. zaključek.

Tim naredi tudi jasen načrt priprave, izvedbe in evalvacije projekta, kot so:

- najprej je treba opredeliti cilje vsakega projekta,
- potem postaviti časovni okvir,
- opredeliti potek projekta po fazah,
- razjasniti, kdo vse bo vključen v projekt,
- razdeliti naloge – določiti, kdo je za kaj odgovoren,
- predvideti je treba vse potrebne materiale,
- predvideti je treba finančni okvir projekta,
- vključiti je treba tudi vmesno in zaključno evalvacijo,
- določiti, kdo skrbi za dokumentacijo (foto, video, vsebinska in finančna poročila, zapisniki, seminarske naloge),
- stiki z mediji (TV, radio, časniki itd.).

Vsak projekt, ne glede na cilje, obsežnost in zahtevnost, naj bi vseboval vse prej naštete faze, seveda s posameznimi odstopanji, ki pa naj bi se držali vsaj okvirnega koncepta vsakega projekta.

Kratkoročni projekti v dijaških domovih

Organizacija dijaških domov temelji na osnovni celici, to je vzgojna skupina. Poleg vzgojnih skupin se dijaki in vzgojitelji povezujejo preko različnih oblik interesnih dejavnosti in kratkoročnih ter dolgoročnih projektov, ki so del programa letnega delovnega načrta, in tudi vseh inovativnih projektov.

Značilnosti kratkoročnih projektov:

- projekt traja od enega tedna do treh mesecev,
- število vključenih v projekt je običajno večje, ker zahteva manj napora in angažiranja,
- rezultati so tudi bolj merljivi in hitreje dosegljivi,
- navadno finančno niso zahtevni,
- ni nujno, da vključujejo vse preje naštete faze.

Nekaj primerov kratkoročnih timskih projektov v dijaškem domu, ki smo jih izvedli in jih imamo v letnem delovnem načrtu v Jegličevem dijaškem domu:

- Projekti zbornice – vzgojiteljski zbor
 - spoznavni dan za novince in za starše
 - srečanje za starše po letnikih
 - strokovno srečanje vzgojiteljev katoliških dijaških domov
 - strokovna ekskurzija vzgojiteljskega zbora
- Skupni projekti vzgojiteljev in dijakov
 - kostanjev piknik
 - spoznavni dan z novinci (fazaniranje)
 - javne predstavitve projektov (poletni tabor v Turčiji)
 - Praznovanje sv. Stanislava in sv. Martina – slavnostna večerja in ples
 - Predstavitve mednarodne izmenjave na Poljskem
 - Športno srečanje katoliških dijaških domov
 - Natečaj za jaslice (v mali in veliki kapeli)
 - postavljanje jaslic na vhodu v dom (pripravijo 2. letniki).
 - Miklavževanje za dijake, dijaki pripravijo miklavževanje za osebe s posebnimi potrebami Vera in Luč
 - obisk in obdarovanje revne starke
 - dan odprtih vrat
 - informativni dan
 - Praznovanje kulturnega dne, Prešernov dan, slovenski kulturni praznik
 - Pustni ples
 - Križev pot
 - Teden dijaškega doma (teden kulture in ustvarjalnosti: dramska premiere Podnajemnik, Ex-tempore z zunanjim slikarjem –g. Matej Metlikovič, sv. maša z gostom Robijem Friškovcem in ogled ter pogovor ob filmu Dead man walking, pogovorno omizje o drugačnosti in ogled filma Kajmak in marmelada).
 - pripravljalni vikend za dramsko premiero
 - Dramska predstavitev – avtorsko delo dijaka

- Slovo od maturantov – slavnostna večerja in podelitev pohval in priznanj
- Zaključna sv. maša, prireditve, podelitev pohval in priznanj, ples
- tedensko vrtenje filmov po izboru dijakov v dogovoru z odgovornim vzgojiteljem

Vedno, ko se lotimo kratkoročnih projektov znotraj doma, je zelo pomembno, da v prvi fazi vključimo pripravljalni odbor, ki pa kasneje razdeli dodatne naloge tudi ostalim dijakom, ki želijo biti v projekt čim bolj aktivno vključeni. Iz prakse vemo, da bo tudi rezultat projekta požel tem več uspeha, čim bolj so mladi aktivno vključeni v vse faze projekta.

Največja prednost kratkoročnih projektov je, da se lahko vključi veliko dijakov in lahko ob konkretni nalogi razvijajo svoje talente, se učijo timskega dela, so ustvarjalni, aktivnost jih tudi poveže. Časovno so omejeni in s tem bolj svobodni.

Največja pomanjkljivost naših projektov je, da se dijaki ne morejo vedno vključiti tako, kot želijo, tudi zaradi pomanjkanja prostega časa, saj je šola v našem primeru zelo zahtevna in igra prednostno vlogo.

Dolgoročni projekti: od treh mesecev do enega leta ali več

Dolgoročni projekti zahtevajo zelo veliko časa, potreben je širši strokovni tim, zelo je dobrodošla pozitivna podpora vzgojne ustanove, ki po svojih močeh pomaga pri realizaciji posameznega projekta. Vodstveni delavci so tisti, ki take projekte podpirajo oz. jih zavračajo in se držijo klasičnih oblik dela z mladimi, ki pa postajajo vedno bolj okostenela.

Vzgojna ustanova mora tudi finančno podpreti nove projekte preko zbiranja dodatnih finančnih sredstev ali pa si vzeti čas in se javljati na obstoječe razpise, ki so na voljo. Potrebna je stalna dokumentacija vsakega premika vseh udeležencev projekta, saj ta kasneje zagotavlja tudi možnost analize in evalvacije celotnega procesa učenja vseh udeležencev.

Lahko bi še nadaljevali z naštevanjem vseh dodatnih značilnosti in trendov dolgoročnih projektov, vendar smo našli le najbolj aktualne, ker smo vse ostale že vključili v poglavju kratkoročnih projektov.

Značilnosti dolgoročnih projektov na nacionalni ravni

- projekti trajajo od treh mesecev do enega leta ali še dlje,
- potreben je širši strokovni tim,
- vedno so aktivno vključeni tudi dijaki, ki so soustvarjalci celotnega projekta,
- vključiti je potrebni tudi čim več zunanjih sodelavcev,
- redno sodelovanje z mediji,
- potrebno je pridobivanje dodatnih finančnih sredstev, naj bo to pedagoška organizacija ali pa udeleženci skupaj s svojimi mentorji,
- permanentno vodenje dokumentacije,
- potrebna je tudi nadgradnja projekta.

Ogledali so bomo dva primera dobre prakse, ki smo jo izvedli v Jegličevem dijaškem domu, projekt Turčija v šolskem letu 2005/2006 in projekt Poljska v šolskem letu 2006/2006. S tema dvema projektoma želimo prikazati merljive kvalitativne rezultate, ki smo jih dobili od udeležencev, saj so oni naše ogledalo in so nam lahko spodbuda za vsa naša nadaljnja prizadevanja pri tovrstnih projektih.

Mednarodni projekti

Turčija – Izmir 2006 – prostovoljni projekt

Naš zavod, znotraj katerega deluje Jegličev dijaški dom, je vzgojno-izobraževalna in kulturna ustanova, ki mladim iz vse Slovenije omogoča različne dejavnosti za razvoj posameznika v vsej njegovi celovitosti (razvoj telesa, duha in duše).

Že od leta 1993 potekajo različni projekti in dejavnosti doma in v tujini v našem zavodu na temo: prostovoljno delo, medkulturno učenje, vzgoja za razvoj ipd., ki mlade seznanja z drugimi kulturami, verstvi, drugače mislečimi, govori o trajnostnem razvoju, razkoraku med severom in jugom, o problemih socialne pravičnosti in človekovih pravicah. Mladi se tako lahko vključijo v različne kratkoročne in dolgoročne prostovoljne projekte, ki so oblika neformalnega izobraževanja in preventivno delo z mladimi.

V letošnjem šolskem letu smo dobili izjemno priložnost, da eni skupini mladih iz našega doma omogočimo štirinajstdnevno bivanje, prostovoljno delo in življenje z domačini v mestu Izmir.

V okviru krožka za mednarodno sodelovanje v Jegličevem dijaškem domu je letos poleti potekal od 2. do 17. julija 2006 Prostovoljni mednarodni tabor Izmir, Turčija 2006.

Tabora se je udeležilo pet dijakov (Lara Jagrič, Katarina Kejžar, Mojca Ograjšek, Klemen Miljančič in Jernej Pudgar) dva zunanja sodelavca (vzgojitelj Simon Cigoj in gradbeni inženir Egon Hriberšek) ter vodja projekta, vzgojiteljica Marija Leskovec.

Tabor je potekal v kulturno-duhovnem centru v Izmirju, kjer je do napada deloval Slovenec p. Martin Kmetec. Naše delo je bilo naslednje: v kleti centra smo poglobili temelje in zalili tla dva metra v globino, prepleskali smo steno in prebarvali vrata, pa še ograjo na terasi.

V času izobraževalnega vikenda nas je obiskala ga. Kaya s turške ambasade, s seboj pa je pripeljala tudi dve turški kuharici. Ga. Kaya nam je predstavila Turčijo in njihovo kulturo.

O vrnitvi iz tabora smo udeleženci imeli zaključno pisno in ustno evalvacijo, pripravili smo tudi javno predstavitev tabora v Turčiji, ki je potekala v Jegličevem dijaškem domu v sredo 18. 10. 2006 ob 20.00 h. Predstavitve se je tokrat udeležila sama turška ambasadorica, njena ekselencenka gospa. Sina Baydur, in njena svetovalka ga. Kaya Gokcen. Mladi prostovoljci so navzočim posredovali svojo izkušnjo v taboru v muslimanskem svetu, ki se povsem razlikuje od tistega, kar nam podajajo mediji. Ga. ambasadorica je sklenila javno predstavitev z besedami: »Upam, da še niste zaključili vsega dela in da se naslednje leto zopet vrnete z novo skupino.«

Po končani prireditvi smo gostji pospremili in jima razkazali zavod ter v prijateljskem klepetu sklenili, da je to le začetek našega sodelovanja.

Faze projekta

21. **Pripravljalna faza:** od januarja 2006 do junija 2006 – dogovarjanje glede možnosti izvedbe projekta, iskanje sodelavcev, načrtovanje programa celotnega projekta, informiranje dijakov, pripravljalna srečanja, priprava vikend priprave/izobraževanja, izvedba vikend priprave, evalvacija vikenda, zbiranje finančnih sredstev, pisanje seminarjev, urejanje tehničnih stvari: letalske karte, vize, zavarovanja itd., priprava dopisa za starše, koordinacija projekta, sodelovanje z zunanjimi sodelavci itd.
22. **Faza izvedbe:** od 2. do 17. julija 2006, Izmir, Turčija, 16 dni (24 ur).

23. **Evalvacijska faza:** od 17. 7. 2006 do decembra 2006 – pisna in ustna evalvacija, priprava javnih predstavitev, sodelovanje z mediji (intervjuji, članki), pisanje poročil, planiranje za naprej.

Cilji projekta

Glavni cilj našega projekta je bil, da se mladim ponudi priložnost za izkušnjo mednarodnega prostovoljnega – humanitarnega projekta v tuji kulturi in ugotoviti, kako vse faze projekta vplivajo na vse aktivne udeležence, vključene v projekt. Ker se nam je ponudila enkratna priložnost, da projekt izvedemo prav v Turčiji, smo se z vso vnemo lotili dela.

Tudi vsi naši ostali cilji vključujejo vse vidike celotnega projekta.

- potek celotnega projekta po fazah (priprava, izvedba, ovrednotenje),
- potek humanitarne akcije (obnova kulturnega objekta in učenje domačinov turških pesmi),
- spoznavanje multikulturnega Izmirja (kulturni šok) – vključitev naše skupine v tamkajšnje okolje,
- spoznavanje značilnosti / posebnosti Turčije,
- potek kreativnih in medkulturnih delavnic,
- pomembnost takega projekta za mladega človeka in za tamkajšnjo skupnost.

Predmet raziskovanja in rezultati:

- predmet raziskovanja je bil naš mednarodni projekt, ki je vseboval tri faze,
- kot glavno raziskovalno metodo smo uporabili kvalitativno analizo, ki je predvsem vključevala sprotne refleksije, evalvacije in vse dokumente, ki so nastali v okviru celotnega projekta.

Povzetek rezultatov

Z našim raziskovalnim delom smo prišli do naslednjih rezultatov: naš projekt je bil edinstven, ker je vseboval vse tri faze projekta, v katerega so bili vključeni prav vsi člani skupine, ne glede na uradno vlogo v skupini. Mednarodno prostovoljno delo je ena izmed oblik, kako mlade vzgajati za medčloveško solidarnost, medkulturno učenje, učenje za spoštovanje človekovih pravic ter socialno pravičnost. V našem zavodu se dijakom ponuja cela vrsta mednarodnih izmenjav, tudi enotedensko prostovoljno delo vsako poletje v Bosni in Hercegovini. V obliki, kjer gre za načrtno pripravo, izvedbo in ovrednotenje mednarodnega prostovoljnega projekta, pa smo bili prvi v našem zavodu, ki smo lahko izvedli take vrste projekta v Turčiji. Že več let smo iskali možnost za evropsko državo, ki bi bila pripravljena sprejeti tudi skupino dijakov, vendar se nam je šele letos preko spleta okoliščin resnično ponudila izjemna priložnost v Turčiji.

Tu bi rada izpostavila nekaj najbolj izpostavljenih povratnih informacij, ki smo jih dobili od ljudi, ki so bili vključeni v projekt. Velik izziv je bila sploh odločitev, da projekt bo, ker so nove razmere v Turčiji nagovarjale k temu, da projekt preprosto odpovemo. Ker nas je kar nekaj vztrajalo z vsemi zunanjimi spodbudami, smo se vseeno odločili, da projekt nadaljujemo, kljub odpovedi treh dijakinj in dveh študentov. Ko smo k sodelovanju povabili turško ambasado, so bili zelo navdušeni nad našim povabilom, saj smo bili prva šolska ustanova, ki jih je povabila k sodelovanju. Tudi naši udeleženci so bili navdušeni nad obiskom in predstavitvijo Turčije s priokusom turške kuhinje. Evalvacijski vprašalniki nam kažejo uspešnost vikend priprave. Kot celotna skupina smo se zelo dobro ujeli, čeprav prihajamo iz različnih okolij in ustanov. V času bivanja v Izmirju smo imeli na polovici našega

bivanja skupno uradno refleksijo in pred odhodom smo imeli še skupno refleksijo z domačini, ki so nam podali zelo dobro povratno informacijo. Povedali so nam, da smo prva skupina, ki smo se zelo povezali z domačini (smo bili že četrta skupina prostovoljcev v istem centru), in da smo se tudi zelo dobro vključili v njihovo delo in kulturo. Veliko smo se pogovarjali z domačini in na ta način spoznavali nam tuj svet in razmere, v katerih živijo. Konec avgusta smo imeli skupno refleksijo po vrnitvi iz Turčije, kjer smo si skupaj s p. Martinom (je bil ravno na obisku v zvezi z doktorskim študijem) ogledali fotografije in obudili spomine na v Izmirju preživete dni. Po zaključni pisni evalvaciji smo pripravili povzetke, ki nam kažejo, da so bili vsi udeleženci zelo zadovoljni s projektom in bi si v prihodnje še želeli sodelovati v podobnih projektih. Za mlade je bila to osebna izkušnja, kako rasti kot človek osebno, v skupini in se spoznavati s tujo kulturo. Metode skupnih in individualnih pogovorov so pomagale vsem udeležencem pridobiti osebno izkušnjo življenja v muslimanskem svetu, ki je v današnjem svetu stalen predmet pogovora v javnih medijih. Osebna izkušnja človeku odpira poglede in razumevanja, poleg tega pa človek s tako izkušnjo ne more postati lahek plen raznoterih manipulacij, ki se danes zelo pogosto odvijajo v svetu javnih občil. Tudi priprava javne predstavitve za ostale dijakе, zaposlene v našem domu ter tudi zunanje udeležence je bila priložnost, da še druge obogatimo z našo novo izkušnjo, ki smo jo pridobili na zelo konkreten način, ko človek del časa živi in dela v drugi kulturi. Ga. ambasadorica nas je počastila s svojim obiskom in nas na koncu nagovorila, da upa, da še nismo zaključili vsega dela in da se drugo leto zopet vrnemo v Turčijo. Upajmo, da se bodo njene dobre misli uresničile.¹⁰

Evalvacija izobraževalnega vikenda

Na koncu zaključnega izobraževalnega vikenda smo izvedli pisno in ustno evalvacijo.

Udeleženci so podali naslednje odgovore:

24. Kaj si se novega naučil/-a med izobraževalnim vikendom?

- Srečal sem nove ljudi, veliko novega izvedel.
- Začutil sem da smo v redu skupina, počutil sen se sproščeno, sem veliko izvedel.
- Spoznal sem se z udeleženci.
- Priložnost za učenje sprejemanja drugačnosti.
- Naučila sem se premagovati stereotipe, spoznala malo turško kulturo, obnašanje v tujem kulturnem okolju.
- Še bolj sem se naučila prilagajanja in razumevanja drugih, veliko novega sem izvedela o strpnosti do sočloveka, o Turčiji, da nikoli ne vzemi veliko hrane, če jo ne poznaš.
- Ogromno novega sem izvedel o Turčiji.
- Izvedela sem veliko novega o Turčiji (hrana, ljudje ...), spoznal soudeležence projekta.

25. Katere delavnice so ti bile najbolj všeč in zakaj?

- Všeč so mi bile prav vse delavnice.
- Delavnica o različnih pozdravih (zabavna in sproščena).
- Delavnica o predsodkih in stereotipih (zanimiva, kreativna, zabavna, na preprost način smo premagovali soje predsodke).

¹⁰ Leskovec, M., Zavod sv. Stanislava, Jegličev dijaški dom, Poročilo in dokumenti »Turčija – Izmir 2006«

- Turška Ambasada, delavnica pozdravi, igra vlog (kako gradimo skupnost), sami smo pri tem sodelovali in nismo samo poslušali »predavateljev«.
 - Najbolj zanimiva mi je bila tretja delavnica in sicer o prostovoljstvu, socialni pravičnosti in solidarnosti.
 - Spoznavanje z risanjem simbolov.
 - Super, ker so prišli iz turške ambasade.
26. Kaj si pogrešal/-a na pripravi?
- Kakšno delavnico več, ki bi potekala na zraku.
 - Še več informacij glede Turčije.
 - Morda izhod v mesto.
27. Tvoji predlogi /mnenja, če smo kaj izpustili:
- /

Zaključna evalvacija celotnega projekta

Ta izkušnja je nekaj dobrega in lepega. To sem tudi tako doživljala. Čeprav bi zaradi osebnih razlogov raje vmes odšla domov (umrla mi je babica), mi je tam bilo zelo lepo in z delom sem pozabljala na svoje skrbi. Kolikor vem, je bila to dobra izkušnja tudi za druge člane. Vsi domačini so bili do nas tako zelo prijazni in radodarni ...

Ob bežnih srečanjih s člani delovnega tabora v Turčiji mi na misel neprestano prihajajo pestra doživetja iz Turčije. V majhni katoliški skupnosti v Izmirju, kjer je deloval pater Martin Kmetec, jih je bogatila medsebojna izmenjava kulture, kulinarike, duhovnih izkušenj, učenje nekaj osnovnih pogovornih fraz. Velika delavnost skupine, kar je rad kasneje Egon (gradbeni inženir) večkrat modro poudaril, je presegla zastavljene gradbene cilje, obenem pa tudi pregrade med nami in domačini. Večkrat se spomnim teh nekaj turških domačinov, ki se vsak dan bojujejo za osebno vero s pritiski turške oblasti.

16 dni delovno-prostovoljnega tabora mi bo za vselej ostalo v lepem spominu. Ne samo, da sem si že iz otroštva želela iti na nek adventuristični kraj, kjer bi lahko s svojimi sposobnostmi pomagala ljudem, ki nimajo takih možnosti za življenje, kot jih imam jaz sama. Tabor mi je dal tudi neko širino pri spoznavanju druge dežele in kulture, v kateri smo preživeli nekaj časa. Zelo mi je bilo všeč delo v skupini, kajti zdi se mi, da smo se – četudi ne na način govornega komuniciranja – med seboj bodrili in spodbujali v tistih trenutkih, ko nam ni bilo več do dela. Konkretna stvar, da sem nekomu olajšala delo, mi je v vlila veselje. Pomagati nekomu, kjer je to mogoče, je nekaj zelo pomembnega. Mislim pa, da bi vsakdo izmed nas moral iti na kak tak prostovoljni delovni tabor, kajti nikoli ne boš zares izkusil, kako ljudje živijo onkraj naše domovine.

V Istanbulu mi je bilo zelo všeč. Bivali smo pri zelo prijaznih minoritih. Hrana in nastanitev je bila enkratna. Videl sem vrvež res velikega metropolitanskega mesta. V dveh dneh smo si kljub malo slabšemu vremenu ogledali veliko znamenitosti. Predvsem mi je bila všeč sultanova palača in Modra mošeja. Užival sem tudi na bazarju, kjer se je dalo kupiti »vse« po zelo ugodni ceni. V Izmirju smo bili nastanjeni zelo lepo in tudi kuharica je izvrstno kuhala, tako da je bilo slovo težko. Pot nazaj je bila malo krajša, saj smo del poti prevozili z ladjo, iz Istanbula pa z letalom nazaj na Brnik.

Zame je bil ta delovno-prostovoljni tabor zelo močna izkušnja. Spoznal sem delo misijonarja v pretežno muslimanski državi. Videl sem, s kakšnimi težavami se soočajo tamkajšnji kristjani. Spoznal sem tudi zame popolnoma novo državo, kulturo in ljudi. Soočil sem se z islamskim svetom in si približal njegove poglede na svet. V

sožitju z drugimi lahko živimo le, če poznamo njihove navade in njih same. Tabor je bil pozitivna izkušnja tudi za našo celotno delovno skupino. Tudi mi smo se povezali, se bolje spoznali, postali prijatelji ... Vesel pa sem tudi, da sem s svojo pomočjo prispeval košček v mozaiku graditve boljšega sveta.¹¹

- Odstopanje od sprejetega programa (opišite odstopanja od načrta, ki ste ga predstavili v kandidaturi na razpis)

Na začetku projekta se je prijavilo osem dijakov in dijakinj ter dva študenta (osem mladih). Ko se je v februarju zgodil incident – napad na Slovenca p. Martina Kmetca, se je zastavilo vprašanje, ali bomo praktično sploh lahko izvedli projekt glede na nove razmere. Takoj po zimskih počitnicah so se tri dijakinje odjavile od projekta z razlago, da so starši preveč zaskrbljeni in jih preprosto ne pustijo, da bi sodelovale pri projektu zaradi zaostrenih razmer v Izmirju. Tudi oba študenta sta se ustrašila in odpovedala sodelovanje. Eden od študentov je študent glasbe in tako smo morali del programa prilagoditi (učenja domačinov turških pesmi po notah je odpadlo, ko je projekt zapustil študent glasbe).

- Izvirnost rezultatov

Vsak dan smo priča konfliktom v svetu, ki se odvijajo znotraj različnih verstev, potem so tu predsodki, nerazumevanja ipd. Izvirnost našega projekta je v tem, da smo preko našega doma pripravili, izvedli in ovrednotili celoten projekt, v katerega smo aktivno vključili vse člane projekta. Mali skupini mladih ljudi smo omogočili izviren način učenja, na bolj privlačen način smo jim približali vsebine, ki jih človek lahko pridobi le z lastno izkušnjo. Projektni in izkustveni način je vedno bolj uveljavljen na področju dela z mladimi, saj pedagoški strokovnjaki ugotavljamo, da je mlade moč pritegniti za različne izvenšolske vsebine preko različnih projektov, v katere so aktivno vključeni od vsega začetka.

Naši rezultati, ki so razvidni iz vseh evalvacij, so za nas nov izziv in spodbuda, da bi s podobnimi projekti še naprej nadaljevali. Vedno se pojavi problem financiranja, ki pa lahko v prihodnje tudi dobre projekta obsodi na propad. Upajmo, da se nam to ne bo zgodilo.

Finančna konstrukcija zagotovljenih in pričakovanih sredstev

- Lastna sredstva:
 - povratna letalska karta na osebo: 65.884,00 SIT x 8 = 527.072,00 SIT, zavarovanje: 2.400,00 SIT x 8 (19.200,00 SIT), avtobusni povratni prevoz iz Istanbula do Izmirja: 60 Evrov x 8 = 115.200,00 SIT, žepnina za obisk obeh mest (10.000,00 SIT na osebo)
- Sponzorji:
 - hrana, bivanje, potrošni material v času izobraževanja, skromne nagrade za predavatelje (Zavod sv. Stanislava): Izobraževanje: 8 oseb x 2 dni x 3.000,00 SIT = 48.000,00 SIT + nagrada zunanjim mentorjem in predavateljem (CD-orgle v Zavodu in Megaron, 4 predavatelji x 3.000,00 SIT = 12.000,00 SIT).
 - hrano, bivanje, gradbeni material v Turčiji, prevoz in hrana na ekskurzijo v Efez, je kril duhovno-kulturni center v Istanbulu in v Izmirju (8 oseb x 15 dni x (3.500,00 SIT na dan – hrana in bivanje) = 420.000,00 SIT

¹¹ Leskovec, M., Zavod sv. Stanislava, Jegličev dijaški dom, Poročilo in dokumenti »Turčija – Izmir 2006«

- prostovoljci (8 + p. Martin = 9) - smo delali 10 dni po 8 ur = 720 prostovoljni ur opravljenega dela (sanacija kleti)
- vizume za Turčijo smo dobili zastoj s strani Turške Ambasade v Ljubljani
- Mladinska raziskovalna dejavnost - Mestna Občina Ljubljana: 59.178,00 SIT (5/6 kritje letalske karte dijakinji iz socialno ogrožene družine).
- Drugi viri:
 - Fund-raising: prostovoljni prispevki za glasbeni nastop, Župnija Ježica: 80.000,00 SIT
 - Fund-raising: prostovoljni prispevki za glasbeni nastop, Župnija Dravlje: 22.000,00 SIT
 - Plačilo polovične povratne letalske karte dvema dijakoma: Karitas Zavoda sv. Stanislava: 65.884,00 SIT
 - Občina Šentjur: 10.000,00 SIT (1/6 kritje letalske karte dijakinji z manj priložnosti).

Vsi spremljevalci in posamezni dijaki iz finančno dobro stoječih družin so si sami krili potne stroške. Delo, ki je bilo namenjeno pripravam, izvedbi in evalvaciji, je potekalo izven delovnega časa za vse spremljevalce. Vse delovne ure vseh spremljevalcev so bile prostovoljne, kar pomeni, da je koordinator opravil naslednje zadolžitve:

- Sestanki: 15
- Priprave izobraževanja: 10
- Izvedba izobraževanja: 20
- Delo na terenu: 16 dni X 24 ur z dijaki: 384
- Evalvacijsko obdobje (zaključna evalvacija): 10
- Pisanje poročil in zaključne dokumentacije: 15
- Foto dokumentacija: 6
- Javne predstavitve in mediji: 10
- Koordinacija s Turčijo: 15
- Skupaj: 485 ur

Oba dodatna spremljevalca pa:

- Priprava izobraževanja: 5
- Izvedba izobraževanja: 20
- Delo na terenu: 384
- Evalvacija: 5
- Javne predstavitve: 5
- Skupaj oba spremljevalca: $419 \times 2 = 838$ ur

Dijaki:

- Priprave: 20
- Delo na terenu: 5 dijakov x 16 dni x 8 ur dnevno = 640 ur

Torej so strokovni delavci opravili skupaj $485 + 838 = 1323$ ur, če prištejemo še delovne ure, ki so jih opravili dijaki, bi prišli do številke $1323 + 640 = 1963$ ur.

Čeprav je projekt potekal znotraj dijaškega doma kot dodatna ponudba dijakom, se je štel med aktivnosti, ki potekajo izven rednih obveznosti in niso prioriteta dejavnost zavoda, znotraj katerega deluje dijaški dom. Vse delovne ure, ki so bile narejene, niso bile finančno ovrednotene. Vprašamo se lahko, kaj je bilo tisto, kar je udeležence gnalo k temu, da so vztrajali do konca in naredili dobro delo za dijake in tamkajšnje ljudi. Odgovor morda lahko najdemo na samem začetku tega prispevka,

kjer smo spregovorili o vrednotah, ki jih prinaša prostovoljno delo. Najbrž pa dolgoročno taki podobni projekti, vsaj kar se tiče financ, ne morejo zdržati, saj je finančni zalogaj prezahteven predvsem za dijake iz socialno ogroženih družin, ki se ponavadi odločijo za take vrste projektov, in seveda tudi za pedagoške strokovne sodelavce, ki morajo tudi sami vložiti veliko svojega časa in energije za realizacijo podobnega projekta. Morda bodo novi razpisi in nove možnosti lahko pripomogli k realizaciji nadaljnjih podobnih projektov.

Poljska – Krakow – Evropa s tremi obrazi:

Mednarodne izmenjava s Poljaki, Slovenci in Madžari na Poljskem v Krakowu se je udeležilo 16 mladih iz vsake države ter po dva oz. trije spremljevalci. Slovenijo smo zastopali trije dijaški domovi: Dijaški dom Poljane, Dijaški dom Vipava in Jegličev dijaški dom. Izmenjava je potekala od 25. septembra do 4. oktobra 2006 v Krakowu na Poljskem.

Predstavljamo nekaj vtisov in povratnih informacij dijakov Jegličevega dijaškega doma.

Le potovanje ali nepozabno doživetje?

Minila sta že dva meseca, toda nepozaben teden mi je še vedno zelo jasno v spominu. Najbrž vas zanima, kaj se mi je najbolj vtisnilo v spomin. Ko pomislim na Poljsko, se kljub vsem znamenitostim, ki smo jih tam videli, spomnim na ljudi, s katerimi smo preživeli čudovit teden. Brez ostalih Slovencev, Poljakov in Madžarov bi bila najbrž vsaka znamenitost veliko manj zanimiva.

Težko je opisati vse to doživetje, vse nove predstave in spoznanja, ki sem jih dobil na tem taboru. Lahko pa zatrdim, da je bilo zame to nepozabno doživetje in ne zgolj potovanje. Taka izmenjava pusti dijaku veliko lepše spomine kot sedenje pri pouku, pa tudi nauči se veliko več. Tu gre za realnost, kjer predmeti niso ločeni, kot v šoli. Sprehod po Krakovskih ulicah ni le zgodovina, geografija ali umetnostna zgodovina, temveč vse to in še več. Pa še zapomniš si veliko več. Spoznaš druge narode in morda ugotoviš, da se nekateri bolj nekateri manj razlikujejo od nas. Postaneš previdnejši pri predsodkih, za katere se ti prej sploh ni zdelo, da so lahko žaljivi. Zanimivo se mi zdi tudi to, da se ti, ko obiščeš neko tujo državo, predstava o njej povsem spremeni. Še posebej, če spoznaš tudi ljudi. Prej sem si pod pojmom Poljska predstavljal le zemljevid in na njem neko državo, sedaj pa imam v glavi takoj neko sliko. In čeprav sem na Poljskem spoznal tudi Madžare, o njihovi državi še vedno nimam take predstave, kot pa bi jo dobil, če bi bil tam.

Toliko je bilo različnih čudovitih dogodkov, ki bi jih bilo vredno omeniti. Že sama pot na Poljsko mi je ostala v spominu. Prvič sem spal v spalniku ter z nahrbtnikom tekal po tako ogromni postaji, kot je dunajska. Potem pa so sledili še zanimivejši dogodki. Prvo srečanje z Madžari in kasneje tudi s Poljaki, prvi pogovori in prvi obisk bazena. Vsega se spomnim še, kot bi bilo včeraj. Naučil sem se ceniti hrano, ki jo imamo v JDD-ju, saj sem na Poljskem vsak dan jedel le marmelado. Toda nisem se preveč oziral na to. Raje sem užival v vseh kratkih pogovorih v polomljeni angleščini, še najbolj pa ob večerih, ko smo se z Romekom, Janekom, Pawłom, Žigom in vsemi, ki so se nam pač pridružili, prepevali (tudi Sivo pot smo jih uspeli naučiti). Še zdaj me pesem *Tears in heaven* popelje v dom Radosna novina 2000.

Na koncu je bilo Poljsko kar težko zapustiti. To je bilo zagotovo najtežje slovo, kar sem jih kadarkoli doživel. Še dobro, da imamo elektronsko pošto. Sicer pa so bili prvi dnevi v šoli res nekoliko težji – majhna cena za vse lepo, kar smo preživeli. S Poljske sem se vrnil s precej večjo splošno razgledanostjo ter z mnogimi lepimi

spomini, ki bodo zagotovo polepšali celoten spomin na srednjo šolo ali morda celo na mladost. Upam, da se mi bo še kdaj ponudila podobna priložnost, vsem ostalim mladim pa želim, da bi imeli tudi oni priložnost doživeti nekaj podobnega. Upam, da je to razmišljanje izpolnilo vaša pričakovanja. Czesc!!!

Krištof Fajdiga, 2. letnik ŠKG

Katere so mi prve asociacije na besedo Poljska? Srednjeevropska država, Nemško-poljsko nižavje, članica EU, Varšava, Auschwitz? NE!! Kaj pa potem?

Mogoče mrzlično iskanje legende o nastanku Slovenije in razvoj slovenskih narodnih noš dan pred končnim rokom za oddajo prispevkov? Težave s prevajanjem vseh svojih prispevkov v angleščino? Iskanjem darilc za naše nove prijatelje? Obvezni sestanki, za katere smo si morali utrgati urico dragocenega maturantskega učenja? *Tudi ne.* Se spomnim prvih prestrašenih pogledov dijakov iz dijaških domov Vipava Poljane, ki smo jih dan pred odhodom na Poljsko videli prvič? Spremembe spiska udeležencev na dan odhoda? Vlak v ponedeljek, 25. septembra 2006 malo pred četrto uro? Tek po železniški postaji na Dunaju, iskanje poljskega vlaka, ki smo ga skoraj zamudili? Šestnajsturno vožnjo? Začudenih pogledov, ko so nas razdelili v narodno mešane sobe? *Tudi ne.* Iskanje dobrih idej za zanimivo predstavitev Slovenije in dijaških domov? Plahe poglede proti Madžarom in Poljakom, prve težko razločne stavke v polomljeni angleščini (za katero smo ugotovili, da le ni tako zelo polomljena)? Mučnega iskanja angleškega izraza za nit, za katerega smo po pol ure ugotovili, da se ji po poljsko reče *nitka* (na koncu sploh nismo potrebovali toliko angleščine ... se je dalo kar precej zmeniti v slovenščini s primesmi hrvaščine). Molitve Oče naš v treh jezikih hkrati? *Ne, tudi to ni moja prva asociacija.* Mogoče je to iskanje pošte v Krakovu, ko smo želeli kupiti znamke (mislim, da ni treba poudarjati, da smo kljub temu, da smo znamke kupili prvi dan, kartice poslali zadnjega, pa še to na železniški postaji). Vsakodnevni kruh z marmelado za zajtrk in večerjo. Vstajanje kar nekaj ur pred zajtrkom samo zato, da lahko opazuješ sončni vzhod? Ali sproščanje v toplem jacuzziu po kosilu. Spoznavanje poljskih in madžarskih legend, njihovih slavnih pesnikov in pisateljev, spoznavanje njihove kulture in povezovanje z našo? *Tudi ne. No ja, tudi to. Vse to in še veliko več. Ampak na kaj pomislim najprej, ko slišim besedo Poljska?* Spomnim se na prijazne ljudi, ki niso več samo Poljaki, Madžari in Slovenci, temveč tudi moji prijatelji. Spomnim se pesmi Siva pot, ki smo jo v premagovanju solz objeti sredi železniške postaje peli skupaj Madžari, Poljaki in Slovenci.

Mojca Povirk, 4. letnik

Zaključek

Skozi projektno delo vsi udeleženci, mladi in njihovi mentorji pridobijo številne nove izkušnje in hkrati pridobijo nova znanja, ki jim bodo pomagala pri nadaljnjem izobraževanju in vključevanju v trg delovne sile. Vključenost v projektno delo z mladimi je velik izziv za pedagoške delavce, lahko sicer tudi zelo zahteven finančni in časovni zalogaj, vendar pa je v globalizacijskih trendih nova priložnost za iskanje novih poti dela z mladimi. Klasični načini dela v šoli ali dijaškem domu preprosto ne zadostujejo več, treba bo ponuditi več, če bomo hoteli ostati nad gladino vseh možnosti, ki nas obdajajo. Gre torej za dejstvo, da novi projekti, ki so kratkoročnega ali dolgoročnega značaja, pri delu z mladimi v dijaških domovih zahtevajo strokovni tim, ki skupaj z dijaki –soustvarjalci oblikuje in izvede posamezen projekt, ki bo morda res lahko postal kot nov model delovanja v pedagoških ustanovah in morda »ogrozil« klasičen način delovanja. Strahovi so sicer prisotni, a brez jasnih

utemeljenih argumentov, ki bi dokazali nasprotno, nas ti ne morejo prepričati. Seveda je od vsakega doma odvisno, kakšno vizijo ima za prihodnost in ali je pripravljen pridobivati nova sredstva za vse nove modele vzgoje, kakšen je pogled vodstvenega delavca na nove izzive in kako močen strokovni tim ima, ki bi bil pripravljen zaplavati v nove izzive in inovacije.

S tem člankom smo želeli prikazati nekaj konkretnih primerov dobre prakse v dijaških domovih, ki se vedno bolj kažejo kot inovacijski modeli dela z mladimi in rezultati so že vidni. Splača se poskusiti!

Projektno delo z mladimi je nov izziv za vse nas in vsekakor. Praksa nam je pokazala, da nam take vrste modelov dela z mladimi pomagajo in ne ogrožajo že obstoječih oblik dela.

Literatura

- Dennis, K. A. 2001. Možnosti prostovoljnega dela. Vzgoja, revija za učitelje, vzgojitelje in starše. V žarišču: Razredništvo, 11
- Coyote No. 11, Non-formal learning and education, Youth-Training-Europe, Issue 11 (May 2006), Council of Europe and European Commission, Council of Europe, Strasbourg Cedex Publishing
- Čas, A. 2001. Prostovoljno delo šolske mladine. Vzgoja, revija za učitelje, vzgojitelje in starše. V žarišču: Razredništvo, 9
- Jegličev dijaški dom. Letni delovni načrt (LDN), šolsko leto 2006/2007.
- Jegličev dijaški dom. Zloženka Jegličevega dijaškega doma. Zavod sv. Stanislava, februar 2006
- Leskovec, M. 2006. Zavod sv. Stanislava, Jegličev dijaški dom. Poročilo in dokumenti »Turčija – Izmir 2006«
- Leskovec, M. in S. Lončar. 2006. MOVIT – Nacionalna agencija Evropske komisije. Poročilo in dokumenti »Evropa s tremi obrazi, Poljska 2006«
- Leskovec, M. 2007. Dnevnik vzgojnega dela, šolsko leto 2005/2006, 2006/2007
- Lovreković, M. 2001. Glas za človeka. Vzgoja, revija za učitelje, vzgojitelje in starše. V žarišču: Prostovoljno delo, 11
- Mladenovič, K. 2001. Zakaj bi pomagal? Vzgoja, revija za učitelje, vzgojitelje in starše. V žarišču: Prostovoljno delo, 11
- Nahtigal, A. Mladi prostovoljci. Vzgoja, revija za učitelje, vzgojitelje in starše. V žarišču: Prostovoljno delo, 11
- Rostohar, G. 2001. Žarki dobrote. Vzgoja, revija za učitelje, vzgojitelje in starše. V žarišču: Prostovoljno delo, 11
- T-Kit No. 9, Funding and Financial Management, Council of Europe and European Commission, Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex Publishing, September 2004
- T-Kit No. 8, Social Inclusion, Council of Europe and European Commission, Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex Publishing, June 2003
- T-Kit No. 5, International Voluntary Service, Council of Europe and European Commission, Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex Publishing, July 2002

- T-Kit No. 6, Training Essentials, Council of Europe and European Commission, Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex Publishing, October 2002
- T-Kit No. 4, Intercultural Education, Council of Europe and European Commission, Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex Publishing, November 2000
- T-Kit No. 3, Project Management, Council of Europe and European Commission, Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex Publishing, November 2000
- T-Kit No. 1, Organisational Management, Council of Europe and European Commission, Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex Publishing, July 2000
- Zupan, B. 2006. Nacionalno poročilo o uresničevanju skupnih ciljev na področju prostovoljnega dela mladih v Sloveniji. Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo, Urad za mladino

mag. Andrej Pavletič
Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana

Vprašanje izvora množstva vzgojnih modelov

THE ISSUE OF THE ORIGIN OF THE MASS OF EDUCATION MODELS

Povzetek: V članku vzgojo opredeljujemo kot prenos človeškosti na človeka, ki pomeni izoblikovanje smisla lastnega obstoja. Smisel človeškega obstoja je zato odločilno področje od katerega in do katerega se smiselno usmerja celotna vzgoja. Da pa bi izoblikoval smisel lastnega obstoja, mora človek imeti miselno aparaturu, ki mu sploh omogoča izoblikovanje. Ta miselna aparatura so kategorije. Pedagogika ima zato dvojno opredelitev. Pedagogika je tako vzgojna praksa, kakor tudi znanstveno raziskovanje te prakse. Vprašanje kategorij je rešljivo zgolj v raziskovanju pogojev možnosti spoznanja sploh, ki pa je problematika pojmovnega razumevanja ustroja biti bivajočega kot takega. V članku opredeljujemo, da se kategorialno razumevanje vzgojnih fenomenov nanaša skozi samotematizacijo na tisto bivajoče, ki na misleči način uporablja kategorije. Nauk o kategorijah torej pripada vzgoji in obratno, vzgoja pripada nauku o kategorijah. Vzrok za nauk o kategorijah ter vzrok za kakršenkoli nauk o vzgoji je v zadnji instanci razumevanje tistega bivajočega, ki se vzgaja tako, da misli kategorialno. Zadnji vzrok za oba nauka je torej tisto bivajoče, ki uporablja kategorije tako, da jih obdeluje v procesu vzgajanja. Toda, s tem še ni konec vednosti o vzgoji. Po prispetju do skrajne pozicije vzgojnih znanosti, razmišljanje o vzgoji prevzame osmisljujoče mišljenje, ki je hkrati tudi bistvo pedagogike in teorije vzgoje. Kategorialnemu razumevanju vzgojnih fenomenov sledi tematizacija same zgodovine razumevanja. Ta mišljenjski korak je v uvidu, da je samo razumevanje kategorij zgodovinsko. Tematizacija zgodovinskega razumevanja kategorij pa se v članku veže na poskus odgovora na vprašanje o izvoru množstva vzgojnih modelov v današnji globalni družbi.

Ključne besede: pedagogika, vzgojna teorija, vzgojni model, novoveška znanost, bistvo tehnike

Summary: The article determines education as the transfer of humanity to human beings which represents the formation of the meaning of one's own existence. Therefore the meaning of human existence is a decisive area on which the entire education is focused. In order to be able to formulate the meaning of his own existence, a human being must have a thinking apparatus. This thinking apparatus are categories. This is why pedagogy has two definitions. Thus the pedagogy is at the

same time the educational practice and the scientific research of this practice. The issue of categories can only be solved by researching the conditions of the possibility of becoming aware in the first place, but this is a problem that is the subject of the notional understanding of the structure of the essence of a living being as such. The article states that the categorical understanding of educational phenomena is applied through self-actualisation to that entity which uses categories in a thinking way. The science of categories thus belongs to the domain of education and vice versa, the education is part of the science of categories. The reason for the science of categories and the reason for any educational science is, at the last instance, the understanding of the entity raised in such a way that it thinks categorically. The last reason for both of them is the entity which uses categories by processing them in the course of education. But the science of education does not end here. When we arrive to the ultimate position of educational sciences, thinking about education takes on the form of meaningful thinking which is at the same time the essence of pedagogy and the theory of education. The categorical understanding of educational phenomena is followed by the actualisation of the very history of understanding. This step of the thinking process lies in our awareness that the very understanding of categories is historical. The actualisation of the historical understanding of categories discussed herein is related to the attempt to find an answer to the question about the origin of the mass of education models in today's global society.

Key word: pedagogy, theory of education, education model, modern science, the essence of technology

Uvod

Študija ima namen tematizirati izvor mnoštva vzgojnih modelov v današnji globalni družbi.

V študiji bo pomenski obseg pojma vzgoje vključeval tudi pojem izobraževanja tako, da bo vzgoja pojmovana kar najširše. Pojma bosta v tekstu ločena, bodisi le zaradi citiranja avtorjev bodisi zaradi namena, ki bo razviden iz teksta samega. Tudi drugi pojmi bodo imeli v tekstu razširjen pomenski obseg. Tako bomo pojem eksistence enačili z pojmom obstoja. Te izenačitve narekuje način in obseg študije.

Študija tako nima namena izčrpati tematiko, strukturira le temeljne probleme, za katere menimo, da so bistveni za odgovor na naše temeljno vprašanje. Zato v nekaterih delih študije postavimo le vprašanja brez poskusa odgovora.

Vzgoja in kategorialno mišljenje

Danes smo, čeprav na Slovenskem nekoliko manj, priča polemikam o opredelitvi in pomenu pojma vzgoje. Teoretska pozicija določene vzgojne teorije sproža ugovore in negacijo drugega vzgojno-teoretskega pristopa. Naša študija se naslanja na opredelitve enega najvplivnejših pedagogov 20. stoletja, Eugena Finka.

Vzgoja je pra-fenomen človeške družbe,¹² ki je vedno bila in vedno bo človeški problem. Vzgoja je ustvarjalni proces samorazumevanja naše tubiti, je vedno zavestni poskus vtisniti življenju duhovni smisel, bodisi iz intelektualnega, moralnega ali umetnostnega uvida.¹³ Vzgojo opredeljujemo kot prenos človeškosti na človeka, ki pomeni izoblikovanje smisla lastnega obstoja. Smisel človeškega obstoja je zato

¹² Fink 1970, str. 16

¹³ Fink 2005, str. 14

odločilno področje od katerega in do katerega se smiselno usmerja celotna vzgoja.¹⁴ Da pa bi izoblikoval smisel lastnega obstoja, mora človek imeti miselno aparaturo, ki mu sploh omogoča izoblikovanje. Ta miselna aparatura so kategorije.

Da bi torej sploh lahko izoblikovali smisel, da bi sploh lahko prenesli človeškost, potrebujemo kategorije.¹⁵ Pedagogika ima zato dvojno opredelitev.¹⁶ Pedagogika je tako vzgojna praksa, kakor tudi znanstveno raziskovanje te prakse. Vprašanje je, ali so pedagoške kategorije tisti pojmi, ki so vezani na vzgojno prakso ali pa so te kategorije le pojmi, ki jih oblikuje in ustvarja vzgojna znanost? Fink meni, da se izvorno vprašanje kategorij ne more rešiti znotraj same vzgojne znanosti, ki s temi pojmi operira. Vprašanje kategorij je rešljivo zgolj v raziskovanju pogojev možnosti spoznanja sploh, ki pa je problematika pojmovnega razumevanja ustroja biti bivajočega kot takega.¹⁷

Za pedagogiko je zato nujno izprašati status bivajočega, ki kategorialno misli in govori ter hkrati tudi izprašati status kategorij s katerimi je bivajoče, ki misli in govori sploh opredeljeno. To je možno le tako, da se najprej izpraša možnost izpraševanja kategorialnega razumevanja biti. Bivajoče, ki misli in govori je seveda človek.

Kategorialno razumevanje vzgojnih fenomenov se nanaša skozi samotematizacijo na tisto bivajoče, ki na misleči način uporablja kategorije. Intelektualno izobraževanje mora kot pojmovna obdelava univerzalnega razumetja biti doseči svojo najvišjo točko. Nauk o kategorijah torej pripada vzgoji in obratno, vzgoja pripada nauku o kategorijah.¹⁸ Vzrok za nauk o kategorijah ter vzrok za kakršenkoli nauk o vzgoji je v zadnji instanci razumevanje tistega bivajočega, ki se vzgaja tako, da misli kategorialno. Zadnji vzrok za oba nauka je torej tisto bivajoče, ki uporablja kategorije tako, da jih obdeluje v procesu vzgajanja. Za Finka je to tudi skrajna pozicija razumevanja vzgojnih znanosti.

Toda, s tem še ni konec vednosti o vzgoji. Po prispetju do skrajne pozicije vzgojnih znanosti, razmišljanje o vzgoji prevzame osmisljujoče mišljenje, ki je hkrati tudi bistvo pedagogike in teorije vzgoje. Vprašanje, kaj je bistvo znanosti ter v čem se razlikuje od osmisljujočega mišljenja, bosta temi razmisleka v nadaljevanju študije.

Nadaljnji korak pri razumevanju vzgoje začenja Fink s pozicije predrazumevanja fenomenov. Kategorialnemu razumevanju vzgojnih fenomenov sledi tematizacija same zgodovine razumevanja. Ta mišljenjski korak je v uvidu, da je samo razumevanje kategorij zgodovinsko. Zato je tudi definicija vzgoje kot komunikacije z vrednotami zgodovinsko pogojena, ki se uveljavi šele z vzpostavitvijo človeka kot subjekta v novem veku evropske zgodovine.¹⁹

¹⁴ Fink 1989, str. 10

¹⁵ Fink 1995

¹⁶ Fink 1961

¹⁷ Tu ne gremo v nadaljnje pojasnjevanje. Bralca napotujemo na Heideggrove tekste, zlasti na njegovo epohalno delo *Bit in čas*.

¹⁸ Fink 1995, str. 32

¹⁹ Bralca napotujemo na naše že objavljene študije, ki pojasnjujejo to tematiko, zlasti:

- Pavletič 2002
- Pavletič 2005a
- Pavletič 2005b
- Pavletič 2006

Od tu nas razmislek vodi k ontološkemu in antropološkemu ustroju bivačega, ki ima hkrati potrebo po samorazumevanju ter potrebo po izoblikovanju in izpopolnjevanju. Izoblikovanje je možno le na podlagi pra-slike, vzora oziroma ideala. V tem smislu je človek slika pra-slike. Zgodovina idealov, zgodovina pra-slik je hkrati zgodovina razumevanj pedagoških kategorij.

Kje se izoblikujejo ideali? Izoblikovanje idealov je možno le v skupnosti, le v njej je možno izoblikovati skupen moralni in smiselni svet.

»Filozofija vzgoje ne more, tako kot nekatere znanstvene pedagogike, predpostaviti celotnega moralnega sveta ter na njegovi podlagi opisovati temeljni socialni fenomen vzgojnega odnosa, ga tipološko fiksirati ali ga celo pojasnjevati. Ravno tako ga ne more omejiti na čisto formalne cilje z ozirom na njegove tehnične lastnosti ter ga poboljševati s pomočjo psiholoških in socioloških uvidov. Filozofija vzgoje je izrecno izpolnjevanje zavesti o življenju, je nujno soudeležena pri izobraževalnem procesu moralnega sveta in bistveno sodeluje pri zasnutku ideala.«²⁰

Finkova vzgojna teorija ima tako za razumevanje vzgoje dva ključna tematska dela. To sta problematika socialnega fenomena vzgoje ter problematika zasnutka ideala. Teorija vzgoje torej ne sme predpostaviti moralnega sveta, izrecno mora izpolnjevati zavest o življenju, kar je mogoče le na podlagi tematizacije zgodovine razumevanja socialnega fenomena vzgoje in ideala. To razumevanje pa se v evropski zgodovini dogaja v metafiziki oziroma v praktični filozofiji.

V naši študiji ne bomo opredeljevali konkretnih vzgojnih modelov, to je naloga vzgojne znanosti, kakor tudi ne bomo obravnavali različnih definicij za opredelitev pojmovne zveze »vzgojni model«. Za našo študijo zadostuje, da je vzgojni model kot tak opredeljen z idealom²¹, čigar zgodovina je, kot smo že navedli, hkrati zgodovina razumevanj pedagoških kategorij. Da bi odgovorili na naše vprašanje, od kod izvira današnja nepregledna množica vzgojnih modelov, moramo najprej tematizirati razmerje med vzgojno znanostjo in osmišljujočim mišljenjem v vzgoji.

Vzgojna znanost in osmišljujoče mišljenje v vzgoji

Že samo dejstvo o obstoju množstva vzgojnih modelov priča o iskanju smisla v današnji vzgoji. To iskanje je opredeljeno in vzpodbujeno z izgubo oziroma z izpraznitvijo smisla. Vse današnje znanosti, ne samo znanost o vzgoji, so zašle v krizo zaradi izgube smisla ter niso več v stanju reflektirati smisla svojega početja. Znanosti so izgubile svoj življenjski smisel, zato niti ne postavljajo vprašanj niti ne odgovarjajo na probleme, ki so odločilni za smiselno oblikovanje življenja. Te ugotovitve so zlasti boleče za znanost o vzgoji, ki naj bi bila že po svojem poslanstvu dajalka smisla življenja.

»Znanstveni odnos do česar koli je sam po sebi in vseskozi in povsem neovedeno pustošenje bistva in biti vsega in vsakega kot po praksi znanosti izzvanega v zgolj razpoložljivo; in to nikoli kot zabloda ali zgolj napaka, ampak po njenem, nji povsem v skritost izmaknjenem, končnem epohalnem bistvu: samoza(s)tirajočem izzivu.«²²

²⁰ Fink 1992, str. 43-44

²¹ Tu samo opozarjamo na razliko med idealom vzgoje ter idejo vzgoje. Razliko je najprej opredelil Kant v svojih treh kritikah.

²² Urbančič 2004, str. 276

V čem je ta samozastirajoč izziv? Zakaj je znanstveni odnos sam po sebi povsem neovedeno pustošenje bistva in biti vsega in vsakega? Kaj je njeno v skritost izmaknjeno končno epohalno bistvo? Znanstven samozastirajoč izziv, njeno neovedeno pustošenje bistva in biti vsega in vsakega, njeno v skritost izmaknjeno končno epohalno bistvo je med drugim tudi v tem, da zamenja resnično z objektivnim. Kdaj je prišlo do zamenjave resničnega z objektivnim? Ta zamenjava je prišla v novem veku evropske zgodovine z vzpostavitvijo novoveške znanosti.

Vprašanje metafizike, kaj je bivajoče, se v novem veku spremeni v vprašanje o metodi, po kateri naj bi človek prišel do brezpogojno gotovega spoznanja o bivajočem. Metoda naj bi zagotovila neomajni temelj resnice. Iz tega temelja naj bi novoveški človek moral biti gotov samega sebe. Ta temelj pa ni nič drugega kakor človek sam. Bistvo resnice je sedaj v tem, da je resnica gotovost. Utemeljitelj novoveške znanosti je Descartes.

»Pod metodo pa razumem pravila, ki so gotova, preprosta in taka, da ne bo nihče, ki se jih bo natančno držal, imel neresnico za resnico, marveč bo – brez jalovega tratenja umskih sil – postopoma množil znanje in naposled dospel do resničnega spoznanja vsega, česar je zmožen.«²³

Descartesu je spoznavanje misel, a bistvo misli je vezanje ali ločitev predstav. Vprašanje spoznavanja je zato mogoče določiti samo preko predstavljanja. Spoznavanje mu je misel, kjer se izvrši zveza ali ločitev predstav v okviru vrojenega apriornega predstavljanja. Descartesu pomeni vrojenost specifično človeško predstavljanje, ki ima izvor v človekovi lastni naravi. Vrojena ideja mu je tako apriorna racionalna predstava.²⁴ Od kod dobi apriorna racionalna predstava svojo gotovost? Iz človekovega lastnega izvora, iz duhovne plasti duševnosti. Gotovost je mogoča le na temelju predstavnosti razuma, ki je luč človeškega duha (luman naturale), ki je edini gotovi vir človekovega spoznavanja.

Kje je kriterij gotovosti? Kriterij gotovosti je jasna in razločna predstava. Vse, kar je na stopnji jasnega in razločnega predstavljanja je spoznavanje.²⁵ Jasno je tisto dojetje, pri katerem je njegov predmet navzoč in v svoji polnosti dan, razločno pa je tisto dojetje, ki razlikuje svoj predmet od vseh drugih predmetov. Ideal razločnosti je aritmetični postopek, ki razčleni svoj predmet v sestavne dele in ga nato brez ostanka zopet sestavi. S tem je pojav proti vsem ostalim pojavom razlikovan.

V novoveški znanosti človek postane subjekt v pomenu resnice utemeljujočega temelja. V ta temelj se mora postavljati vse predstavljanje in predstavljeno. Vse bivajoče postane sedaj objekt za ta subjekt. Bit postane predstavljenost predstavljaljivega subjekta. Bit je v predstavljanju gotova predstavljenost, s katero človek obvladuje vse bivajoče.

Tako kakor v vsej metafizični misli je tudi pri Descartesu bistvo resnice mišljeno kot skladnost bivajočega in spoznanja. Novo pri Descartesu je pojmovanje spoznanja. Spoznanje je samo tisto, kar človek s predstavljanjem dostavlja kot nedvoumno. Bivajoče je samo tisto, kar je subjekt gotov v svojem predstavljanju. Na ta način je resnica gotovost. Ker je postal človek subjekt, razpolaga zato z bivajočim kot takim in v celoti. Tu človek daje mero za bit bivajočega s tem, da za sebe določa, kaj sme veljati za bivajoče. Človek je mera vseh reči v smislu gotovosti predstavljaljivega samozagotavljanja.

²³ Descartes 1957, str. 117

²⁴ Sodnik 1939, str. 51

²⁵ Sodnik 1939, str. 47

»Zamenjevanje resničnega z objektivnim pomeni redukcijo resnice, redukcija resnice pa pomeni redukcijo človeka in celotnega življenjskega sklopa na čisti objekt. Če si postavimo vprašanje, kaj je resnica, lahko vnaprej ugotovimo zgolj to, da ji je imanenten vedno na tak ali drugačen način pojem skladnosti. Resnica vedno pomeni, da se nekaj sklada z nečim ... Če naj se skladamo s tistim, kar je, in če je tisto, kar je, zgolj objektivno, potem pomeni dejstvo, da je znanost izgubila pomen za življenje, hkrati tudi izgubo samega pomena življenja.«²⁶

Današnja globalna družba v kateri živimo, je svet, ki so ga oblikovale in vzpostavile novoveške znanosti. V tej družbi kjer je resnično zgolj tisto, kar se da objektivno ugotoviti, človek ne najde več človeka, kakor je dan samemu sebi v razmerju do drugih in do sveta. Svet sam se nam razcepi na objektivni svet novoveških znanosti in na neopredmeteni svet, ki ga je Husserl imenoval »Lebenswelt«, svet življenja. Že Husserl je uvidel, da je objektivni svet novoveških znanosti zašel v krizo, da je ta svet oropan smisla, ki nujno potrebuje korekcijo z vzpostavitvijo drugačnega mišljenja z drugačnim pristopom do sveta. Husserl je problem sveta življenja filozofsko tematiziral v knjigi »Kriza evropskih znanosti in transcendentalna fenomenologija«.²⁷

V naši študiji nimamo namena tematizirati Husserlov pojem »Lebenswelt-a«, sveta življenja, za kaj takega tu ni dovolj prostora. Prav tako nimamo namena opredeljevati razmerja celotne Husserlove teoretske misli z kasnejšimi teoretiki. Po pomenu je za vzgojno teorijo najpomembnejše Husserlovo teoretsko razmerje do njegovega učenca Heideggra. Na tem mestu poudarjamo samo to, da je njuna teoretska misel osnova za sodobno vzgojno teorijo, iz katere je izšel tudi Eugen Fink.

Iz miselnega horizonta omenjenih mislecev izhaja tudi naša teoretska pozicija, ki postavlja pod vprašaj vse tiste vzgojne teorije, ki vzgojne modele opredeljujejo na podlagi enačenja človeka s subjektom in definirajo vzgojo na podlagi vrednot. Samo tam kjer so objekti je tudi subjekt. Človek kot subjekt, kar smo pokazali, pa je nastal z vzpostavitvijo novoveške znanosti. Tudi mišljenje vrednot je le način mišljenja novoveškega subjekta, ki se je razvil v Evropi na podlagi grškega mišljenja in iz nje izvirajoče teorije resnice. Tu bomo s Heideggrovo mislijo zaključili razpravo o tem, kdaj se je vzpostavilo mišljenje vrednot.²⁸

»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 ... Zgodba, ki je izpovedana v prispodobi o votlini, ponazarja to, kar se godi in se bo še tudi v prihodnje zares godilo v zgodovini zahodnega človeštva: človek misli (v smislu bistva resnice kot pravilnosti predstavljanja) vse bivajoče po »idejah« in ocenjuje vse dejansko po »vrednotah«. Ni edino in prvobitno odločilno, katere ideje in katere vrednote so postavljene, marveč to, da se dejansko sploh razlaga z »idejami«, da se »svet« sploh dobi po »vrednotah«.²⁹

²⁶ Pihler 1985, str. 15

²⁷ Husserl 2005

²⁸ Bralca ponovno napotujemo na naše že objavljene študije.

²⁹ Heidegger 1991, str. 21 in 27

Enako bomo z dvema citatoma zaključili razpravo o tem, kakšna je razlika med mišljenjem človeka kot subjekta in mišljenjem človeka kot tubit.

»Izdelava vprašanja biti torej pomeni: napraviti neko vprašujoče – bivajoče razvidno v njegovi biti. Vpraševanje tega vprašanja je kot bitni modus nekega bivajočega samo bistveno določeno s tistim, po čemer se v njem sprašuje – z bitjo. To bivajoče, ki smo vselej mi sami in ki ima med drugim bitno možnost vpraševanja zajamemo terminološko kot tubit.«³⁰

»No ništa nije važnije nego vidjeti razliku Heideggerovog misaonog pokušaja u Bitku i vremenu da ostavi za sobom filozofiju novovjekovne subjektivnosti; uočiti svu razliku te filozofije i Heideggerovog pristavka pitanja ... Shvaćanje da je Heidegger u Bitku i vremenu pružio konkretnu transcendentalnu antropologiju počiva na duboko ukoreninjenome mnijenju da se tubitak (Dasein) osniva na subjektu; da određenje i izlaganje čovjeka kao tubitka nije ništa drugo nego novo određenje subjektivnosti subjekta, s tom razlikom da to novo određenje svojim ontologijskim izlaganjem konkretnih fenomena egzistencije deformalizira i konkretizira formaliziranu čistu subjektivnost o kojoj se radi u transcendentalnoj fenomenologiji. Tu je dakle na delu jedna zamena, nerazumijevanje, pomutnja oko Bitka i vremena, zapravo brkanje dviju rezina.«³¹

Tubit je torej nujno razumeti kot ločitev od subjekta in vrednot. Vsako razumevanje subjekta in subjektivitete subjekta je nujno razumeti na osnovi tubiti. Subjekt se zasnuje na tubiti. Mišljenje tubiti je zapustitev mišljenja subjekta in ne njegova nova določitev, tubit ni konkretizacija subjekta.

Tubit moramo razumeti iz odnosa med bit razumevajočim bitjem in bitjo kot tako in v celoti (v nadaljnjem besedilu: bit kot taka). Tubit označuje sopripadnost človeške biti z bitjo kot tako. Heidegger človeško bit imenuje eksistenca. Sopripadnosti ne smemo razumeti kot identiteto kajti potem bi bit razumeli kot tisto kar človeka dela človeka. V tem primeru bi bit razumeli kot bivajočnost bivajočega. Potem bi razumevanje človeka potekalo iz človeka samega in ne od biti kot take. Razumevanje človeka iz človeka samega je ravno subjektivizacija. Za pedagogiko subjektivnosti bit sama ni vprašljiva. Heidegger odgovarja na vprašanje »da-se« in »kako-se« subjekt in samozavest utemeljujeta na tubiti. Tubit je zato bogatejša dimenzija od redukcije človeka na subjekt in samozavest.

Eksistenca kot bitni način tubiti ne označuje »kaj-je« tubit. Eksistenca označuje »kdo-je in kako-je« tubit v svoji možnosti, da ji je sami biti. Razlika med bitjo človeka in bitjo kot tako je ravno tisto mesto, kjer se pokaže smisel in s tem tudi smisel biti. Temeljni fenomen je zato odprtost tubiti za svojo bit, ki je hkrati tudi odprtost za bit kot tako. Ta odprtost (Heidegger jo imenuje tudi razklenjenost) med

³⁰ Heidegger 1997, str. 26

³¹ Sutlić 1989, str. 67 – 68

»Nič ni bolj pomembno kot videti v Heideggrovem miselnem poskusu v Biti in času zapustitev filozofije novoveške subjektivitete; uvideti vso razliko te filozofije in Heideggrove postavitve vprašanja ... Razumevanje, da je Heidegger v Biti in času podal konkretno transcendentalno antropologijo, se naslanja na globoko ukoreninjeno mnenje, da se tubit zasnuje na subjektu; da določitev in razlaga človeka kot tubit ni nič drugega kot nova določitev subjektivitete subjekta, s to razliko, da ta nova določitev s svojo ontološko pojasnitvijo konkretnih fenomenov eksistence deformalizira in konkretizira formalizirano čisto subjektiviteto, s katero ima opravka transcendentalna fenomenologija. Pri Biti in času gre torej tu za zamenjavo, nerazumevanje, zmoto, pravzaprav gre za mešanje dveh nivojev.«

bitjo tubiti in bitjo samo nosi tudi opredelitev človeka kot »tubit«. Tisto »bit« v Heideggrovem pojmu tubit opredeljuje bit človeka oziroma eksistenco, tisto »tu« v pojmu tubit pa opredeljuje odprtost za bit kot tako. Tubit je tako mnogo bogatejša dimenzija človeka, ki se ne zadržuje samo pri človekovi zavesti v smislu subjekta.

Do kam smo sedaj z miselnim potekom prišli? Razmislek o »Lebenswelt-u«, razmislek o razmerju med pojmovanjem človeka kot subjekta in človeka kot tubit, razmislek o izvoru mišljenja vrednot, razmislek o smislu biti ..., tvori in opredeljuje osmisljujoče mišljenje. To je od mišljenja novoveške znanosti bistveno različno mišljenje, ki tvori tudi pristno vzgojno teorijo. Samo s tem mišljenjem je možno v vzgojni teoriji odgovoriti na vprašanje o izvoru mnoštva vzgojnih modelov. Osmisljujoče mišljenje oziroma pristna vzgojna teorija je v polemičnem dialogu s tistimi zastavitvami vzgoje, ki definirajo vzgojo na podlagi vrednot ter določajo človeka kot subjekta.

Nadaljujmo z razmislekom. Novoveška znanost je v tesni povezavi z tehniko. Sodobna novoveška znanost ter sodobna tehnika tvorita bistvo današnje globalne družbe. Tematizacija njunega odnosa je naslednji korak k odgovoru na naše temeljno vprašanje.

Razbrzdana produkcija kot izvor mnoštva vzgojnih modelov

Kako sta torej povezani novoveška znanost in tehnika?

»Um je hotenje/volja ravno kot dejavnost proizvajanja. In zato je znanstveno mišljenje taka dejavnost. To pa je v najvišjem smislu ravno takrat, ko je tako mišljenje čista znanstvena teorija, npr. teoretična fizika. Zato je ravno od tod nujno, da v tistem izmišljenem pogovoru pade začetna raziskovalčeva/fizikova in učenjakova postavka o ločenosti visoke čiste znanosti od tehnike. Pokaže se, da je nujno že sama visoka teoretična znanost bistveno že tehnika – torej proizvajanje –, to pa ne zaradi kake »aplikacije« v »tehnični praksi« ali industriji ali pa zaradi uporabe tehnologij in tehničnega raziskovalnega instrumentarija, ampak že sama v sebi kot teorija.«³²

Novoveška znanost in današnja tehnika sta torej v bistvu isto. To je tudi teoretska pozicija Eugena Finka, ki jo je opredelil v vzgojni teoriji. Trdi namreč, da je vzgoja danes tehnika, ker je postala znanost.³³ Ni pa vsako mišljenje znanstveno, ni vsako mišljenje tehnično mišljenje. Mišljenje, ki misli resnico znanstvenega mišljenja smo v študiji poimenovali osmisljujoče mišljenje.

Tehnika torej ni samo sredstvo, tehnika je način razkrivanja. V še izvirnejšem pomenu tehnika pomeni tudi proizvajanje v smislu spoznavanja. Tehnika biva v območju razkrivanja v neskritost. Tehnika se dogaja tam, kjer se dogaja aletheia, tam, kjer se dogaja resnica. Bistvo tehnike je torej način dogajanja resnice. Kakšen je način dogajanja resnice, kakšno je razkrivanje v neskritost, kakšno je bistvo tehnike, da lahko zapopade uporabo modernega naravoslovja? V moderni tehniki vladajoče razkrivanje v neskritost je izzivanje narave.

Kam nas moderna tehnika z izzivajočim razkrivanjem v neskritost pripelje glede na bit? Kam nas, glede na bit, pripelje iztek metafizike? To je za vprašanje o izvoru mnoštva vzgojnih modelov odločilno vprašanje!

³² Urbančič 2000, str. 75.

³³ Fink 1992, str. 27.

V celi epohi metafizike je nespremenljiva forma določala izoblikovanje materije, nespremenljiva ideja je določala postajanje ali še drugače, nespremenljiva bit je določala spremenljivo bivajoče. Če pristajamo na to, da se tu ni nič spremenilo, potem bi se lahko reklo, da uveljavljeni vzgojni model določa izoblikovanje človekove vednosti. Vzgojna teorija bi v skladu s tem definirala cilj oziroma ideal, na ta cilj pa bi v povezavi s produkcijo naravnali šolski sistem. Toda glavni problem je ravno tu! Današnja produkcija, najsi bo materialna ali duhovna, nima več te od Platona naprej izoblikovane strukture. Razglašena onnipotenčnost človeka oziroma njegova predpostavljena je s tega stališča samo krinka za nezmožnost razumevanja človeka izven podedovanih metafizičnih struktur. Ko razpade nespremenljiva forma po kateri se oblikuje materija, ko razpade nespremenljiva ideja po kateri se meri postajanje, ko razpade negibna mera za meritev in miritev tistega tekočega, tistega bivajočega, potem se tudi problem vzgojnega modela, kaže v drugačni luči. V današnji globalni družbi vzgojnega modela ne določa več nespremenljiva ideja, z izzivajočim razkrivanjem v neskritost se začenja tudi spopad med množvi vzgojnih modelov.

Današnja produkcija ni več vezana na ideal, ni več vezana na transcendentno mero. Današnji proces produkcije oziroma proizvodnje ne pozna več točke začetka in dovršitve, gre mu za nadaljevanje samega sebe kajti, vsak produkt, vsak cilj, vsak smoter dobi tranzitorni značaj.³⁴ Proizvajanje je predelava informacije, ki kot neskončni proces v sebi požira vse forme določenosti. To proizvodnje je tudi izvor množstva vzgojnih modelov, tu se dogaja izpraznjenost smisla.

»Produciranje se začenja razumeti kot napravljajanje, ki ga vnaprej ne zožuje več idealno, apriori anticipirano okrožje napravljivega. Kar lahko proizvedemo, se izkaže edinole v ustvarjalnem dejanju, edinole v proizvodnji, ne pa v predpogledu na možno kot tako – torej ni v providenci, ne v človeški, pa tudi ne v božji. Razbrzdane produkcije ne omejuje več pred-sodba, da je pravzaprav vsa bit bivajočega dovršena ...«³⁵

Današnja produkcija torej vso idealnost, vso bit in tudi idealnost človeka pojmuje kot gibljivi in minljivi material, ki se določi v neki funkciji. Ta funkcija je tehnična produkcija, zato se današnji vzgojni teoriji zdi ključno vprašanje, kako zgraditi čim bolj tekoč sistem transferja znanja. Nielsenova zato meni:

»Vprašanja o vsebini tega znanja in o bistveni podobi človeka, ki predhajajo temu transferju in ki ga pravzaprav zasnavljajo, postajajo očitna kot bodisi samoumevno predpostavljena ali pa so, kar je verjetno bližje, že davno prepuščena svojevrstnemu nemiru ali pa neutrudnosti tega transferja.«³⁶

Ta proces nenehnega spreobračanja produktov, nenehnega preoblikovanja obstojnosti je merodajen tudi za etično (ne)zavezujočnost. Takšna produkcija je nujno vezana na znanstveno zavajanje bivajočega na kvantitete s katerimi se da računati in jih stavljati na razpolago. Ti kvantifikacijski procesi niso izenačljivi z ustvarjalno svobodo. Tako izgrajena produkcija je bistveno re-produkcija, ki je na meji mehničnega. Tu se po nujnosti postavi vprašanje: kaj v tej produkciji človek sploh še zmore poklicati v bit? Kateri vzgojni model naj bi v tej produkciji presegel mejo mehničnega, ko se vendar sam boj med vzgojnimi modeli odvija v reprodukciji? Kateri vzgojni medel vzpostavi vednost o izvoru množstva vzgojnih modelov?

³⁴ Nielson 2005, str. 207

³⁵ Prav tam, str. 208

³⁶ Prav tam, str. 229

S temi vprašanji zaključujemo našo študijo.

Literatura

- Descartes, R. 1957. *Pravila kako naravnati umske zmožnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Fink, E. 1961. Der doppelaspekt der pädagogik. V: *Die deutsche Schule*, 53, 57–63.
- Fink, E. 1970. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Verlag Rombach.
- Fink, E. 1989. *Zur Krisenlage des modernen Menschen – Erziehungswissenschaftliche Vorträge*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Fink, E. 1992. *Natur, Freiheit, Welt – Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Fink, E. 1995. *Pädagogische Kategorienlehre*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Fink, E. 2005. Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. V: *Bildung im technischen Zeitalter – Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink*, str. 13–35. Freiburg/München: Karl Alber.
- Heidegger, M. 1967. *Izbrane razprave*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Heidegger, M. 1971. *Evripski nihilizem*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Heidegger, M. 1985. Resnica kot pravičnost. *Nova revija* 3 (33/34).
- Heidegger, M. 1988. *Prolegomena zur Geschichte der Zeitbegriffs*. Frankfurt am Main.
- Heidegger, M. 1989b. Znanost in osmislitev. *Nova revija* 3 (83–84): 396–405.
- Heidegger, M. 1991. *Platonov nauk o resnici*. Ljubljana: Fenomenološko društvo.
- Heidegger, M. 1993. *Kantova teza o biti*. Maribor: Obzorja.
- Heidegger, M. 1995. Konec filozofije in naloga mišljenja. *Phainomena* 4 (13–14).
- Heidegger, M. 1997. *Bit in čas*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Heidegger, M. 1998. Kaj se pravi misliti. *Phainomena* 7 (23–24): 61–73.
- Heidegger, M. 1999. Zgodovina biti. *Phainomena* 8 (29–30): 31–72.
- Hilt, A. 2005. Vorwort. V: *Bildung im technischen Zeitalter – Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink*, str. 9–12. Freiburg/München: Karl Alber.
- Hribar, T. 1991. *Uvod v etiko*. Ljubljana: Nova revija.
- Hribar, T. 1994. *Pustiti biti: kriza evropskega nihilizma*. Maribor: Obzorja.
- Husserl, E. 2005. *Kriza evropskih znanosti in transcendentalna fenomenologija*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Komel, D. 1996. *Razprtost prebivanja*. Ljubljana: Nova revija.
- Nielson C. 2005. Über das Titanische. Zur Frage nach dem Wesen der »entfesselten« Produktion. V: *Bildung im technischen Zeitalter – Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink*, str. 203–265. Freiburg/München: Karl Alber.

- Meyer-Drawe, K. 2005. Deus humanus? Bildung unter dem Einfluss moderner Technologien. V: *Bildung im technischen Zeitalter – Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink*, str. 36–56. Freiburg/München: Karl Alber.
- Pavletič, A. 2002. Spreminjanje stališč kot del vseživljenjskega izobraževanja. *Andragoška spoznanja* 8 (2): 22–35.
- Pavletič, A. 2005a. Vrednota v vzgoji. *Didakta* 15 (90–91): 28–38.
- Pavletič, A. 2005b. Metodologija pedagoškega raziskovanja novodobnih religij. *Andragoška spoznanja* 11 (3): 22–29.
- Pavletič, A. 2006. Pojasnitev vrednot v vzgoji. *Šolsko polje* 17 (5/6): 115–148.
- Pihler, B. 1985. *Hermenevtična fenomenologija sveta življenja*. Ljubljana.
- Sodnik, A. 1939. *Descartes njegovo življenje in filozofija*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Sutlič, V. 1989. *Kako čitati Heideggera*. Zagreb: Suvremene teme.
- Urbančič, I. 2000. *Moč in oblast*. Ljubljana: Nova revija.
- Urbančič, I. 2004. *Nevarnost biti*. Ljubljana: Nova revija.

Stanislav Bojan Zupet
 Dijaški dom Tabor, Ljubljana
stane.zupet@guest.arnes.si

Globalizacija in nekateri njeni učinki

Na milijone ljudi je, ki si delijo enake oblike mentalne patologije, kar pa še ne pomeni, da so mentalno zdravi.
 Erich Fromm

Povzetek: Globalizacijo bi lahko označili tudi kot družbeni pojav, ki je usmerjen k tako imenovanemu poenotenju družb. Zahteve po »univerzalni« civilizaciji« pa prinašajo procese z različnimi posledicami, nekatere so pozivne in pričakovane, druge pa negativne in pričakovane, oboje pa so lahko tudi nepričakovane z povratnimi in nepovratnimi življenjskimi in ekološkimi situacijami. Zaradi naštetega današnjo družbo nekateri avtorji označujejo kot »družbo tveganj«. (risk society) Usmeritev zahodne civilizacije, v smislu reševanja brezposelnosti mladih po poti časovno vedno daljšega izobraževanja in s tem podaljšane mladosti, bo slej kot prej trčila na ovire sprejemljivega in družbeno zmožnega ter smiselnega. Po drugi strani pa so in bodo neizobraženi mladi popolnoma odrezani od možnosti kakršnekoli zaposlitve. V tem pogledu so naša dejanja zelo tvegana. Značilnost, ki jo globalizacija prinaša je tudi izredno hitra spremenljivost, prihodnost ni več stabilna, predvidljiva tako družbena kot individualna in še posebej ekološka. To daje mladim občutek negotovosti in nezmožnosti vpliva na svojo bodočnost pa tudi moja svetovanja njim so lahko zaradi tega tvegana in napačna.

Ključne besede: družba, globalizacija, tveganja, posledice, mladi, vzgoja, izobraževanje, okolje.

Summary: Globalisation could be denoted as a social phenomenon, which is directed towards the so-called uniformity of societies. But demands for » universal«

civilisation bring forth processes with different consequences, some of them positive and predictable, others negative and predictable, but they can also be unpredictable with reversible or irreversible existential and ecological situations. That is why the society nowadays is called »risk society« by some authors. The orientation of western society, in order to deal with young people unemployment, to prolong the educational time and, consequently to prolong the youth, will sooner or later clash with the acceptable, socially possible and reasonable. On the other hand, the uneducated young people are and will be cut off any possibility of getting an employment. Therefore our actions are extremely risky. The characteristics, brought by globalisation, is also quick changeability, the future is unstable, unpredictable in the social, individual and especially ecological sense. This gives the young generation a feeling of insecurity and incapability to have influence on their future and also my advice to them, because of the above mentioned changeability, could be risky and wrong.

Key words: society, globalisation, risks, youngs, education, environment

Globalizacija

Ker je v naslovu vsebine našega srečanja tudi pojem globalizacije, bi rad najprej podal nekaj misli o njej. Izraz se je v svetu popolnoma razširil in utrdil, saj danes praktično ni političnega govora ali družboslovne razprave, ki ga ne bi vsebovala. Pa vendar je bil še v poznih osemdesetih komaj kaj uporabljan tako v akademski literaturi kot v vsakodnevnem jeziku (Giddens 1999, 7). Prišel je praktično od nikjer in je danes prisoten skoraj povsod. Pomen te besede ni vedno jasen, prav gotovo pa je povezan tudi dejstvom, da danes živimo v enem, na določene načine zelo poenotenem svetu. Takemu stanju različni misleci pripisujejo skoraj nasprotujoče si poglede, ki smo jim priča v zadnjih letih. Tako imenovani »skeptiki« trdijo, da globalizacija ni nič novega, dogajala se je skozi vso človekovo zgodovino. Ekonomske, kulturne in druge menjave so namreč potekale po vsem svetu že davno. »Radikalci« pa po drugi strani trdijo, da naša realnost ni samo globalizacija, ampak so to tudi njene posledice, ki jih čutimo na vsakem koraku. Doba narodov naj bi bila po njihovem na primer že preteklost. Sam se strinjam tako s prvimi kot z drugimi, kar bom nakazal kasneje, ko bom govoril o vzgoji, kjer se srečujemo z nešteti dilemami in ugotovitvami, ki potrjujejo tako skeptike kot radikale. Na tak način bom poskusil vnesti nekatere elemente sodobne socialno-ekološke misli tudi v področje vzgoje s poudarkom na ekološki oziroma okoljski vzgoji.

Ekonomsko gledano zahodni človek še nikoli živel tako udobno, njegova življenjska doba se je močno dvignila in dosegel je svoj star, davni cilj, da živi v družbi blaginje. To, da smo prišli do takega cilja, smo med drugim plačali z ekološkimi problemi, zlasti pa z vse močnejšim občutenjem ljudi, da postajajo nemočni, saj ekonomija kot glavna vrednostna smer današnjega časa obvladuje in določa praktično vse človekove usmeritve. Nekateri avtorji, kot npr. Spretnakova, zaradi tega govorijo o človeku kot o »homo economicus« (Spretnak 1999, 40), spet drugi, kot npr. Arendtova že v petdesetih, pa o »homo fabru«, ki je bil predhodnik prvega (Arendt 1996). Če zapustimo področje ekonomije, lahko poleg nje ugotovimo še eno posebnost današnjih družb – to je pluralizem, v katerem ni več mogoče dosledno ohranjati ovir, ki varujejo zalogo smisla določenih življenjskih skupnosti (Berger in Luckmann 1999, 56). Globalizacija tako vodi tudi v izgubo samoumevnosti določenih življenjskih orientacij tako posameznikov kot družb, v katerih so. Odziv na pluralizem se kaže v dveh oblikah, in sicer se pojavlja z zahtevo ene skupine ljudi po ohranjanju ovir, ki naj bi obdržala smisel v starih vrednostnih okvirih in tradiciji, te lahko imenujemo fundamentaliste, njihova drža pravzaprav vodi v nekakšno

getoizacijo in izoliranost. Taka zasnova je že vnaprej obsojena na neuspeh in nudi le kratkotrajen občutek varnosti, posledično pa prinaša situacijo praznega prostora, v kateri se večina počuti nemočne ter neuspešne. Drugi, ki jih bomo imenovali relativiste, pa ne želijo zagovarjati skupnih vrednot, prav nasprotno, stalno jih rahljajo in jih poskušajo menjati z novimi.

V razviti moderni, tako namreč označujemo današnji čas, je rast družbenega proizvoda, ki je postala alfa in omega zahodne civilizacije, sistematično povezana z družbeno proizvodnjo tveganj. Današnjo družbo Ulrich Beck označuje kot družbo tveganj, ki postajajo globalna (Beck 2001). Ta niso samo ekološka, medicinska, socialna in psihološka, ampak imajo tudi latentne, stranske učinke, ki družbe in posameznike vodijo v položaj neenakosti. Z učinki globalizacije, to je porazdelitvijo in naraščanjem tveganj, prihaja do učinkov poenotenja, ki so ozko gledano v marsikaterem pogledu praktični, vendar nujno vsebujejo tudi elemente osiromašanja, v skromnejših oblikah pa tudi bogatenja.

Meja med zeleno univerzalnostjo na eni strani in osiromašenjem na drugi je zelo nedoločljiva in rahla in jo je težko postaviti. Tveganja so nam v tem pogledu skoraj civilizacijsko dodeljena.

Globalizacija prinaša zlasti družbeno mobilnost, ne samo v ozkem ekonomskem smislu, ampak tudi geografskem, intelektualnem, informacijskem ... Čeprav o njej govorimo šele v zadnjih desetletjih, bi na podlagi primerov, ki sem jih navedel, lahko dejali, da je globalizacija v določenih pomenih vsaj tako star pojav, kot so stare migracije človeka. V zgodovini se je vzporedno s pojavom nove ali dominantne kulture vedno pojavila težnja po poenotenju, ki je hkrati prinašala nova vedenja in družbena dogajanja, medse sprejela nekaj starejših, nekaterim se je odrekla na miren, drugim pa na nasilen način.

Tudi na področju izobraženosti je prišlo do novih premikov. Stabilna razredna razmerja se pričnejo podirati, izobrazbena struktura se spreminja, zlasti v korist ženskega spola in otrok iz delavskih družin, skratka raven izobraženosti je neprimerno višja. Še v devetnajstem stoletju smo lahko v tem smislu govorili o kategorijah pismenih in nepismenih ljudi, danes spričevalo ali diploma pomeni le izhodišče in večjo možnost od nikakršne. Izobrazba je vedno bolj samoumevna in za to tudi v določenem pomenu razvrednotena, kajti ni več privilegirana, vsaj v zahodnem svetu ne, postaja pa tudi časovno vse daljša, zato danes že govorimo o vseživljenjskem izobraževanju. Če se v njene procese ne vključimo, bomo v globalnem smislu izključeni, marginalni kot narod in kot posamezniki (Beck 2000, 137–155), če pa se, nam ta ne bo zagotavlja stalne zaposlitve. Beck (ibidem) označuje izobraževalni sistem kot »železniško postajo strahov, na kateri vlaki ne vozijo več po voznem redu.« Po njem vstopnico za vlak, se pravi zaposlitev, dobijo samo šolani, pa še tisti ne vedo, kam se bodo odpeljali in koliko časa vozili – bili zaposleni, ostali – nešolani na to postajo nimajo vstopa. Mladi se te situacije zavedajo veliko bolj, kot se nam zdi, in so zaradi omenjenega dejstva bolj socialno ranljivi, kot je bila naša generacija. Raziskave kažejo (Ule 2000, 46), da je danes med mladimi zelo visoko zastopan strah pred nezaposlenostjo. Uvrščajo jo na vrh svojih največjih problemov. Da je njihov strah upravičen, nam seveda ni treba posebej razlagati. To povzroča neugodne psihosocialne posledice, ki jih danes še ne moremo v celoti razumeti, zlasti vpliva na njihovo samopodobo in stopnjo samospoštovanja ter na občutek obvladljivosti življenja. Tveganja, v katera smo zabredli in kot jih omenja Beck, so na tem področju ogromna.

Našteta dejstva potrjujejo Giddensovo teorijo o »lupinastih institucijah države, ki niso več sposobne opravljati svojih nalog« in se upirati posledicam globalizacije (tako

osiromašenja kot poenotenja), povezanih z občutkom naše nemoči, da bi nanje vplivali, kar je tipičen pokazatelj časa, v katerem smo (Giddens 1999, 19). Tudi tezi že omenjenih Bergerja in Luckmanna, da globalizacija prinaša pluralizem, ki ruši pregrade samoumevnosti določenih sistemov (v našem primeru šolskega, socialnega), in smislu življenjskih skupnosti (Berger in Luckmann 1999) v globalni družbi tveganj drži. Današnjo družbo bi lahko označili tudi kot družbo negotovosti (Ule 2000, 16), v kateri se izgubi zaupanje v politične, gospodarske in druge vodilne institucije in seveda tudi vzgojno-izobraževalne. Negotovost in nezaupanje mladih kot posledica tveganj enostavno ne prenaša vnaprej določenih osebnih in socialnih identitet in trajnih življenjskih stilov. Med posledice bi lahko šteli podatek, da se z izjemo Albanije med Rusijo na vzhodu ter Španijo na zahodu, se pravi v Evropi, rodi manj kot dva otroka na družino, število razvez se dviga, število partnerjev, ki bi želeli živeti skupaj, pa pada.

Zaradi vsega navedenega se mi kot vzgojitelju vedno bolj pogosto pojavlja dilema, kaj naj svetujem mladim glede nadaljnjega šolanja. V času zahtev po monističnih, standarniziranih in egalitarističnih znanjih so želje mladih prepogosto v nasprotju z možnostmi in usmeritvami družbe. Značilnost, ki jo globalizacija prinaša, je tudi izredno hitra spremenljivost, prihodnost ni več stabilna, predvidljiva, kar daje mladim občutek negotovosti in nezmožnosti vpliva na svojo bodočnost pa tudi moja svetovanja so lahko zaradi tega napačna.

V prvem delu sem poskušal predstaviti globalizacijo in samo nekatere težave, ki jih prinaša in s katerimi bomo tudi kot vzgojitelji še kako soočeni. V naslednjem, drugem delu pa bi rad predstavil, po mojem mnenju, glavne težave, s katerimi se bomo prisiljeni soočiti, to je s posledicami globalizacije na naše naravno okolje. Te nam že nakazujejo neslutene razsežnosti situacij, v katerih se bomo znašli in jih bomo prisiljeni reševati. Vzgojitelji bomo morali imeti pri tem pomembno vlogo.

Globalna okoljska psihopatologija človeštva:

Manj znano je, da je Maslow proti koncu šestdesetih prišel do sklepa, da bi bila njegova vse-obsegajoča kategorija posebno psihično zdravih, v katero je ujel vse zavestno-sebe uresničuječe ljudi bolj domišljena, če jo razširi v dve skupini, in sicer v zgolj zdrave samoaktualizirance in v transcendentirane samoaktualizirance (Maslow 1993). Slednji naj bi zdravo samoaktualizacijo transcendentirali – to je duhovno presegli, kar je njegovo predhodno hierarhijo motivov razširilo na še šesto stopnjo samoaktualizacije. Zgolj zdravi si prisvojijo pragmatičen pristop do sveta in ocenjujejo druge ljudi po koristnosti pri zadovoljevanju osnovnih potreb in primanjkljajev. To so osebe z močno identiteto, ki vedo, kdo so in kam gredo, so močni v smislu sebe-samega, imajo se za vitalne in uspešne. Druga skupina so tisti, ki presegajo svoj lasten ego, svojo identiteto, in kot taki presegajo tudi Maslowovo samoaktualizacijsko shemo o značilnostih posameznika, ki stremi k poudarku v humanistični psihologiji. Maslow tako proti koncu svojega življenja kar naprej poudarja transcendenco oziroma preseganje zgolj lastne samoaktualizacije v smislu Spinozovskega ideala vidika večnosti in Taoističnega ideala življenja v harmoniji z naravo stvari, dovoljujoč, da se razvijajo skladno. Svoje lastno delo poistovetijo z dobrim večjih celot (Maslow v Fox 1995, 294–295). Določene lastnosti so nam dane že vnaprej in so v nas od našega rojstva, to so tako imenovani arhetipi. Gre za nekakšno biološko entiteto, prisotno v vseh živih bitjih, vzniklo skozi evolucijo, vedno je v nas in uravnava naše delovanje. Ta dota je pravzaprav lastnina ekosistema kot celote, nosimo jo v sebi kot naše delovanje. Gre torej za neposreden vpliv okolja, ki se mu ne moremo izogniti. »Brez teh delcev narave v sebi ne moremo obstajati,

torej se od njih ne moremo ločiti.« (Naess 2000, 11). Identifikacija z njimi je hkrati tudi spoznanje, da nismo edini na tem planetu s takimi lastnostmi, vsebuje jih veliko širša entiteta življenja na Zemlji, kar nas usodno povezuje in to povezanost moramo spoštovati. Naess tako, spoštljivo zavedanje imenuje intrizično vrednotenje narave (ibidem).

Naravno okolje je bilo, do nedavna, popolnoma izključeno iz glavnega toka psiholoških teorij, kot da bi človek ne sodil vanj oziroma ne bi bil njegov del. Pri tem se je psihologija odločila, da ne bo igrala kakšne pomembnejše vloge v situaciji, ko nihče noče prevzeti krivde za izginjanje ozonskega plašča, uničevanje pragozdov, umiranje morij ... Če je taka okoljska stvarnost nastala zaradi napačnega ali varljivega dojemanja našega bivanja in delovanja, potem si lahko zastavimo vprašanje: »Kako je sploh lahko prišlo do tega, zakaj se stopnjuje in kaj lahko spremenimo?« Na tem področju je pomanjkanje kakršnekoli psihološke pozornosti, kot pravi Roszak (Roszak 1992), osupljivo.

Med prvimi je na ta problem opozoril sodelavec Abrahama Maslowa in Stanislava Grofa, Anthony J. Sutich, ki je kot urednik *Journal of Humanistic Psychology* zapisal, da »... psihologija zanemara človekov prostor v kozmosu.« (Sutich v Fox 1995, 293). Z najbolj pomembnimi ekološko-psihološkimi deli so pričeli ekologa: Paul Shepard (Shepard 1982) in Theodore Roszak (Roszak 1992), filozofa Warwick Fox (Fox 1990) ter David Abram (Abram 1996). Vsi so prišli do zaključka, da so ideje prevlade nad naravo pravzaprav patološke, ker si drugače ne moremo razlagati fenomena uničevanja lastne substance, to je našega naravnega okolja iz katerih elementi, ki sestavljajo človekovo telo, tudi prihajajo. Ralph Metzner (Metzner 1999) nas zato opozarja, da gre pri človeku za razvojni zastoj, ki se kaže kot patološki na več načinov, in sicer kot motnje v čutnem dojetanju, človekov večvrednostni – antropocentrični kompleks, avtizem, zasvojenost in izguba spomina tako glede njegovega delovanja kot pojmovanja naravnega okolja in našega položaja v njem.

Prvi korak k vzpostavitvi okoljskega čutenja je v jasnem spoznanju, kot pravi Spretnakova, da smo »... povezani z veliko večjo realnostjo, ki ni zbirka objektov, ampak skupnost subjektov.« (Spretnak 1999, 183). Moderna socialna konstrukcija okolja bo morala priznati, da smo ljudje le del ekosocialnega okolja, to je dinamičnih procesov veliko večje stvarnosti, brez katere ne bi bilo ne nas in seveda tudi naše socialne konstrukcije ne.

»Realnost« zunanjega sveta se prične z vzgojo in učenjem otrok, kaj naj gledajo in slišijo ter kaj naj čutijo in razumejo in kako, kar po eni strani vodi tudi v nekakšno, kot bi rekel Jung, »kolektivno nezavedanje« (Jung v Roszak 1992, 301–305), da smo del narave Zemlje in ne narava na Zemlji. Kultura kot »naučeno obnašanje«, se pravi tako kolektivno zavedanje, kot nezavedanje nekega časa, je torej rezultat kognitivnih izkušenj vsakega človeka, zlasti kot otroka. Pomnjenje in dojetanje socialne konstrukcije našega otroštva je naš potencial, kot pravi Coobova: »ki smo si ga uredili in ki nas tudi omejuje v razmišljanjih, navadah, odnosu do naravnega sveta ...« (Cobb 1993, 107), je vedno bolj poudarjena, vendar žal tudi narobe razumljena. Tu se namreč ne sme končati. Mladi morajo dozoreti in nadaljevati svojo rast k soodvisnosti, sprejeti morajo sebe kot del večje stvarnosti in ekosistema. To jim omogoča in lajša usmeritev, da o sebi ne razmišljajo le kot o ločeni in neodvisni entiteti, ampak o svoji popolni povezanosti z ožjim in širšim okoljem. Pred nami je torej za našo, zahodno kulturo zelo težka naloga, saj je ločena od svoje ekološke osnove. Pri tem ne gre toliko za pomanjkanje znanj in razumevanje delovanja Zemlje ter njenih zakonitosti kot za pomanjkanje čutenja naše soodvisnosti bivanja, ki smo ga zanemarili in nekako odstavili v klet naše podzvesti, kot da ga ne potrebujemo več.

Značilnost zahodne civilizacije in njene »družbe tveganj« je, da s svojo podjetnostjo in z njej lastno stvarnostjo uspeva v modernem, tehnološkem svetu. Toda cena, ki jo za to uspešnost plačujemo, je visoka. Hladno opazovan »objektiven svet« izključuje možnosti povezav, ki niso zgolj vizualne in instrumentalne, kar vzporedno prinaša primanjkljaje vedenja in stanja nezavedanja. Moderna zavest nas ločuje od ostalega sveta in nas sili, da pozabljamo, kdo v resnici smo in kako močno smo povezani z biosfero. Jasno je, da verjamemo v tisto, kar vidimo, vendar ob tem premalo upoštevamo dejstvo, da ljudje želimo videti stvari takšne, kot so nas naučili in so kot take za nas sprejemljivejše. Ker nam videnje določa tudi naše delovanje, je namen okoljske vzgoje videti stvari drugače, kajti le tako bomo tudi delovali na drug način. Drugačno videnje ni možno brez drugačnih izkušenj, na kar moramo biti še posebej pozorni pri vzgoji in izobraževanju. Raziskave kažejo, da je okoljska zavest mladih, ki so okoljske vzgoje deležni, bistveno višja kot pri njihovih vrstnikih, ki je niso. To dejstvo zahteva temeljit premislek, kako zastaviti tako in drugačno vzgojo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Viri in literatura

- Arendt, H. 1996. *Vita activa*. Ljubljana: Krtina.
- Beck, U. 2000. *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. 2001. *Družba tveganja*. Ljubljana: Krtina.
- Berger, L. P. in T. Luckmann. 1999. *Modernost, pluralizem in kriza smisla*. Ljubljana: Nova revija.
- Giddens, A. 1999. *Runaway world*. London: Profile Books.
- Coob, E. 1993. *The ecology of imagination in childhood*. Dallas: Columbia University Press, Sprig Publications.
- Fox, W. 1995. *Toward a transpersonal ecology*. Devon: Green Books.
- Maslow, H. A. 1993. *The farther reaches of human nature*. Arkana: Penguin Books.
- Metzner, R. 1999. *Green psychology*. Rochester: Park Street Press.
- Naess, A. 2000. *Ecology, community and lifestyle*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roszak, T. 2001. *The voice of the earth*. Grand Rapids: Phanes Press.
- Shepard, R. F. 1999. *Encounters with nature: essays by Paul Shepard*, Island Press. Washington: Shearwater Books.
- Spretnak, C. 1999. *The resurgence of the real*. New York: Routledge.
- Ule, M. in T. Renner. 2000. *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: MŠŠ.

Transakcijska analiza kot model vzgojnega delovanja
TRANSACTIONAL ANALYSIS AS A MODEL OF EDUCATIVE PRACTICE

Povzetek: V prispevku predstavimo in opredelimo transakcijsko analizo kot teorijo osebnosti, ki nam služi za osnovo našega vzgojnega delovanja. Izpostavimo njeno učinkovitost in jasnost. Osredotočimo se predvsem na komunikacijo, odnos in vodenje mladostnikov po principih transakcijske analize. Pokažemo pomembne tehnike dela, ki poleg komunikacije, odnosa in vodenja, služijo tudi interveniranju ob konflikatih in agresiji v medosebnih odnosih. Naslanjamo se na tako imenovan referentni okvir, ki kot koncept v transakcijski analizi predstavlja naša prepričanja o sebi, drugih in svetu. Vzgojno delo od nas velikokrat zahteva, da posredujemo, ko nastopijo težave bodisi v odnosih med mladostniki bodisi pri posamezniku samem. Takrat se srečujemo z referentnimi okviri mladostnikov, ki niso v skladu s stvarnostjo. Spreminjanje referentnih okvirov je učinkovita metoda vzgojnega delovanja, če vzgojitelj želi delati učinkovito, v skladu s transakcijsko analizo.

Ključne besede: transakcijska analiza, vzgojno delovanje, mladostniki, odnos, referentni okvir

Summary: My presentation presents and defines Transactional Analysis as a theory of personality, which serves us as a basis of our educative practice. It illustrates its efficiency and clarity, and focuses mostly on communication, relations and guidance of youth according to the principles of Transactional Analysis. It shows important work techniques which – besides providing communication, relations and guidance - also serve for intervention when conflicts and aggression arise in interpersonal relations. It is based on the so-called “frame of reference,” which in Transactional Analysis represents our beliefs about ourselves, other people and the world. Many times, educational work demands us to intervene when problems arise, be that in relationships between the youths or with an individual. In such cases, we meet with the youth’s frames of reference that do not correspond to reality. Changing frames of reference is an efficient method of educative practice for an educator, who wishes to base his work on the principles of Transactional Analysis.

Key words: transactional analysis, educative practice, youth, relation, frame of reference

Uvod

Transakcijska analiza (TA) je teorija osebnosti in interpersonalne komunikacije iz katere se je razvila v prvi vrsti psihoterapevtska metoda. Osnovne koncepte in postopke v psihoterapiji je razvil Eric Berne (1910–1970) v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Eric Berne je bil psihoanalitik in je poznavanje psihoanalize razumel kot pogoj za razumevanje TA. Danes je TA jasno ločena od psihoanalize in predstavlja lastno smer in ne samo to, razvile so se tudi različne smeri same TA. TA je razširila svoj krog delovanja tudi izven psihoterapije. Povsod na področja, kjer so potrebne psihološke in komunikacijske veščine, se je razvijala tudi TA. Tako danes TA poleg psihoterapije posega še na področja socialnega svetovanja, splošne in specialne pedagogike in menedžmenta. Tako poznamo psihoterapevtsko smer,

svetovalno smer, vzgojno ali pedagoško smer ter organizacijsko smer. V tem prispevku se bomo ukvarjali predvsem z vzgojno in pedagoško smerjo TA.

Ključni principi transakcijske analize

TA temelji na nekaterih filozofskih predpostavkah, ki se nanašajo na ljudi, življenje in možnosti sprememb. Te predpostavke so (po Stewart in Jones 1987):

- Ljudje so OK.
- Vsak ima sposobnost mišljenja.
- Ljudje se odločijo za svojo usodo in te odločitve lahko spremenijo.

Prva predpostavka, da so ljudje OK, pomeni, da smo vsi ljudje pomembni, vredni in dostojanstveni. Iz tega sledi, da vsak sprejme sebe takšnega, kot je, in prav tako sprejmemo tudi druge, vendar obstaja jasna ločitev med posameznikovim vedenjem in osebo. To pomeni, da jaz vedno sprejemam tebe in sebe takšnega, kot sva, vendar včasih ne sprejemem svojega vedenja in vedenja drugega. Prav tako sva vrednostno na isti ravni, ne glede na vlogo in pozicijo, mnenja, prepričanja, vero, raso, religijo ...

Predpostavka, da je vsak sposoben misliti, se nanaša na vse ljudi, razen na tiste, ki imajo hude možganske poškodbe, in pomeni, da smo sami odgovorni za odločitve, kaj hočemo od življenja. Življenje vsakega posameznika je sestavljeno iz posledic njegovih lastnih odločitev.

Predpostavka, ki temelji na odločitvah, ki oblikujejo našo lastno usodo ter zmožnost spremembe teh odločitev, pomeni, da smo sami odgovorni za svoje odločitve in od nas je odvisno, kako in koliko bomo popustili pod različnimi vplivi. Ti vplivi so lahko pritiski staršev, ki želijo otroka vzgajati v določeno smer, pritiski okolja in drugi vplivi. Iz tega sledi, da nas okolje ali drugi ne morejo programirati, ampak so naše odločitve tiste, ki nas pripeljejo do prepuščanja določenim vplivom. Tako smo sami odgovorni za svoja čustva in vedenja, ki so posledica naših lastnih odločitev. Seveda pa to ne pomeni, da določenih odločitev ni moč spremeniti. Če smo se sposobni sami odločati, potem smo se sposobni odločati tudi drugače oziroma svojo odločitev spremeniti. To velja tudi za zgodnje odločitve, ki smo jih naredili v zgodnjem otroštvu in se navezujejo na odnos do sebe, drugih in sveta. Te zgodnje odločitve (na primer: »Jaz sem slab in svet je nevarno mesto.«) vplivajo na naše življenje, ko odraščamo in kasneje živimo svoje odraslo življenje. Ob spremembi teh odločitev se spremeni tudi naše življenje in mi sami, kar pomeni, da imamo ljudje sposobnost za spremembo, če to želimo.

Na podlagi teh predpostavk je TA razvila dva bistvena principa dela (po Stewart in Jones 1987):

- dogovorna metoda,
- odprta komunikacija.

Dogovorna metoda temelji na skupni odgovornosti za dosego cilja, ki smo si ga v nekem delovnem odnosu postavili. Ko govorimo o delovnem odnosu, imamo v mislih odnos vzgojitelj–mladostnik ali vzgojitelj in vzgojna skupina. Prav tako so vzgojitelji tudi v drugih delovnih odnosih v timih in v odnosih s podrejenimi in nadrejenimi. Glede na to je pomembno, da so naloge na obeh straneh jasno določene. To dosežemo z jasnim dogovorom o tem, kaj bo kdo naredil, da bomo skupaj dosegli zastavljeni cilj.

Odprta komunikacija pomeni, da naj bi vse strani, ki skupaj delajo za dosego določenega cilja, imele vse potrebne informacije o tem, kaj se dogaja pri skupnem delu. To pomeni, na primer, da vzgojitelj mladostniku predstavi koncept, metode in tehnike TA, da ta ve, kaj se dogaja in zakaj. V ta namen je jezik TA preprost.

Namesto zapletene terminologije, ki izhaja iz latinskih ali grških korenov, ki jih uporabljajo druge veje psihologije, TA uporablja vsakodnevne in domače besede. Prav to je po našem mnenju ena izmed bistvenih prednosti TA, saj zapletene teoretične koncepte razlaga na preprost, jasen, logičen in vsakemu razumljiv način.

Osnovni koncepti transakcijske analize

Transakcijska analiza je razvila specifične koncepte, ki jo jasno ločijo od drugih psiholoških sistemov. Ti koncepti so:

- referentni okvir,
- ego stanja,
- transakcije, stroki in strukturiranje časa,
- življenjski scenarij,
- odpisovanje, redefinicije in simbioza,
- reket, »znamke« in igre,
- avtonomija.

Za potrebe tega prispevka se bomo osredotočili samo na nekatere koncepte ali samo na dele posameznih konceptov. Tako se bomo dotaknili referentnega okvira, ego stanj in avtonomije. To predstavlja samo delček v celotni teoriji in praksi transakcijske analize, vendar dovolj za ilustracijo, na kakšen način nam lahko transakcijska analiza služi kot model vzgojnega delovanja.

Referentni okvir pri vzgojnem delovanju

Referentni okvir predstavlja človekov notranji zemljevid stvarnosti, ki je sestavljen iz predstav o sebi, drugih in svetu. Na podlagi tega zemljevida človek doživlja stvarnost, kar pomeni, da se ne odziva na stvarnost takšno, kot je, ampak se odziva na podlagi svojega razumevanja in interpretiranja stvarnosti. Prav to je naloga referentnega okvira. Referentni okvir tako predstavlja naš način razumevanja in interpretiranja stvarnosti. Ko je naš referentni okvir v skladu s stvarnostjo, bo posameznik točno razumel in ocenil stvarnost in bo kazal temu primerna vedenja in čustva (Milivojević 2001). Ko pa ima človek izkrivljene predstave v referentnem okviru, bo stvarnosti pripisoval izkrivljen in neprimeren pomen in tako kazal neprimerna vedenja in čustva. Če govorimo o referentnem okviru kot o zemljevidu in takrat, ko naše predstave niso v skladu s stvarnostjo, to pomeni, kot da bi hodili po mestu Ljubljane z zemljevidom na primer mesta Zagreb. Vsekakor bi se izgubili. Prav tako pa se lahko izgubljeno počutimo tudi v življenju, ko so naše predstave izkrivljene.

Kot vzgojitelji se velikokrat srečamo z mladostniki, ki imajo o osebi, drugih in svetu izkrivljene predstave in iz tega izhajajo njihove težave v vedenju, čustvovanju in odnosih. Zaradi tega niso uspešni in zadovoljni in ne dosežajo svojih ciljev. Zelo pomembna naloga vzgojitelja v tem primeru je, da mladostniku pomaga, da spremeni svoj referentni okvir in začne sebe, druge in svet doživljati v skladu s stvarnostjo. Pogosto se srečamo z mladostniki, ki o sebi mislijo slabo in imajo, kot pravimo, slabo samopodobo. V tem primeru gre za izkrivljeno podobo stvarnosti oziroma posameznik sam sebe vidi izkrivljeno. To pomeni, da ne vidi svoje vrednosti, pomembnosti in svojih kvalit. Če se kot vzgojitelji tega zavedamo in opazimo težave ter vemo, kje in kako ukrepati, bomo veliko prispevali k uspešnosti mladostnikov.

Ego stanja v komunikaciji

V TA obstaja več modelov ego stanj in za komunikacijo, ki je pri vzgojnem delu bistvenega pomena, je pomemben funkcionalni model, ki ga bomo za potrebe tega prispevka na tem mestu opisali.

Ego stanja so deli ega v TA. Tako je ego sestavljen iz treh glavnih delov, ki pa se delijo še naprej. V otroštvu ima otrok slabo razvite in netočne predstave o sebi, drugih in svetu in, ko odrasča, se te predstave spreminjajo. Te zgodnje predstave predstavljajo del ega, ki ga imenujemo Otrok. Drugi del imenujemo Starš in predstavlja tisti del ega, kjer so ponotranjena sporočila, ki smo jih dobili od staršev ali drugih pomembnih ljudi. Tretji del ega pa je ego stanje Odraslega. Tukaj so zbrane naše odrasle predstave in naše racionalno delovanje tukaj in zdaj. Tako imamo tri ego stanja: Otrok (O), Starš (S) in Odrasli (A). Ego stanje Otroka se pri funkcionalnem modelu deli na Svobodnega Otroka (SO), Adaptiranega Otroka (AO) in Upornega Otroka (UO). Svobodni Otrok predstavlja otroka, ki se prepušča svojim notranjim impulzom, Adaptiran Otrok predstavlja otroka, ki se je prilagodil pričakovanjem staršev in socialnim normam, Uporni Otrok pa je reaktivno ego stanje, saj se pojavlja kot reakcija na sporočila drugih.

Prav tako je iz dveh delov sestavljeno tudi ego stanje Starša. Starš deluje iz pozicije moči, ki je avtoriteta, in na podlagi tega razlikujemo dve osnovni starševski nalogi, nego in kritiko. Tako je prvi del Negujoči Starš (NS) in drugi del Kritični Starš (KS).

Ego vsakega človeka je sestavljen iz teh delov oziroma ego stanj in vsak človek lahko reagira iz vsakega od teh. Ideal v TA je, da bi človek vedno in povsod deloval iz ego stanja Odrasli, v katerem bi bile integrirane racionalne predstave, ki so v skladu s stvarnostjo. Tako bi človekovo vedenje in čustvovanje bilo vedno v skladu s stvarnostjo in vedno primerno. Taka oseba je sposobna za zavestno delovanje, spontanost, bližino in delo. To je ideal in končni cilj osebnostnega razvoja (Milivojević 2004).

Bistvena naloga funkcionalnega modela je podlaga za razumevanje komunikacije ter boljše komuniciranje. Vsako ego stanje namreč poziva oziroma kliče po drugem komplementarnem ego stanju. Tako v komunikaciji ne glede na vsebino, lahko vsakemu ego stanju pri eni osebi pripišemo njegovo komplementarno pri drugi osebi.

To pomeni:

- NS poziva AO ali NS.
- KS poziva AO ali KR.
- A poziva A.
- AO poziva NS ali AO.
- UO poziva NS ali PO.
- SO poziva SO.

Cilj v TA pri komuniciranju je, da komunikacija poteka med Odraslima ego stanjema, vendar se pri vzgojnem delu velikokrat zgodi, da ni tako. Tako mladostniki, starši in drugi delavci, s katerimi smo v komunikaciji, pogosto vstopajo v komunikacijo z drugimi ego stanji in ne z Odraslim. Da dosežemo, da bo komunikacija potekala na ravni Odrasli–Odrasli, moramo najprej ponuditi komplementarno ego stanje in šele potem lahko preidemo na Odrasli–Odrasli komunikacijo. Torej v primeru, ko mladostnik vstopa v komunikacijo z ego stanjem UO, to pomeni, da poziva NS ali UO. Vzgojitelj bo v tem primeru ponudil NS in, ko bo mladostnik dosegel, kar želi, torej negovanje in se bo pomiril, bo vzgojitelj prešel

na Odrasli–Odrasli komunikacijo, s tem ko bo mladostniku ponudil Odraslo ego stanje, ki poziva Odraslega v mladostniku.

Zaključek

Osrednji cilj vzgojnega delovanja vzgojitelja je samostojnost in avtonomnost mladostnika, kar naj bi bil cilj vsake vzgoji ne glede na to, kdo jo izvaja. Ko vzgojo izvajajo starši, imajo vso pravico, da vzgajajo na podlagi svojih občutkov, prepričanj in vrednot, ki nimajo povezave z vzgojnimi modeli, ki jih poznajo profesionalni vzgojitelji. Vzgojni modeli dajejo profesionalnim vzgojiteljem argumente, moč in podlago za njihovo delo, ne pa občutki, prepričanja in vrednote, ki jih vzgojitelji sicer lahko uporabljajo pri vzgoji, vendar samo takrat, ko so v vlogi staršev svojim otrokom, in ne takrat, ko so v vlogi profesionalnih vzgojiteljev. Modeli vzgojnega delovanja so tako glavno orodje, s katerim vzgojitelji opravljajo svoje delo. Brez njih bi bili izgubljeni in prepuščeni samim sebi. Transakcijska analiza je eno tako orodje, ki nam lahko da veliko konkretnega znanja, kako razumeti mladostnike, kako vzpostaviti in voditi komunikacijo ter doseči cilj, ki smo si ga postavili. Cilj transakcijske analize je pomagati posameznikom, da postanejo avtonomni, in sicer tako, da predstave in vzorce, ki niso v skladu z realnostjo in trenutnimi življenjskimi okoliščinami in so rezultat preteklih procesov v našem otroštvu, zamenjamo za bolj realne in v skladu z resničnostjo in okoliščinami tukaj in zdaj. Na tak način se znebimo vpliva izkrivljenih predstav, ki smo jih oblikovali v preteklosti, in postanemo avtonomni. Komponente te avtonomije so zavedanje, spontanost in sposobnost za bližino (Berne 1966). Vse to je pomembno, da mladostnik doseže stanje, ko lahko sam rešuje težave v življenju tako, da uporablja vse možne načine, ki so mu na voljo. Tako postane mladostnik samostojen in pripravljen za odraslo življenje. Profesionalni vzgojitelj pa mora k temu pomembno prispevati.

Literatura

- Berne, Eric. 1966. *Principles of group treatment*. New York: Grove Press.
- Milivojević, Zoran. 2001. Transakciona analiza. V: *Psihoterapija*, str. 283–294.
- Milivojević, Zoran. 2004. *Ego stanja. Materiali za edukacijo iz transakcione analize*. Novi Sad: T. A. Centar.
- Stewart, I. in V. Joines. 1987. *TA today: a new introduction to transactional analysis*. Nottingham: Lifespace.

mag. Alojz Klaneček

Primit, d. o. o., Ljubljana, Slovenija

primit@siol.net

Sodelovanje med dijaškim domom in primit, d. o. o.

CO-OPERATION BETWEEN THE BOARDING SCHOOLS AND PRIMIT

Povzetek: Primit, d. o. o. je podjetje v zasebni lasti, ki se ukvarja s trženjem zavarovalnih storitev. V dokaj veliki konkurenci podjetju uspeva ohranjati delovna mesta zaposlenih in ustvarjati dobiček. Zaradi specifičnosti storitev, ki jih podjetje ponuja, je eden od njegovih strateških ciljev prodor na nove trge, kjer bodo imeli zelo

pomembno vlogo tudi mladi, ki bodo vključeni v poslovni sistem. V ta namen vodstvo podjetja pripravlja projekt, ki ga bodo ponudili dijaškim domovom. Glavni cilji projekta so: promovirati podjetje Primit, d. o. o. v širšem okolju, povečati dobiček podjetja, ponuditi mladim izobraževanje, kjer se bodo naučili spretnosti in veščin poslovanja z zavarovalnimi storitvami in jim dati možnost dodatnega zaslužka. Namen projekta pa je vsekakor tudi mladim ponuditi možnost kreativne porabe prostega časa, kar je najboljša oblika preventive v boju proti raznim odvisnostim sodobnega časa.

Ključne besede: podjetje Primit, d. o. o., dijaški dom, sodelovanje, izobraževanje, preventiva.

Summary: Primit is a privately owned company dealing with insurance services. In the global – informational competition it successfully keeps the jobs of their employees and generates profit. Due to the special type of services the company produces entering into new markets which in turn means engaging young people is among its strategic objectives. With this in view the company is preparing a project to be offered to boarding schools. The main objectives of the project are: to promote Primit in broader surroundings, to boost profits, to offer training to young people where they would acquire new knowledge and skills in selling the insurance services and thereby get opportunity of earning some money. One of the objectives of the project is also providing the young people the possibility of creative spending their free time which is the best way of prevention of addictions.

Key words: Company Primit, boarding school, co-operation, training, prevention.

Uvod

Zaradi specifik storitev, ki jih podjetje ponuja, je eden od strateških ciljev podjetja prodor na nove trge, kar med drugim pomeni tudi vključevati v poslovni sistem podjetja čim več mladih. S tem namenom vodstvo podjetja pripravlja projekt, ki ga bomo ponudili dijaškim domovom. Osnovni namen projekta je seznaniti mlade s praktičnim delom v konkretnem podjetju in jim prikazati možnosti za njihovo vključevanje v poslovni del družbe v relativno zgodnji fazi njihovega izobraževanja, to je v srednji šoli. Eden od glavnih ciljev projekta je tudi ponuditi mladim možnost kvalitetnega izkoriščanja prostega časa, ki prinaša tako osebno zadovoljstvo kot tudi zaslužek. Cilji projekta so tudi povečati dobiček podjetja, njegova promocija ter preventivno delovanje proti odvisnosti mladih, ki je v današnji globalno-informacijski družbi vse pogostejša.

Predstavitev podjetja Primit, d. o. o.

Primit, podjetje za zavarovalne posle, d. o. o., je bilo ustanovljeno 22. 1. 1993 pod številko SRG 10240/92 na sodišču v Ljubljani in ima matično številko 5699096. Ustanovitveni kapital znaša 64.856,47 EUR. Usklajeno je tudi z novim Zakonom o zavarovalništvu (Ur. l. RS, št. 13/00 in 91/00). Dejavnost podjetja je zastopanje zavarovalnic pri sklepanju življenjskih, nezgodnih in premoženjskih zavarovanj, predvsem zavarovalnice Grawe, d. d.

Sedež podjetja je v Ljubljani na Dunajski 156, poslovne enote so v Celju, Na Lavi 7, v Brežicah na Cesti prvih borcev 11, v Kočevju, kjer je pisarna na Tomšičevi 13, in v Sevnici na Trgu svobode 11. Podjetje spada med največja tovrstna podjetja v Sloveniji z letnim prihodkom okoli 1 milijonov evrov.

Ustanovitelj, večinski lastnik in direktor podjetja je Alojz Klaneček, ostali solastniki pa so najpomembnejši zaposleni podjetja, ki jih je v tem trenutku 13.

Podjetje ima dovoljenje za opravljanje poslov zavarovalnega zastopanja, ki ga je izdala Agencija za zavarovalni nadzor dne 27. 7. 2001 pod številko 30220-869/01-4. Trenutno je v podjetju 13 redno in okrog 100 pogodbeno zaposlenih zastopnikov po Sloveniji.

Zaradi uspešnega poslovanja v letu 2002 se je podjetje Primit, d. o. o., kot že nekaj let pred tem, uvrstilo med 500 najhitreje rastočih podjetij v Sloveniji in s tem dobilo naziv „Gazela 2003“. V zadnjih letih rast ni več tako strma oz. je usmerjena bolj v vsebino poslovanja.

Opis problematike

Za prosti čas obstaja več definicij. Prosti čas dijakov v dijaškem domu je tisti čas, ki ostaja zunaj dela in drugih nujnih življenjskih odnosov. To je tisti čas, s katerim človek razpolaga po svojih hotenjih in nagibih, ko nanj ne delujeta nobena sila in obveznost (Golob in Žunkovič 1996, 94).

Omenjena avtorja (Golob in Žunkovič 1996, 95) navajata, da je zanimanje dijakov za organizirane dejavnosti prostega časa vse manjše. Pred leti so bila športna igrišča okrog dijaških domov polna dijakov. Množično so se vključevali tudi v druge krožke, kot so tehnični, likovni, glasbeni, recitatorski itd.

Seveda pa dijaki na nek način prosti čas vseeno porabijo. Zelo velikokrat opazamo, da posedajo po lokalih ali so doma in poslušajo radio, gledajo televizijo ter se igrajo z računalniškimi igricami. Dokler ostane pri porabi časa pri tem načinu, je njihov čas porabljen le neproduktivno. Huje pa je, če to pripelje do slabe družbe, kjer sta velikokrat prisotna še alkohol in droga. V tem primeru se je dijakom zelo težko vrniti na pravo pot.

V podjetju Primit, d. o. o. smo se glede na razvojne cilje podjetja odločili za nov projekt, ki bo mladim ponudil možnosti kreativnega izkoriščanja prostega časa in bo predstavljen v spodnjem besedilu. Osnovni namen projekta je vključevanje mladih v gospodarstvo. Naš projekt bo deloval med mladimi v smislu preventive in bo s tem primerom, če nam uspe v podjetju Primit, d. o. o. v dejavnost aktivno vključiti nekaj dijakov, dajal zgled tudi drugim mladim za smiselno koriščenje in porabo prostega časa.

Predstavitev projekta

Dijaški domovi v Sloveniji so del šolskega sistema in ponujajo dijakom dodatno kakovostjo sekundarnega izobraževanja. So različno organizirani, vsi pa so odvisni od okolja, v katerem delujejo. Pod vplivom globalno-informacijske družbe se Slovenija aktivno vključuje v razširjeno evropsko izobraževalno okolje, ki ponuja več razvojnih in profesionalnih izzivov. Izmenjava in migracija socialnega, intelektualnega, kulturnega in ekonomskega kapitala je vsakdanje dejstvo (Dečman Dobrnjič in Černetič 2005, 77).

Kot taki so dijaški domovi lahko izziv marsikateremu podjetniku. V podjetju Primit, d. o. o. je direktor oblikoval projektno skupino treh članov vodilnega marketinškega tima, ki je dobila nalogo, da pripravi analizo stanja in predloge za izboljšanje stanja na področju:

- povečanja obsega prodaje s povečevanjem števila zaposlenih zastopnikov,
- uvajanja koristi za širšo družbeno skupnost oz. srednješolsko mladino,
- pomlajevanja kadra v podjetju.

Člani skupine so prišli do ideje, da bi podjetje lahko uresničilo zamisli direktorja pri spremembah poslovanja v sodelovanju z dijaškimi domovi po Sloveniji. Ugotovili

so, da ta ciljna skupina vključuje vse zahteve, ki so bile postavljene za izboljšanje stanja v podjetju: mlad potencialni kader in širša družbena korist.

Skupina je v ta namen naredila SWOT analizo, s katero je ugotovila prednosti, slabosti, priložnosti in nevarnosti za sodelovanje z dijaškimi domovi. Njena analiza je pokazala, da se tehnična močno nagiba v prid sodelovanja z dijaškimi domovi.

Pristopili smo k izdelavi izvedbenega načrta, ki je vključeval naslednje korake aktivnosti:

- izdelava celotnega postopka od evidentiranja primernih dijaških domov za sodelovanje na projektu do zaposlitve dijakov;
- izdelava postopka osveščanja dijakov in zaposlenih o možnostih vključevanja v projekt podjetja primit, d. o. o., izbira prijavljenih kandidatov za zaposlitev prek študentskega servisa ter prilagoditev izobraževalnega in organizacijskega sistema podjetja za te nove kadre;
- izvedba pilotske študije na izbranem dijaškem domu;
- terminski plan vključevanja ostalih dijaških domov.

Ko smo naredili plan projekta, smo se odločili za pilotsko študijo, s katero bi projektna skupina ugotovila, kako se bo sodelovanje z dijaškimi domovi pokazalo v praksi. Pedagoški delavci imajo v družbi določeno avtoriteto in moč ter so odgovorni za otroke, ki jih učijo in vzgajajo, javnost in država pa to od njih pričakujeta. Tudi preventiva in koriščenje prostega časa sta sestavni del vzgoje in izobraževanja (Črnetič in Dečman Dobrnjič 2005, 144).

V ta namen je bil vzpostavljen stik z menedžmentom in vodstvom dijaškega doma v Ljubljani. Predstavili smo jim naš projekt in jih povabili k sodelovanju. Vodstvo doma je bilo nad projektom navdušeno, dijaški dom je bil pripravljen z nami sodelovati. Predvsem jih je navdušil slogan: »Prodajalec je podjetnik brez vloženih finančnih sredstev,« kar je uvodna misel v literaturi, ki je osnova za šolanje dijakov (Klaneček 1991, 7).

Po dogovoru z vodstvom smo začeli v izbranem dijaškem domu izvajati naš projekt.

V času izvajanja projekta se je v podjetju Primit, d. o. o. prek študentskega servisa zaposlilo deset dijakov in dijakinj četrtega letnika, ki so obiskovali srednje šole različnih smeri. Dijakom in dijakinjam smo določili mentorja, ki jih je učil, kako se izvaja delo, tako praktično kot teoretično. Teoretični del uvajanja v delo je potekal v učilnici, praktični del pa na terenu. Po uvajanju so dijaki začeli z opravljanjem agentskih del. Dijaki so dosegli nadpovprečne rezultate, saj so bili motivirani za delo, ki temelji na lastni ustvarjalnosti in iznajdljivosti in ponuja neomejene možnosti zaslužka. Dijaki so za približno deset ur dela na teden v povprečju zaslužili od 50 do 150 EUR.

Ostali zaposleni so začutili, da je podjetje z mladimi sodelavci dobilo nov zagon in so jih zelo lepo sprejeli medse, saj večji zaslužek mladih tudi njim omogoča večji zaslužek. Direktor podjetja je bil prav tako zadovoljen, kajti z zaposlovanjem mladih prek študentskega servisa je podjetje imelo nižje stroške, kot jih ima pri zaposlovanju sicer, zaradi manj obdavčenega dela študentov in ostalih stroškov, ki po kolektivni pogodbi pripadajo redno zaposlenim.

Zadovoljno je bilo tudi vodstvo v dijaškem domu, ker smo zaposlili njihove dijake in tako zapolnili njihov prosti čas ter jim omogočili spoznavanje novih delovnih procesov. Ker so se zaposlili tudi dijaki iz šibkejšega socialnega okolja, je to nekaterim dijakom in njihovim staršem pomenilo tudi zmanjšanje finančnih težav.

Pilotska študija je imela zelo dobre rezultate, zato bomo s projektom nadaljevali v skladu z načrtom razvoja podjetja.

Zaključek

Projekt je pokazal, kako je mogoče na relativno enostaven in poceni način pritegniti mlade v dejavnost, ki jih zanima in prinaša korist njim in širšemu družbenemu okolju. Pokazal je tudi, da je v podjetjih za nekatera dela mogoče kadre pridobivati na drugačen način, kjer ni osnovni cilj profit, ampak tudi družbeno okolje, v katerem živimo in si ga želimo čim lepše urejenega s prijaznimi in srečnimi ljudmi.

In nenazadnje so mladi, ki sodelujejo v projektu, spoznali, kako se služi denar in kako pomembno je, da se v šoli kaj naučijo, kajti trg ne prizanaša tistemu, ki ni maksimalno usposobljen. Če pa imamo znanje in izkušnje, nam prav ta trg lahko omogoča lepo življenje in še lepšo prihodnost.

Literatura

Černetič, Metod in Olga Dečman Dobrnjič. 2005. Okolje kot motivacija. V: Kaluža Jindřich (ur.). *Sinergija metodologij : zbornik 24. mednarodne konference o razvoju organizacijskih znanosti, Slovenija*. Kranj: Moderna organizacija.

Černetič, Metod in Olga Dečman Dobrnjič. 2005a. Škola u odnosu na obitelj u prevenciji ovisničkog ponašanja. V: *Borba protiv ovisnosti – borba za zdravu obitelj: zbornik radova: stručna konferencija s međunarodnim sudjelovanjem*. Zagreb: Ured za suzbijanje zlorabe opojnih droga.

Golob, Dušan in Franc Žunkovič. 1996. Mladi in prosti čas. V: *Iskanja – vzgoja, prevzgoja*, št. 16. Ured. Olga Dečman Dobrnjič. Ljubljana: Skupnost dijaških domov republike Slovenije.

Klaneček, Alojz. 1991. *Osebna direktna prodaja – izziv sedanjosti*. Ljubljana: samozaložba.

O avtorju

Alojz Klaneček je inženir strojništva, diplomirani ekonomist, specialist podjetništva in ima magisterij iz managementa. Lani se je vpisal na doktorski študij managementa.

Že 15 let se ukvarja s podjetništvom in je ustanovitelj podjetja Primit, d. o. o., katerega dejavnost je trženje zavarovalnih storitev, in podjetja Maratonec, d. o. o., ki se ukvarja z nepremičninsko dejavnostjo. Ker je pred dvema letoma večji delež podjetja dal zaposlenim, raziskuje modele vpliva solastništva na rast podjetij.

V zadnjem času pa se tudi veliko ukvarja z izobraževanjem in zaposlovanjem mladih s ciljem, da jim pomaga pri zaslužku in njihovem uveljavljanju v družbi.

Izvajanje alternativnih vzgojnih ukrepov

Povzetek

Pravilnik o bivanju v dijaških domovih nam omogoča izbiro med administrativnimi in alternativnimi vzgojnimi ukrepi. V Dijaškem domu Poljane smo že pred leti preko inovacijskega projekta vpeljali alternativne vzgojne ukrepe in obravnavo prekrškov. V svojem prispevku bom predstavila naš prehod na tovrstno obravnavo, izvajanje alternativnih ukrepov ter naše izkušnje z načinom vodenja razgovora.

Ključne besede: alternativni vzgojni ukrep, spoštovanje pravil bivanja, odgovornost, restitucija.

Abstract

Accommodation regulations of Slovene dormitories offer a choice between administrative and alternative educational measures. In a dormitory named Dijaški dom Poljane an alternative approach to educational measures as well as to treatment of rule-breakers was introduced by an innovation project. The article presents the transition to the mentioned approach, the implementation of alternative measures and the experience in dialogue leading.

Key words: alternative educational measure, paying attention to accommodation regulations, responsibility, restitution.

Uvod

V letošnjem letu smo dijaški domovi dobili pravilnik o bivanju, ki omogoča izvajanje klasičnih vzgojnih ukrepov kot tudi alternativnih vzgojnih ukrepov. Zato se v zadnjem času poraja več vprašanj in dilem v zvezi z vzgojnimi ukrepi.

Namen vzgojnega ukrepanja je, da se dijaku, ki je storil kršitev, na podlagi individualne obravnave s konkretnimi vzgojnimi ukrepi pomaga pri zavedanju o posledicah in teži storjene kršitve in spremembi vedenja (Ur. l. RS, št. 97/2006).

Za kršitve, določene s tem pravilnikom, se dijaku lahko izrečejo naslednji vzgojni ukrepi: opomin, ukor, izključitev iz doma. Vzgojni ukrepi pa so lahko tudi alternativni, in sicer:

- pobotanje oziroma poravnava konflikta,
- poprava škodljivih posledic dijakovega ravnanja,
- izvršitev nekega neobveznega dobrega dela oziroma naloge,
- izvršitev nalog in obveznosti zunaj načrtovanega časa (Ur. l. RS, št. 97/2006).

Alternativni vzgojni ukrepi se lahko izrečejo za vsako kršitev namesto zgoraj naštetih vzgojnih ukrepov. Torej je vzgojitelj dobil možnost izrekanja dveh vrst vzgojnega ukrepa. Za katerega se bo odločil, je odvisno predvsem od stališča dijaškega doma in vzgojitelja do vzgojnih ukrepov.

Strmčnik (1965) deli vzgojne ukrepe oz. kazni glede na to, katero plat dijakove osebnosti najbolj prizadene. Loči: upravno-administrativne kazni (temelji na pritisku šole in javnega mnenja kolektiva, ki naj bi poboljšal kršilca), moralno obsojajoče kazni (temeljijo na občasnem porušenju medsebojnih odnosov, ki naj prebudijo kolektivno in osebno odgovornost za lastni prestop in težnjo, da bi se poboljšal),

poravnalne kazni (temeljijo na spoznanju dijaka, kako lahko je nekaj uničiti, mnogo težje pa popraviti, nadomestiti), omejevalne kazni (temeljijo na prepovedi tistega, česar si dijak v danem trenutku želi) in kazni profanacije dijaka (temelji na vzbujanju sramu pri dijaku).

Naša pot do sprememb

Vranešič Florjančeva (2000) je celotno pot razdelila v pet obdobj, in sicer:

28. Obdobje nezadovoljstva. V našem dijaškem domu, smo zaznali, da kazni upravno- administrativne narave ne dajejo želenih rezultatov, da se iz njih dijaki bolj malo naučijo ter da nismo zadovoljni niti pedagoški delavci.
29. Obdobje razmišljanja, učenja in iskanja rešitev. Vsi vzgojitelji smo pridobili osnovno znanje realitetne terapije oziroma teorije izbire, ki sta nam nudili teoretični okvir. Skupaj smo se učili in iskali vedno nove, boljše rešitve za obravnavo dijakinj. Začeli smo uvajati sistem spremljanja vedenja dijakinj. Ta je obsegal predvsem najbolj pogoste oblike kršitev domskega reda: mir po 22. uri, izhodi, obiski brez vedenja vzgojitelja, kajenje, alkohol, droge (uživanje, navajanje, spodbujanje), higiena (urejenost sobe in enote), razno (pridobiva se predvsem dodatne točke za izjemen trud na vseh področjih).

Kljub navdušenju nad spremembami smo se občasno znašli v stanju negotovosti in strahu pred izgubo moči.

30. Obdobje novega načina dela. Sledili smo viziji doma: omogočiti varno počutje, spodbujati pozitivno razmišljanje, omogočiti zadovoljevanje potreb in razvoj odgovornega vedenja dijakinj. Sledili in izpopolnjevali smo sistem spremljanja pravil bivanja.

Ob kršitvi se je vzgojitelj pogovoril z dijakinjo v zvezi z njeno kršitvijo. Pogovor je potekal po naslednjih korakih:

- prvi korak – želje (Kaj želiš?).
- drugi korak – sedanje vedenje (Kaj sedaj delaš, da bi dobila to, kar želiš?).
- tretji korak – evalvacija (Ali je to, kar delaš, dobro zate in za druge?).
- četrti korak – nizanje možnosti (iskanje drugačnega, učinkovitejšega vedenja).
- peti korak – načrt.

Po zaključenem pogovoru je dijakinja izpolnila vprašalnik o doživljanju razgovora. En dan po pogovoru je isti vprašalnik izpolnila še enkrat. Vprašalnik je spraševal po počutju med pogovorom, bližini z vzgojiteljem, aktivnosti med pogovorom, možnosti izrekanja svojega mnenja, upoštevanju predlogov dijakinje, zanimivosti razgovora, napredku lastne odgovornosti in pomembnih elementih pogovora. Tudi vzgojitelj je izpolnil vprašalnik. Vseboval je:

- kratek opis situacije in vseh petih korakov razgovora,
- dogovor, ki smo ga dosegli z dijakinjo,
- oceno bližine z dijakinjo,
- ali se je dijakinja držala dogovora,
- oceno lastne aktivnosti (mirno govorjenje, igranje s prsti, zehanje, jecljanje, gledanje stran ...), mišljenja (to je/ni moja krivda, težko mi je, se bo že uredilo, tega ne zmorem, dobro vodim pogovor ...), čustev (moč, zaskrbljenost, jeza, razočaranje ...), fiziologije (slabost, nemirnost, napetost, potenje, dvig energije, vznemirjenje ...).

31. Obdobje izvajanja projekta. V šolskem letu 1997/98 smo izvajali inovacijski projekt »Spremljanje pravil bivanja v Dijaškem domu Poljane«, katerega odgovorna nosilka je bila gospa Magdalena Kejžar, takratna ravnateljica

našega dijaškega doma. Poleg že vseh naštetih dejavnosti je projektna skupina pripravljala evalvacije dela in analize vprašalnikov.

32. Obdobje zadovoljstva. Po pregledu rezultatov projekta smo bili upravičeno zadovoljni z našim delom, saj se je izkazalo, da smo pridobili na več področjih:

- Dijakinje so se kljub kršitvi počutile dobro.
- Med vzgojiteljem in dijakinjami se je vzpostavil pristen in iskren odnos.
- Število kršitev se je zmanjšalo.
- Dijakinje so aktivno sodelovale, njihovo vedenje je postalo odgovornejše.
- Izboljšal se je učni uspeh (Vranešič 2001).

Le pet dijakinj je ponovilo kršitev istega pravila in je bilo treba ponovno voditi razgovor. Velika prednost projekta je bila tudi v tem, da so vzgojitelji pridobili večjo spretnost vodenja razgovora v najbolj občutljivih situacijah (Kejžar 1998).

Vodenje razgovora

Pozitivna naravnost vzgojitelja

Vzgojitelj naj bo pred začetkom vodenja razgovora umirjen, kar še posebej velja za vodenje razgovora po težjih in najtežjih kršitvah oziroma po vseh kršitvah, ki vzgojitelja zelo vznemirijo. Pomembno je imeti v mislih, da delamo z mladostniki, ki še iščejo meje in so le zašli iz prave poti. Da bi našli spet pravo smer in pot, potrebujejo našo pomoč. Res je, da nekateri nenehno potrebujejo našo pomoč in predvsem pri takih dijakih čez čas postanemo nestrpni in, žal, ne pretirano pozitivno naravnani.

Ugodna klima

Vzgojitelj že z načinom pristopa k dijaku, ki ga povabi na razgovor, začne ustvarjati klimo, ki bo vladala med razgovorom. Med »Takoj se oglasi v vzgojiteljski sobi!!!« in med »Želim se pogovoriti s teboj. Kdaj se lahko oglasiš pri meni? Sama imam čas do 15. ure.« je ogromna razlika. V prvem primeru smo si v najboljšem primeru nakopali nejevoljo dijaka, če ne že upora in nepripravljenosti za razgovor.

Generalna smer

Še pred povabilom dijaka k razgovoru moramo premisliti o tem, kam želimo razgovor pripeljati, do kakšnega uvida želimo pripeljati dijaka, kakšen je cilj našega razgovora. Nedvomno bo naš razgovor vsaj malo skrenil iz predvidene poti, vendar, če vemo, kakšen je cilj našega pogovora, bomo lahko razgovor počasi usmerili nazaj k želenemu cilju.

Postopnost vodenja razgovora

Na začetku razgovora vzgojitelj povpraša dijaka po počutju oziroma po stvareh, ki niso neposredno povezane s kršitvijo. Na ta način nekoliko sprostimo situacijo. Dijaka/sogovornika vprašamo, če mu je znan namen našega srečanja. Šele nato mu predstavimo naše ugotovitve v zvezi njegovo kršitvijo.

Uresničljivost dogovorov

Zastavljati si je majhne, kratkoročne cilje, za katere menimo, da obstaja možnost, da jih bo dijak zmožel, saj si bo s tem pridobil samozavest.

Ustrezna izbira alternativnega vzgojnega ukrepa

Pri izbiri vrste vzgojnega ukrepa dijaki običajno ne sodelujejo radi ali pa predlagajo aktivnost, za katero vedo, da je lahko izvedljiva in od njih ne bo terjala prevelikega napora. Pri izbiri alternativnega vzgojnega ukrepa upoštevamo naravo prekrška. Na primer: za dijaka, ki se neprimerno vede do sostanovalcev, ni primerno, da se dogovorimo za pobiranje ogorkov pred domom. Zanj je primerno, da se nauči nekaj o odnosih. Morda naj si zapisuje pozitivne osebnostne lastnosti sostanovalcev oziroma tisto, kar mu je pri sostanovalcu všeč.

Kadar dijak poškoduje ali uniči lastnino, običajno uporabimo poravnalni ukrep; če zamudi iz večernega izhoda ali ga ni na učnih urah, pa se običajno dogovorimo za omejevalen vzgojni ukrep.

Pomembno je, da vzgojni ukrep ni moralno obsojajoč in pri dijaku ne vzbuja sramu.

Dijak naj bo pri razgovoru aktivno vključen. Naprej naj izdela samooceno dejanja ali dogodka, v katerega je bil vpleten in je pomenil zanj ali za druge negativno posledico. Dijaka ves čas vzpodbujamo k razmišljanju o izbiri učinkovitejšega vedenja in ga pri tem vodimo z razgovorom. Zelo pomemben je občutek enakovrednega odnosa sogovornikov.

Razmišljajmo lahko na ravni doma, vključimo lahko tudi starše, šolo, po potrebi center za socialno delo ...

Pri iskanju ustreznega dogovora za učinkovitejše vedenje dijaka bodimo čim bolj kreativni in ves čas pozitivno naravnani.

Dogovor

Vsebina, rok in način izvedbe – o vseh teh elementih dogovora se moramo z dijakom čim natančneje dogovoriti in dogovor tudi zapisati. Dijak naj soglaša z vsemi elementi dogovora, saj je le tako izrekanje alternativnega vzgojnega ukrepa učinkovito. Pomembno je skupno iskanje dogovora in uvid dijaka, ki mu bo omogočal, da se kljub kršitvi ne bo počutil manjvrednega, osramočenega ali kakorkoli drugače slabo. Tak razgovor bo omogočil dijaku prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja in s tem tudi posledic.

Pregledni razgovor

Dogovor z dijakom preverimo. Z dijakom se sestanemo ponovno in se pogovorimo o tem, kako je sam zadovoljen in kako se počuti, ko ravna na drugačen način. Vedno povemo, kako mi vidimo spremembo njegovega vedenja.

Literatura

Brajša, P. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta nova.

Glasser, W. 1998. *Teorija izbire*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Kejžar, M. 1998. *Spremljanje spoštovanja pravil bivanja v Dijaškem domu Poljane. Inovacijski projekti 1997/1998*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.

Pravilnik o bivanju v dijaških domovih. *Uradni list RS*, št. 97/2006.

Strmčnik, F. 1965. *Analiza šolskih kazni*. Ljubljana: DZS.

Vranešič Florjanc, L. 2000. Po poti izbire do kakovosti. V *Management v izobraževanju: strokovni posvet*. Portorož.

Vranešič Florjanc, L. 2001. Življenje teče prek poljan. V: *Svet kakovosti*, pomlad/poletje.

Brigita Rupar
Zavod RS za šolstvo, Ljubljana

Kako supervizija prispeva k hitrejšemu doseganju skupnih ciljev delovne skupine ali tima

Povzetek: V prispevku pojasnimo, kaj je supervizija, kako poteka učenje v superviziji, kakšne so vloge supervizorja in supervizantov in kakšna je lahko njena funkcija v procesu vpeljevanja sprememb v šole. Izpostavimo nekaj značilnosti timske supervizije in jih podkrepimo s podatki iz raziskave o učinkih supervizijske skupine na strokovni razvoj učiteljev dveh šol. Ena izmed šol je bila vključena v projekt didaktične preнове gimnazij.

Ključne besede: supervizija, poklicno učenje, refleksija, vpeljevanje sprememb.

Abstract: The article presents what is supervision, how the learning process goes, what are the roles of supervisor and supervisees and what function supervision has in the process of implementing changes in schools. Author exposes some characteristics of team supervision and proves it by research of teacher's professional development which was made on two schools. One of the schools was included in project Didactic reform.

Key words: supervision, learning process, reflection, implementing changes.

Uvod

Hess (1980) definira supervizijo kot medsebojno interakcijo s ciljem, da supervizor pomaga supervizantu, da postane bolj učinkovit pri delu z ljudmi. Ena od funkcij supervizije je spodbujanje poklicne rasti in razvijanje novih veščin učitelja. Ta funkcija je še posebno pomembna v procesu spreminjanja šol in se dogaja preko refleksije in raziskovanja učiteljevega dela v razredu. V tej fazi lahko supervizor pomaga učitelju, da:

- bolje razume svoje učence,
- bolje spozna svoj način poučevanja in učenja,
- bolje razume dinamiko in medsebojne interakcije med učenci,
- raziskuje druge načine poučevanja in dela z učenci.

Supervizija ima več različnih oblik in modelov. Ena od oblik je intervizija, o kateri van Kessel (2002) pravi, da je specifična oblika kolegialnega posvetovanja (peer supervision). Intervizija pomeni multidisciplinarno sodelovanje med strokovnjaki, ki zagotavljajo osebno usposobljenost in delovanje vsakega člana skupine. V izobraževalnih institucijah je intervizija dobila še posebno uporabno vrednost. Intervizijska skupina ima svoje zakonitosti delovanja, izvaja se v nekem določenem obdobju, v rednih in za ta namen organiziranih sestankih. Razlika med intervizijo in medsebojno konzultacijo je v tem, da se konzultacija izvaja, kadar se za to pokažejo potrebe, intervizija pa je redna in dalj časa trajajoča oblika skupnega dela.

Posebna oblika supervizije je timska supervizija, ki se odvija v delovni skupini ali timu. Tim je posebna skupina znotraj organizacije, ki jo družijo iste delovne naloge oziroma isti skupni delovni cilji. Posamezniki v timu imajo različne vloge, odgovornosti, delovne izkušnje, različno stopnjo strokovne kompetence. Prizadevanja vseh članov tima vodijo k skupnim delovnim ciljem. Med seboj so odvisni, saj je

delež posameznika povezan z deležem drugega člana tima. Osnovni razlogi, ki skupino vodijo k odločitvi za supervizijo, so naslednji :

- člani tima doživljajo svoje delo premalo učinkovito in menijo, da bi lahko našli bolj učinkovite poti,
- v organizacijski strukturi ni posebej določenega časa in možnosti, kjer bi posamezniki govorili o svojih problemih in iskali ustrezne rešitve,
- v skupini obstajajo konflikti in nasprotja, ki jih ne zmorejo rešiti sami,
- meje kompetence in moči niso jasne.

Med razlogi prevladuje želja članov delovne skupine glede spremembe razmer in medsebojnih odnosov, izboljšanja komunikacije in posledično učinkovitejše opravljanje delovnih nalog.

Spodaj navajamo nekaj ugotovitev iz poročila svetovalne delavke gimnazije, ki je vodila supervizijsko skupino učiteljev na svoji šoli. Šola je bila vključena v projekt didaktične prenove, v okviru katerega so učitelji morali vpeljevati nove didaktične pristope v delo z dijaki. Skupina je bila ustanovljena v podporo hitrejšemu vpeljevanju sprememb in premagovanju odporov. V skupino je bilo vključenih pet učiteljev. Šolska svetovalna delavka, usposobljena v vodenju skupin, je imela vlogo supervizorke. Srečanja so bila enkrat mesečno od septembra do junija. Supervizorka je po koncu srečanj poročala o precejšnjem napredku v medsebojni komunikaciji med članicami skupine. Kadar so naletele na problem v razredu, so poiskale pomoč druga pri drugi, večkrat so načrtovale učne ure skupaj, kar se prej ni dogajalo. Imele so tudi nekaj medsebojnih hospitacij pri pouku. Med njimi je bilo opaziti več solidarnosti in medsebojnega sodelovanja. Večkrat so izrazile mnenje, da bi se morali vsi učitelji vključevati v take skupine.

Proces učenja v superviziji

Učenje v superviziji najbolj nazorno opišemo s Kolbovim štiristopenjskim modelom. Kolb (1984) opredeljuje učenje kot proces, v katerem pridemo do znanja s transformacijo izkušenj. Zgolj zaznava izkušenj za učenje ne zadostuje, moramo jo tudi ustrezno predelati. Način dela z izkušnjo v superviziji ustreza Kolbovemu modelu učenja kot cikličnega procesa, v katerem se prepletajo štiri dejavnosti: konkretne izkušnje, refleksija te izkušnje, abstraktna konceptualizacija in eksperimentiranje.

Učni proces se praviloma začne s praktično izkušnjo, ki jo učitelj posreduje v obliki zgodbe. V zvezi s to izkušnjo si postavi nekatera vprašanja, na katera bi želel dobiti odgovore v supervizijskem procesu. Taka izkušnja je lahko npr. učenec, s katerim ne najde stika, konflikt s kolegom, prevelika pričakovanja staršev in podobno. V fazi refleksije razmišlja o vzrokih in okoliščinah, ki so prispevale k izkušnji. Odkriva, zakaj je reagiral na določen način, kateri dejavniki so vplivali na njegove odločitve, kakšne so posledice njegovih dejanj. Sooča se s svojimi ravnanji in prikritimi mislimi ter željami in pričakovanji, ki so vodila ta ravnanja. Odkriva tudi občutja in doživljanja ter skuša zavzeti do njih določeno distanco.

V abstraktni konceptualizaciji prihaja do integracije novih izkušenj in teoretičnih znanj v obstoječe miselne sheme, kar lahko razložimo s procesom ekvibracije (Kobolt 2002). Učitelja se sooči z informacijami, ki se ne skladajo z njegovimi izkušnjami in ko jih predela, lahko preoblikujejo njegova stališča, implicitne teorije in posledično vplivajo na njegove vedenjske vzorce. Rezultat tega so nova spoznanja, nova vedenje in postopno delovanja na kvalitativno višji ravni.

Supervizijski proces lahko razdelimo v naslednje korake:

33. opredelitev ciljev in odnosov – zahteva aktivno sodelovanje in soodgovornost za rezultate procesa;
34. dogovor o načinu sodelovanja – je narejen na osnovi potreb in pričakovanj udeležencev;
35. proces supervizije – temelji na posameznih fazah in pomeni skupno delo na problemih z uporabo različnih intervencij.

Moderator tega procesa ali supervizor je usposobljen v sistemski teoriji, pozna pravila učinkovite komunikacije in ima znanje o razvoju in delovanju skupin. Za procese rasti in preoblikovanja sistemov (Kobolt 2004) so pomembna naslednja spoznanja:

- odnosi med posameznimi deli vplivajo na delovanje celotnega sistema,
- meje med sistemom in okoljem so fleksibilne in prilagodljive,
- sistemi so odprti ali zaprti do okolja; socialni sistem kot je šola, je delno odprt,
- odnosi med sistemi in okoljem so dinamični; gre za krožno razumevanje teh povezav med njima,
- sistemi težijo k ravnovesju,
- socialni sistemi imajo intenco – namen,
- vsak sistem potrebuje za delovanje energijo.

Znanja iz systemske teorije so pomembna za razumevanje sprememb v posamezniku, odnosov med ljudmi, za razumevanje sprememb in odnosov v skupinah in med njimi. Nove informacije, ki prihajajo iz okolja v sistem, morajo biti toliko nove, da vodijo do kreativnih sprememb. Sistemi so ustvarjalci novega znanja in novih rezultatov, ki jih posredujejo svojemu okolju in jih okolje različno interpretira. Lahko jih sprejme ali odkloni, kar ponovno vpliva na dinamiko odnosov med njima. Če v tem kontekstu razmišljamo o superviziji, to pomeni, da se v supervizijskem procesu pri posamezniku in skupini oblikujejo nova znanja, spoznanja in ravnanja, na katera organizacija različno reagira. To pomeni, da je treba biti pozoren na posredne učinke delovanja supervizijske skupine znotraj večjih organizacijskih sistemov.

Supervizija v funkciji vpeljevanja sprememb v šole

Proces supervizije naj bi vodil do sprememb v razumevanju poklicne resničnosti, do novih prepričanj in ravnanj. Spremembe potekajo pri posamezniku in v skupini s presledki in zastoji. Poznavanje tega principa omogoča razumevanje zastojev v skupinskem dogajanju. Z uporabo refleksij, analiz in sintez lahko posamezniku in skupini pomagamo, da zastoj prerastejo. Supervizijski proces poteka preko komunikacije in interakcije v paru ali skupini, zato je za vodenje supervizijskega procesa nujno dobro poznavanje zakonitosti komuniciranja. Supervizor kot moderator supervizijskega procesa mora upoštevati naslednje principe uspešne komunikacije:

- opredeliti cilje,
- biti profesionalen in fleksibilen,
- pozornost usmeriti na člane skupine,
- slediti referenčnemu okviru, izkušnjam in odzivanju posameznikov,
- upoštevati prevladujoči sistem učenja posameznikov,
- uporabljati in izbirati različne tehnike glede na cilje, situacijo in potrebe skupine in posameznikov,
- reflektirati dogajanje v skupini, omogočati pogled nazaj in prenašati spoznanja na novo raven.

Z vključenostjo v supervizijski proces lahko učitelji pridobijo številne nove uvide v svojo prakso, lahko se učijo novih načinov ravnanja od drugih članov skupine in v varnem okolju razpravljajo o svojih problemih.

V raziskavi, ki je bila opravljena leta 2001 (Rupar 2001) po koncu enoletnega supervizijskega procesa (15 srečanj) skupine učiteljev in ravnatelja osnovne šole so udeleženci poročali o naslednjih spoznanjih:

- *Bolje so spoznali sebe.* Spoznali so svoja stališča, se soočili s stališči drugih in postali do njih bolj strpni. Spoznali so svoje šibke in močne točke, se sprostili in postali bolj samozavestni ter prepričani vase. V konfrontaciji z drugimi so prepoznali svojo vlogo in odgovornost. Na svoje probleme so pogledali z druge perspektive, se malo odmaknili od njih in jih zato bolj uspešno reševali. Odprle so se jim druge možnosti, o katerih prej niso razmišljali. Postopno so začeli odkrivati svoje slepe pege. V svojem ravnanju so postali bolj reflektivni.
- *S pomočjo supervizijskega procesa so vzpostavili s svojimi kolegi boljše odnose.* Začeli so jim bolj zaupati, naučili so se poslušati, postali so pozorni na potrebe drugih. Zavedati so se začeli svojega načina komuniciranja in ga izboljševati. Med svojimi kolegi so se čutili bolj sprejete in tudi sebe so bolje sprejemali. Začeli so skrbeti za svoje potrebe.
- *Na konkretni ravni so spoznali več različnih načinov reševanja problemov.* S pomočjo drugih so širili svoje obzorje znanja. Spoznali so celovitost in razsežnost pedagoškega dela ter relevantnost svojega problema nasproti drugim. Pri svojem delu so se naučili uporabljati sistemske mehanizme. Probleme so začeli dejansko reševati, ker so postali bolj prepričani v pravilnost svojega ravnanja. Postali so boljši strokovnjaki, bolj odprti in strpni do drugih.
- *Člani skupine so se začeli pri delu timsko povezovati, skupino so dojemali kot dobro socialno mrežo, ki je nudila podporo in varnost in spodbujala enakopravne odnose.* Tudi drugi učitelji na šoli so opazili te spremembe, še posebej zato, ker je bil član skupine tudi ravnatelj. Ravnatelj je začel drugače voditi pedagoške konference, bolj usmerjeno je začel reševati probleme, spodbujal je učitelje k bolj aktivni vlogi.

Ta skupina je vzpostavila dobro osnovo za timsko delo. Če bi si postavili še skupne cilje, bi lahko govorili o tipični timski superviziji.

Superviziji kot procesu se lahko odprejo predvsem tiste ustanove, ki vzpodbujajo in negujejo razvidnost. Hierarhično zasnovana organizacija lahko supervizijo doživi kot moteč element. Šola, ki želi vpljevati spremembe v svoje delovanje, mora upoštevati temeljno spoznanje, da se inovacije in drugačen način dela bolj primejo, če se zanje ogrejejo učitelji, torej baza. Če se oni prepričajo o koristnosti nove metode in če doživijo, da jim pomaga pri delu, potem se bodo počasi manjšali tudi odpori celotnega šolskega prostora.

Supervizor lahko v šoli odigra vlogo uvajalca sprememb ali vlogo »coacha«, kot jo omenjajo Koster in drugi avtorji (Koster et al. 1998). Supervizor podpira učitelje tako, da jim omogoča pridobivanje novih pedagoških in supervizijskih veščin ter jih usposablja za to, da so zmožni reflektirati svojo pedagoško prakso. Avtorji poudarjajo, da je ključni vidik usposabljanja s pomočjo zunanjega supervizorja, da učitelji skupaj prediskutirajo izkušnje, cilje in strategije dela, ki jih uporabljajo v razredu. Ne more pa biti supervizor kar vsakdo. Praviloma je to strokovnjak z dolgoletno pedagoško prakso, ki si je pridobil še dodatna znanja in veščine svetovalnega in supervizijskega dela, kot so:

- ustvarjanje varnega okolja, v katerem bodo posamezniki brez strahu izmenjavali svoje izkušnje, tako dobre kot slabe,
- demonstracija in neposredna uporaba veščin vodenja razgovora, konkretizacije problemov, generalizacije, konfrontacije in dajanja ustrezne povratne informacije,
- opazovanja in spremljanja učnega procesa učitelja,
- promocija učečega posameznika.

Viri in literatura

- Hawkins, P. in R. Shohet. 1989. *Supervision in the helping professions*. Milton Keynes: Open University Press.
- Caluwe, de L. in H. Vermaak. 2003. *Learning to change*. A guide for organization change agents. London: Sage.
- Kessel, van L. 2002. Začasna pomoč v interviziji v organizacijah. V: *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. 2002. Je možno supervizijsko delo v večji skupini? V: *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. 2004. Supervizijski proces med teoretskimi osnovami in metodičnimi izpeljavami. V: *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Korthagen, F. in A. Vasalos. 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching: theory and practice* 11 (1).
- Koster, B., F. A. J. Korthagen in Th. Wubbels. 1998. Is There Anything Left for Us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European journal of teacher education* 21 (1).
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Rupar, B. 2001. *Evalvacija skupinske supervizije*. Specialistično delo, Pedagoška fakulteta. Ljubljana

Marta Lavrič – Tomšič

Ana Trtnik

Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik

Humanistična in fenomenološka teorija v vzgoji

THE HUMANISTIC AND PHENOMENOLOGICAL THEORIES IN EDUCATION

Povzetek: Namen prispevka je predstavitev humanistične usmeritve s poudarkom na prikazu teorije in njenih predstavnikov, predvsem fenomenološke teorije Carla Rogersa. Avtorici v prispevku obravnavata Rogersova teoretična izhodišča o naravi, strukturi in razvoju osebnosti ter pomen samoaktualizacije kot temeljni vir energije

vsakega posameznika. Posebna pozornost je namenjena ilustraciji uporabnosti teorije pri vzgojnem delu z mladostniki oziroma aplikaciji teorije na področje socialno-pedagoškega dela. V prispevku je skozi kontekst humanistične psihologije izpostavljeno uresničevanje potencialov in talentov, ki presegajo zgolj nagonsko in odzivno dejavnost vsakega človeka.

Ključne besede: humanizem, fenomenološko izhodišče, samoaktualizacija, narava človeka, vzgoja.

Abstract: The purpose of this contribution is to present the humanistic orientations with an emphasis on a review of theory itself and its advocates, above all Carl Rogers' phenomenological theory. The authors discuss in their contribution Rogers' theoretical starting point about nature, structure and development of personality and the meaning of self-actualisation as fundamental energy source of every individual. Special attention is given to showing the applicability of the theory in the field of social education work. This contribution exposes the realisation of potentials and talents, exceeding merely instinctive and responsive activity of everyone, throughout the context of humanistic psychology.

Key words: humanism, phenomenological starting point, self-actualisation, nature of personality, education.

Uvod

Ljudje od nekdaj verjamemo, da obstajajo nekakšna gibalna ali silnice, ki tako ali drugače usmerjajo naše vedenje. Nekatera izmed njih so vrojena ali značilna za vse nas, druga pa so bolj zapletena in se razvijajo kot posledica kulturnih vplivov, učenja in tudi individualnih izkušenj. Humanistična teorija razlaga, zakaj se ljudje odzivamo na različne načine in kateri so pomembni dejavniki, ki vplivajo na nas, nas potiskajo, privlačijo in usmerjajo. Motivi so tisti, ki spravljajo v tek vso našo osebnost in naše delovanje. Zastavlja pa se vprašanje, ali so človekovi motivi temeljni in enakovredni, ali pa morda obstaja le en sam motiv – tako imenovana težnja po **samouresničevanju** oziroma težnja po skladnem razvoju in uresničevanju vseh naših možnosti in potencialov.

Vzgojitelji se kot nosilci vzgojno-izobraževalnega procesa v domovih srečujemo s težavami mladih ob njihovem šolanju in odraščanju. Nemalokrat lahko opazujemo, da je težnja po uresničevanju lastnih možnosti in potencialov pri mladostnikih neizrazita ali prikrita. Prav tako je lahko njihovo občutenje in doživljanje lastne identitete in identitete drugih, dostojanstva, vrednosti in smiselnosti, svobode in odgovornosti, pripadanja in ljubezni zelo pomanjkljivo ali celo negativno. Mnogi pomembni psihologi so menili, da je prav težnja po osebnostni rasti in zlasti težnja po samoaktualizaciji osnovno gibalno osebnosti. In ker je za posameznika pomembno, da lahko razvije predstavo ali podobo o sebi, ki resnično ustreza njegovi naravi, je prav tako ključnega pomena poznati tudi poti, s katerimi lahko posameznik to predstavo o sebi še izpopolni. Človek je namreč bitje, ki teži k temu, da se osebnostno razvija, raste, izpopolnjuje in osmišlja. Tako ima vzgojitelj možnost v zelo občutljivem obdobju vplivati na socializacijski proces vključevanja mladega človeka v ožje in širše okolje. Vzgoja v domovih po mnenju Dečman (v Vresnik 2006, 99) ni samo redukcija vzgojnega procesa na postulate spoznanja, ampak vključuje tudi fenomenološki teren, ki zajema institucionalni režim, osebni režim, vedenjske vzorce, življenjski slog, generacijske vzorce vedenja, sinergijo v vzgojno-izobraževalni ustanovi, demografijo bivanja in vrednostni sistem.

Humanistična teorija in fenomenološko izhodišče

Humanistična psihologija se je pojavila v drugi polovici tega stoletja kot nadgradnja zgodnejših psiholoških pojmovanj osebnosti, pa tudi kot reakcija nanje. Bistvo človekove osebnosti je v tem, da presega tako biološko motivacijske determinantne, ki jih poudarja psihoanaliza, kakor tudi vedenjske determinante, ki jih izpostavlja behaviorizem. Humanistična psihologija kot »tretja sila« poudarja pri človeku to, kar je tipično človeškega, in kot taka vodi k pravemu razumevanju človeka. Človekova, torej humana osebnost se oblikuje iz sebi lastne težnje po razvoju notranjih potencialov in po vsestranski, telesni in duhovni rasti (Crain 1992).

Po nazorih humanistične psihologije je končni cilj človekove rasti uresničitev vseh človeških možnosti. Zanima jih, kaj je bistveno za človeka, kaj zmore in kaj človek potrebuje zato, ker je človek, in kakšne so njegove vrednote. Razvoj osebnosti primerja z rastjo drevesa. V kolikor bo imel posameznik ugodne in svobodne razmere, tem boljša in izrazitejša bo njegova rast. Rasti v psihologiji človekove narave ni mogoče povsem razložiti ne z nagoni, ne s potezami ali učenjem, kajti človek je zmožen pristnega, svobodnega ravnanja. Šele z lastno aktivnostjo in svobodnim odločanjem lahko v polni meri uresničuje svoje zmogljivosti in potenciale (Musek 1999, 258).

Humanistične psihologe zanima enkratnost posameznika. Osnova razlaganja osebnosti je človekova subjektivnost, njegov doživljajski, **fenomenalni svet**. Vse, kar zaznavamo in mislimo, so naša doživljanja – fenomeni. Tako je naše delovanje, obnašanje in osebnost v osnovi pod vplivom našega doživljanja – zaznav, čustev, želja, misli ... Govorimo o fenomenološkem – eksistencialnem pristopu. Če želimo razumeti posameznike, moramo skušati dojeti svet, kot ga vidijo oni – iz perspektive njihovega znanja, izkušenj, ciljev in želja. Po Crainu (1992) je mnenje eksistencialnih psihologov, da predstavlja bistvo bivanja oziroma eksistence prav fenomenalni svet posameznika. Od posameznikovih lastnih odločitev in izbir pa je odvisno, kaj bo naredil iz samega sebe in iz svojega bivanja.

Fenomenološka teorija Carla Rogersa

Pri svojem delu se je Rogers zanašal predvsem na svoja lastna izkustva, pri čemer je »**izkustvo**« označil kot najvišjo avtoriteto (Rogers 1961, 26). Izkustvo mu je predstavljalo temeljni kamen veljavnosti, kajti ne lastni in ne tuji misli ni pripisoval takega pomena kot prav lastnemu izkustvu. In prav to izkustvo ga je pripeljalo do spoznanja, da so vsi ljudje v osnovi pozitivno naravnani in konstruktivni.

Podobno kot drugi humanistično orientirani avtorji tudi Rogers meni, da predstavlja temeljni človekov motiv **težnja k osebnostni rasti** ali **samoaktualizaciji** in k spontanemu razvijanju sebe in svojih potencialov. Človek je usmerjen k pozitivnemu in s svojim bistvom teži k samoaktualizaciji, zrelosti in socializaciji (Musek 1999, 259).

Življenje je označil kot proces, ki teče in se spreminja in prav nič ni v naprej določeno. Največ zadovoljstva nam nudi, če ga tudi sprejmemo kot takega (Rogers 1995).

Njegova teorija osebnosti predstavlja sintezo fenomenološke teorije Snygga in Combsa, holističnih pogledov Goldsteina in Maslowa ter Sullivanove medosebne teorije. Teorija je nastala tudi pod vplivom V. C. Raimyja in P. Leckyja ter njunih pogledov na teorijo jaza, zaradi česar ji psihologi pripisujejo še dodatno širino ali vsestransko razgledanost.

Vsebinsko teh temeljnih pojmov in njihovih medsebojnih odnosov lahko zajamemo in podamo v naslednjih postavkah:

Fenomenološko izhodišče

Rogers ima do razvoja človekove osebnosti fenomenološko stališče. Poudarja, da lahko posameznik zaznava svet na svoj lasten in edinstven način. Edina realnost, ki jo človek pozna, je njegov doživljajski svet (Rogers 1961). Vse te zaznave tvorijo njegovo fenomenalno polje, v katerem se oblikujeta podoba sveta in samega sebe. Fenomenalno polje določa tudi naše ravnanje, kajti kakor posameznik doživlja sebe in svet, tako se nanj tudi odziva. Zato je za psihologa in tudi vzgojitelja nujno, da spozna prav notranje fenomenalne razsežnosti osebnosti, ki ga lahko vodijo do razumevanja posameznikovega ravnanja in ravnanja skupin. Če želimo vstopiti v polje posameznikovega fenomenalnega sveta, morajo biti izpolnjene nekatere zahteve (Rogers 1961, 38):

- naravnost, odprtost in iskrenost, kar pomeni, da sem sposoben sprejeti in izražati svoje prave občutke;
- sprejeti drugo osebo kot edinstvenega svobodnega posameznika;
- sposobnost, da svet druge osebe in njega vidim skozi njegove oči.

Šele nato lahko mladostnik izkusi in razume posamezne plati samega sebe, začne reševati težave na ustrezen način, razvije ustrezno samopodobo in zaupanje vase ter postaja podoben osebi, kakršna bi želel biti.

Pojem osebnostne rasti in osebnostnega napredka

Proces razvijanja osebnostnih potencialov so različni avtorji različno poimenovali. Že v filozofiji sta se udomačila izraza **samouresničenje (samorealizacija)**, ki so ju prevzeli tudi psihologi, npr. G. Jung, K. Goldstein, A. Maslow in C. Rogers. Drugi spet govorijo o **samospopolnjevanju**. G. Allport piše o **nastajanju** (becoming), uvedel pa je izraz **osebnostne rasti**, ki se vse pogostejše uveljavlja v psihologiji. Vse teorije osebnostne rasti razmeroma močno poudarjajo vlogo posameznikove, lastne, avtonomne dejavnosti ter vlogo jaza in samega sebe kot osrednje osebnostne funkcije ter strukture, iz katere ta dejavnost izhaja (Musek 1993).

Po mnenju teoretikov samoaktualizacije ima osebnostna rast usmerjevalni in motivacijski pomen. Človek naj bi si prizadeval razvijati svoje potenciale in izpopolnjevati lastno osebnost. Težnja po samoaktualizaciji, po osebnostni rasti je tudi pri Rogersu temeljni človekov motiv. Človekov organizem je v načelu aktiven in si prizadeva venomer naprej, k bogatenju in razširjanju lastnih sposobnosti in lastnega izkustva. Meni, da »... človek v sebi nosi (če ne očitno, pa vsaj skrito) težnjo, da napreduje k zrelosti. Prisotna je v njegovi zmožnosti, da razume samega sebe. Ne glede na to, ali jo imenujemo težnja k razvoju ali nagon k samouresničevanju, je to glavni vir življenja in – ne nazadnje tudi gonilna sila psihoterapije. Ta tendenca je konstruktivna in prisotna v vseh živih bitjih.« (Auer 1999)

Težnja k rasti ali samoaktualizaciji je izvor, ki je očiten v vsem organskem in človeškem življenju in ga sili k širjenju avtonomij, razvijanju ali dozorevanju. Prepričan je, da obstaja ta težnja v vsakem izmed nas in v kolikor še ni izražena, čaka na prave okoliščine, da se lahko izrazi in uresniči (Rogers 1961, 35).

Struktura osebnosti

V Rogersovi teoriji osebnosti najdemo le malo število strukturnih vidikov, saj je več pozornosti posvetil dinamiki in spremembam v razvoju osebnosti. Glavne misli njegove teorije bi lahko zajeli v treh elementih: v **organizmu**, ki predstavlja celoten

individuum, v **fenomenalnem polju** kot celoti izkušenj in v **jazu**, ki je ločen del fenomenalnega polja in del zavestnih zaznav in vrednot jaz ali mene (Trstenjak 1971).

Organizem reagira kot organizirana celota na fenomenalno polje, da zadosti svojim potrebam. Pri tem ima en sam temeljni motiv: namreč udeleževati, vzdrževati in dvigati samega sebe, ki predstavlja osrednji pojem njegove osebnostne teorije.

Predstava o sebi

Za posameznika je najbolj pomembno, ali lahko razvije predstavo (podobo, pojem) o sebi, ki resnično ustreza njegovi naravi. Če je pojem o sebi skladen ali kongruenten z dejanskimi značilnostmi posameznika, potem se ta lahko normalno in nemoteno razvija ter uresniči svoje potenciale. Pogosto pa se zgodi, da okolje ne odobrava določenih lastnosti posameznika in ker organizem teži k vztrajanju podobe o sebi, nastopijo obrambne reakcije, ki doživljanju preprečijo vstop v področje zavesti. Pri tem se vzpostavita dva obrambna procesa: izkrivljanje pomena doživljanja in zanikanje doživetja, s katerimi si posameznik zavaruje zavest pred doživljaji, ki bi lahko ogrozili trenutno strukturo »sebe« in s tem povzročili tudi spremembo podobe o »sebi« (Boerre 1998).

Pojmovanje sebe ali lastni jaz

Od nekdaj obstaja stara predstava, da ima osebnost svoje »**jedro**«. Osnovni pojem v Rogersovi teoriji osebnosti je pojem »**sebe**«. V njegovi literaturi je označen kot self, kar bi lahko prevedli kot »jaz«, vendar pa ima »jaz« v psihoanalizi drugačen pomen. Posameznik zaznava in doživlja objekte, daje jim določen pomen in jih povezuje s seboj. Tako te zaznave in njih pomeni tvorijo posameznikovo fenomenalno polje. Tiste zaznave in njih pomeni, za katere se mu zdi, da so povezani z njimi, pa predstavljajo del fenomenalnega polja, ki tvori »sebe« (Rogers 1951 v Lamovec, Musek in Pečjak 1975).

Zaznave, ki so vključene v »sebe«, se ravna po zakonitostih, ki veljajo za vsako zaznavanje. Pojem »sebe« je predstavljen kot fluiden in spremenljiv element osebnosti, vendar pa je v njem stalno prisotna kvaliteta medsebojne povezanosti, integritete in organiziranosti.

Idealni in realni jaz

V teku življenja se ne oblikuje samo podoba posameznika o samem sebi, oblikujejo se tudi predstave o tem, kakšen naj bi bil idealni optimalni jaz. Podoba jaza se pojavi v realni obliki, ki odsluži aktualno sliko posameznika (**realni jaz**), pojavi pa se tudi v idealizirani obliki, ki kaže, kakšna naj bi bila posameznikova osebnost (**idealni jaz**). Pod vplivom različnih dejavnikov, med katerimi so pomembni posnemanje, primerjanje z drugimi in identificiranje, osvajanje vrednot, se razvije pri posamezniku nekakšen samoideal, ki se lahko bolj ali pa tudi manj ujema bodisi z realnim jazom, bodisi z dejansko osebnostno strukturo posameznika (Trstenjak 1976).

Čim več temeljnih osebnostnih potencialov je uresničenih, tem bližja bo podoba realnega jaza podobi idealnega jaza oziroma tem bolj bo predstava o tem, kaj smo, ustrezala predstavi o tem, kaj naj bi bili in kaj hočemo postati.

Narava človeka

Skozi dolgotrajno delo in bogato klinično prakso je Rogers prišel do spoznanja, da je človek v svoji osnovi in naravi dovršeno bitje z zastavljenimi cilji, ki jih skuša v svojem razvoju doseči. Človekova narava je konstruktivna in tudi človek je v osnovi

pozitivno bitje, ki v svojem razvoju teži k samoaktualizaciji, aktualizaciji lastnega jaza, doseganju zrelosti in socialnosti (Rogers 1995).

Spoznanje o pozitivni naravi človeka se razlikuje od mnenja Freuda, ki je človeka označil kot iracionalno, antisocialno, sebično bitje, ki je podvrženo uničevanju sebe in drugih (Fulgosi 1990). Rogers glede tega pravi, da ni naiven optimist in dopušča možnost, da se ljudje lahko obnašajo neverjetno kruto, nezrelo, destruktivno, antisocialno ali celo ubijalsko, ampak to ni v skladu z njihovo osnovno naravo, temveč je plod obramb ali notranjih bojazni. Vendar predstavlja zanj delo s temi ljudmi in odkrivanje njihovih pozitivno usmerjenih teženj eno od tistih izkušenj, ki so ga najbolj okrepile (Rogers 1961, 27). Če človek sledi svoji notranji naravi, mu je dana svoboda doživljanja. Potem se izkaže, da je pozitivno in racionalno bitje, od katerega je mogoče pričakovati, da bo živel v harmoniji s samim seboj in s svojim okoljem.

Tako goji Rogers do človekove narave nekakšno spoštovanje in verjame, da človeški organizem sledi naravnemu razvoju v smeri diferenciacije, kooperacije in samoodgovornosti. Človek nosi v sebi težnjo po razvoju zdrave samoaktualizirane osebnosti.

Zdrava ali polno funkcionirajoča osebnost

Na osnovi dolgoletnih izkušenj in psihoterapevtskega dela s klienti je opredelil lastno videnje dobrega, oziroma zadovoljnega, polnega življenja in polno delujoče osebnosti. Zanj dobro življenje ne pomeni le stanje sreče, zadovoljstva ali kreposti. To ni stanje, v katerem je posameznik prilagojen, dovršen ali aktualiziran. »To je proces gibanja v smeri, ki si jo človek izbere potem, ko ima notranjo svobodo, da se odloči za katero koli smer.« (Rogers 1961, 187)

Polno delovanje osebnosti dosegamo s tem, da opuščamo obrambna in kompulzivna zadržanja ter ravnanja. Pri tem se moramo oddaljiti od slike o sebi in ravnanja, ki je obrambno zmaličeno, ter od fasade, ki je nastala, da bi ugodili drugim. S tem posameznik povečuje svojo svobodo in daje pomemben prostor dejanski naravi organizma. Rogers sam označuje ta cilj, z njimi pa hkrati bistvo osebnostnega zdravja z oceno **»biti takšen, kakršen zares tudi si«**. Polno delujoča oseba pomeni za Rogersa osebo, ki uporablja svoje kapacitete in talente, realizira lastne potenciale in je usmerjena v spoznavanje sebe in lastnih izkušenj.

Hall in Lindzey (1983) ter Bouree (1998) so opredelili najpomembnejše značilnosti take osebnosti:

- sprejemanje lastnih izkušenj in doživljanja, nadzor lastne aktivnosti,
- eksistencialna kakovost življenja (spontanost, fleksibilnost, tolerantnost),
- zaupanje v svobodno delujoči organizem, zaupanje lastnemu izkustvu,
- svoboda doživljanja, svoboda pri oblikovanju svojega življenja in sveta,
- kreativnost in ustvarjalnost.

Merry in Lust (1995) navajata kot lastnost zrelih, polno funkcionirajočih oseb še visoko stopnjo samozavedanja in samospoštovanja, ki ga te osebe imajo. Sebe kot človeka in človeško bitje visoko cenijo. Zaradi svojega močnega zaupanja v lastno vrednost, ne potrebujejo privolitve ali potrditve drugih in od nje niso odvisni.

Rogers (1961, 195) tudi meni: »Polno zdravo življenje pomeni večje področje in večje bogastvo kot omejeno življenje v katerem se nahaja večina izmed nas. Biti del tega procesa pomeni spopasti se z vsemi zastrašujočimi in vsemi zadovoljujočimi izkustvi življenja, z vedno večjim področjem, raznolikostjo in bogastvom.«

Samoaktualizirana osebnost

V očeh humanističnih psihologov pomeni samoaktualizirana osebnost nekakšen ideal človeka in merilo psihičnega in osebnostnega zdravja. Procesu samoaktualizacije je Maslow posvetil veliko pozornosti, kajti menil je, da je proučevanje samoaktualizacije in samoaktualiziranih oseb tudi družbeno pomembno. Tako se pojem samoaktualizirane osebnosti pri Maslowu prekriva s pojmom »psihično zdrave« osebe pri Allportu in s pojmom »polno funkcionirajočega« posameznika pri Rogersu. Vendar pa se ta pojem osebnostnega zdravja ne ujema s povprečnim profilom osebnosti ali celo s pojmom prilagojenosti.

Večina teh posameznikov je prilagojena ali povprečna, ampak to ni tisto, k čemur stremimo: zaželena je samoaktualiziranost, ki presega zgolj povprečnega posameznika. Maslow (1982) meni, da se te osebe lahko v pravem pomenu besede posvetijo uživanju življenja, saj niso odvisne od običajnih in vsakdanjih skrbi; razvijajo lahko lastno avtonomnost in neodvisnost, svobodneje in bolj nepristransko gledajo na sebe in na realnost ter so v večji meri zmožne samega sebe in to realnost presegati. Vendar kljub temu, da so vse njihove osnovne potrebe v pretežni meri zadovoljene, nikakor niso nemotivirani, ampak se njihova avtonomna dejavnost še poveča. Ta dejavnost je neprisiljena, svobodno se usmerja k motivom rasti, k nadaljnjemu samoizpopolnjevanju in k preseganju prejšnjih življenjskih stanj.

Teorija in vzgojno delo

Med poglavitnimi odlikami humanističnega pristopa lahko izpostavimo predvsem pozornost do otrokovih in mladostnikovih čustev in vrednot kot dela njihovega realnega sveta ter zanimanje za posameznikove upe in cilje za prihodnost. Humanistično usmerjene psihologe zanima enkratnost posameznika in, če ga hočemo razumeti, moramo dojeti svet, kot ga vidijo oni – iz perspektive njihovega znanja, izkušenj, ciljev in želja. Narava vzgojiteljevega dela zahteva humanističen pristop do mladostnikov, pri čemer moramo izhajati iz človeškega, plemenitega in blagega pristopa, prežetega s toplino, razumevanjem in s spoštovanjem človeškega dostojanstva. Vzgojiteljsko delo namreč vključuje tudi elemente socialne in čustvene inteligence in po mnenju Vresnika (2006, 99) spada v obliko dela, kjer je zaželen čut za skupinsko življenje in sposobnost vživljanja v soljudi.

Vzgojiteljeva naloga je mlademu človeku pomagati vstopati v socialna okolja, pri čemer moramo slediti njegovemu razvoju. Najbolj elementarna enota vzgojnega procesa je prav gotovo **odnos**, odnos med dijakom in vzgojiteljem, ki mora temeljiti na zaupanju in sprejetosti. Vzgojitelji pri individualnem delu z mladostnikom pogosto naletimo na težave, kako sprejeti posameznika, ki predstavlja celoto zase, z vsemi svojimi lastnostmi, sposobnostmi in posebnostmi, ter mu nuditi oporo ali pomoč. Zavedati se moramo, da bi bile naše intervencije mnogo bolj učinkovite, če bi imeli možnost stopiti v svet mladostnika ali ta svet videti skozi njegove oči. Pomembno je, da stremimo k odprti, iskreni komunikaciji, ki tako vzgojitelju kot mladostniku omogoča izražanje svojih občutkov, misli in stališč. Prav dovzetnost za stališča mladostnika, ki išče pomoč, sposobnost, da razumemo njegova občutja in da razumemo tudi pomen, ki ga pripisuje določenim stvarem in dogodkom, lahko pomagajo mladostniku, da odkrije podobo o sebi in začne težave reševati na konstruktiven način.

Težave na osebnem, šolskem in vzgojnem področju se še okrepijo, če imajo mladostniki negativen, odklonilen odnos do samega sebe. Vzrokov za neustrezno pojmovanje lastne vrednosti je več: malo pozitivnih izkušenj, pomanjkljivo izražanje

občutij, nesamostojnost pri odločanju in vsakdanjih opravilih, nesprejetost pri vrstnikih, vpliv medijev, nerazumevanje staršev, neuspeh v šoli ... Del teh pomanjkljivosti poizkušamo odpraviti med šolanjem in bivanjem v domu predvsem s tem, da jih uvajamo v samostojno delo in jih učimo vsakdanjih opravil, ter jih pritegnemo v različne delavnice, krožke ali aktivnosti, kjer bi lahko dobili potrditev lastne vrednosti. Večina mladostnikov si namreč želi, da bi bili bolj samostojni, aktivni, vztrajni, ustvarjalni, samozavestni, potrpežljivi ... Tako se zastavlja vprašanje, kako njihov realni jaz približati idealnemu jazu. Ti procesi so po mnenju Rogersa povezani z različnimi dejavniki, kot so posnemanje, primerjanje z drugimi, identificiranje, pomembno vlogo odigrajo tudi vsi tisti, ki nas ljubijo in sprejemajo ne glede na naša dejanja. In ker ti procesi naletijo na slabši ali neustrezen odziv, je prav nesprejemanje samega sebe eden od glavnih vzrokov, da je razlika med idealnim jazom in realnim jazom pri mladostnikih tako očitna.

V času potrošniške družbe mladostniki izkoristijo zelo malo osebnostnih potencialov, saj jim zmanjkuje volje in energije za doseganje težjih ciljev. Pri svojem delu vzgojitelji posvečamo zelo veliko pozornost samim težavam mladostnika, trudimo se še za dober učni uspeh, kar predstavlja včasih za starše tudi edino merilo uspešnosti, vendar pa vse preveč pozabljamo na vse tiste sposobnosti in potenciale, ki jih ti mladostniki vsekakor imajo in bi lahko pomembno vplivali na razvoj osebnosti. Malo je tistih posameznikov, ki se »najdejo« v risanju na svili, igranju v gledališki skupini ali na inštrument, članstvu v krožku ali v kaki drugi aktivnosti, ki lahko daje tem mladostnikom ob ustreznem mentorstvu in vodenju občutek lastne vrednosti in doživljanje uspešnosti. Tu je vloga vzgojitelja predvsem v usmerjanju mladostnika v primerno aktivnost, predvsem pa mu prisluhniti, kaj si želi, kaj je njegov interes in kaj hoče postati.

Če bo mladostnik pri svojem delu uspešen in bo deležen priznanja in pohvale, bo na ta način lahko zadovoljil tudi potrebo po pozitivnem samovrednotenju in samosprejetju. Ob vzpodbudnem okolju se bo lažje spopadel s težavami, jih reševal na primernejši način, oblikoval pozitivnejša stališča do sebe in drugih ter razvijal zaupanje vase in svojo samostojnost. Ta predstavlja enega od vidikov samoaktualizacije, kamor je usmerjena aktivnost vsakega posameznika.

Zaključek

Človekove narave in delovanja osebnosti tako ni moč pojasniti z delovanjem maloštevilnih ali celo enega samega temeljnega motiva ali dinamizma. Številne človekove motive in potrebe lahko obravnavamo kot del splošne težnje po samouresničevanju ali samoaktualizaciji, torej težnje po skladnem in harmoničnem razvijanju ter uresničevanju vseh človekovih potencialov ter zmožnosti. Samoaktualizacija je namreč moč, ki je prirojena vsakemu posamezniku. Da pa ta moč pride na dan, človek potrebuje drugega človeka. Potrebuje občutek sprejemanja, sočustvovanja in razumevanja. Tu pride v ospredje vloga vzgojitelja, ki mora mlademu človeku pristopiti naproti in morda tudi ob njegovih negativnih značilnostih ali dejanjih ohraniti celostni pogled na njegovo osebnost. Posameznikova osebnost je kot celota še vedno pozitivna in dragocena (Snoj 2006, 521). Proces osebnostne rasti je osrednji pojem humanistične teorije, lahko pa ga predstavimo tudi kot enega od ciljev vzgoje in izobraževanja. Z individualnega vidika se namreč od vzgojno-izobraževalnega procesa pričakuje, da bo posamezniku pomagal oblikovati značaj, mu pomagal doseči samoobvladanje ter mu dal možnost, da odkrije svoje naravne sposobnosti in jih skladno razvija.

Tudi sicer so Rogersove postavke našle mesto v predstavljenem razmišljanju o delu z ljudmi. Bolj ko se bomo odprli do tega, kar v resnici obstaja v nas in drugih, manj bomo želeli motiti naravni potek stvari, manj oblikovali ljudi po svoji volji in jih silili na pot, kjer smo sami. Izkušnja, da smo razumljeni in cenjeni, nam daje možnost, da rastemo in se razvijamo. In če želimo ustvarjati odnose, ki bodo pomagali drugim in nam, imamo po Rogersu za vse življenje čudovito nalogo – **razvijati svoje sposobnosti in spretnosti**. In tudi kot vzgojitelji imamo to poslanstvo – pomagati mladostniku, da poišče in razvija svoje sposobnosti in spretnosti, kar predstavlja dobro naložbo za nadaljnje življenje.

Literatura in viri

- Auer, V. 1999. Moja izkušnja je zame največja avtoriteta. *Delo*, 18. 8., str. 13.
- Boeree, G. C. 1998. Carl Rogers, personality theories.
<http://webspace.ship.edu/cgboer/rogers.html> (6. 2. 2007)
- Crain, W. 1992. *Theories of development: concepts and applications*. New Jersey: Prentice Hall, 317–330.
- Fulgosi, A. 1990. *Psihologijačnosti*. Zagreb: Školska knjiga, 247–310.
- Hall, C. S. in G. Lindzey. 1983. *Teoriječnosti*. Beograd: Nolit.
- Lamovec, T., J. Musek in V. Pečjak. 1975. *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 281–304.
- Maslow, A. 1982. *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Merry, T. in B. Lusty. 1995. *What is person-centred therapy?* Loughton: Gale Centre Publications.
- Musek, J. 1993. *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educey.
- Musek, J. 1999. *Psihološki modeli in teorije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rogers, C. R. 1961. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. 1995. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Snoj, E. 2006. Samoaktualizacija v humanistično usmerjeni teoriji Carla Rogersa. *Socialna pedagogika* 10 (4): 507–531.
- Trstenjak, A. 1971. *Oris sodobne psihologije I. del*. Maribor: Obzorja.
- Trstenjak, A. 1976. *Problemi psihologije*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Vresnik, P. 2006. Vzgojitelji in vzgojno delo – razmišljanja. *Iskanja* 24 (24): 99–102.

mag. Nataša Erjavec
Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana

Visoko motivirani dijaki
HIGLY MOTIVATED SCHOOLBOY/SCHOOLGIRL

Povzetek: V Dijaškem domu Bežigrad se srečujemo s srednješolsko populacijo, ki obiskuje različne izobraževalne programe, od dvo in pol letnih šol do mednarodne mature. Zaradi velikih razhajanj, predvsem v smislu samostojnosti pri učnem procesu in zrelosti srednješolcev, smo se v domu odločili, da v šolskem letu 2006/07 vpeljemo vzgojno skupino t. i. visoko motiviranih dijakov. Z leti smo prišli do spoznanja, da je nemogoče vztrajati na enotnem domskem redu (predvsem v smislu učnih obveznosti) za vse dijake. V vzgojno skupino smo vključili dijakinje in dijake, ki pretežno obiskujejo gimnazijske programe. Ko govorim o visoko motiviranih dijakih, mislim predvsem na učno izredno uspešno populacijo. Zanje je značilna visoka motivacija in jasna vizija, ki se v nižjih letnikih največkrat kaže kot potreba po doseganju visokih učnih rezultatov, kasneje, v zadnjih letnikih šolanja, ko izbere želeno smer študija, postane ta zelo jasna. Prednost v smislu učne motivacije zelo homogene vzgojne skupine je, da vzgojitelj lahko nameni veliko več časa potrebam današnjega mladostnika. Kadar je v vzgojni skupini veliko učne in vzgojne problematike, se pogosto dogodi, da vzgojitelju preprosto zmanjka časa za uspešne dijake, ki pa se prav tako srečujejo z mladostniškimi vprašanji. Raziskava, narejena znotraj skupine, kaže na to, da so dijaki zelo zadovoljni, ker veliko časa namenjamo neformalnim srečanjem, na katerih obravnavamo aktualne mladostniške teme. Prav tako so pozitivno ocenili izboljšane pogoje za učenje, ki pa kljub temu še niso optimalni. V bodoče bo treba modificirati predvsem pravila o vključevanju novincev v vzgojno skupino.

Ključne besede: dijak, potrebe mladostnika, motivacija, učni uspeh, zadovoljstvo

Abstract: Bežigrad Boarding School has been working mostly with the secondary school population attending a variety of education programmes including shorter two and a half year courses as well as the Bežigrad international grammar school graduation programme. As the result of severe differentiation in sense of self-dependence in the process of learning and personal maturity of students a decision about establishing group involving highly motivated students only was brought out in the school year 2006/07. It took us years to find out the impossibility of running the common boarding school internal organisation (in the sense of learning activities mostly) equal to all students being accommodated in our boarding school. The above mentioned group included grammar school students mainly. While talking about highly motivated students we should point out that this is actually related to an exceptionally successful population being able to gain level of motivation and clear vision reflected in achieving high learning figures in initial classes yet to be even clearer in upper levels since students have already made a decision of their further education. The advantage of this group quite homogeneous at learning motivation can be mirrored in the teacher's ability to invest more of his time into meeting the requirements of today's teenager. In case of presence of any learning and behavioural problems within a particular group, it is possible to overshadow eventual successful and non-problematic students' needs to be provided answers to average teenage questions appeared in his/hers case too. A research effect in a group has pointed out the students' satisfaction with more time being spent on informal meetings discussing

actual matters of this young generation as well as with improved conditions of learning process within the group. However, the optimal work conditions have still not been achieved yet. It is, thus, necessary to modify entrance regulations for newcomers to join the group.

Keywords: schoolboy/schoolgirl, teenagers' needs, motivation, learning success, pleasure

Uvod

Ideja o ustanovitvi skupine t.i. visok motiviranih dijakinj in dijakov (v nadaljevanju dijakov) je nastala na podlagi dolgoletnih izkušenj. Ugotovili smo, da se potrebe dijakov, ki obiskujejo predvsem gimnazijske programe, in so učno zelo uspešni, močno razlikujejo od večine dijakov. Zaradi razgibanih šolskih urnikov (predvsem plesna gimnazija in Gimnazija Bežigrad) potrebujejo dobre pogoje za delo predvsem izven učnih ur, ko je ponavadi v skupinah živahno.

Zadnje čase opazamo vse večji priliv dijakov ljubljanskih gimnazij, predvsem gimnazije Bežigrad. Temu so verjetno botrovali sodobnejši pogoji bivanja. V Dijaškem domu Bežigrad že vrsto let, med drugim, nudimo srednješolcem možnost bivanja v mešanih skupinah z garsonjerami v katerih bivajo največ tri osebe, možnost brezžičnega interneta, uporaba kuhinje in drugo. Velik pomen pripisujem tudi vzgojnim vsebinam in fleksibilnosti, ki sta pri nas vsekakor na visokem nivoju. Prav skupina visoko motiviranih dijakov je dokaz naše fleksibilnostim, kjer ne gre za podpiranje elitizma, temveč se dobro zavedamo različnih potreb (potreb po učenju) današnjih srednješolcev.

Dejstvo je, da so učne sposobnosti in navade ter potrebe tako enih kot drugih precej različne. Najnižje, manj zahtevne programe pogosto obiskujejo srednješolci z učnimi težavami, ki jih pogosto spremljajo še vedenjska problematika, osebne težave in nemotiviranost za učenje. Na drugi strani pa se srečamo s srednješolci z visokim intelektualnim potencialom, ki ga ponavadi spremljajo jasno izoblikovani cilji ter motiviranost in samostojnost pri šolskem (izven šolskem) delu.

Dolgoletne izkušnje so nam pokazale, da je za vzgojitelja takšna raznolikost znotraj skupine izredno naporna in je težko usklajevati potrebe enih in drugih. Vzgojitelj tako največ časa nameni učnim in vzgojnim težavam. Ob tem mu zmanjkuje časa za samostojne in uspešne dijake, ki sicer ne potrebujejo učnih vzpodbud imajo pa potrebe kot vsak mladostnik.

Tako smo na našo pobudo ter pobudo nekaterih dijakov v šolskem letu 2006/07 vpeljali skupino tako imenovanih »visoko motiviranih dijakov«. Našo namero so zelo dobro sprejeli tudi bodoči gimnazijci, ki so se k nam šele vpisovali.

Visoko motiviran dijak

Za visoko motiviranega dijaka je značilno, da ima vsaj en jasen cilj. Dobra izobrazba. Mnogi sicer dokaj pozno, v zadnjem letniku gimnazije, ugotovijo kaj jih najbolj zanima oz. na katero področje se bodo usmerili v nadaljevanju študija. Kljub temu, pa imajo veliko potrebo po doseganju nadpovprečnih učnih rezultatov, ki vodijo h končnemu cilju; dobri izobrazbi. Da bi dosegli zastavljeni cilj so pripravljeni vložiti veliko več truda kot mnogi njihovi vrstniki. Zakaj je tako?

Ko otrok vstopi v šolo je pred njim kar nekaj let šolanja, ki mu prinesejo takšne in drugačne izkušnje. Če je v tem obdobju sprejeta njegova zvedavost in radovednost kot nekaj prepovedanega in nezaželenega, bo navdušenje nad učenjem izzvenelo. Vsi, tako starši in predvsem pedagogi, bi morali prispevati k ohranjanju zvedavosti in

vzpodbujati radovednost ter nadarjenost pri otroku. Nadarjeni in bistri otroci so pogosto »žrtve«, ker učitelji večino časa namenijo manj sposobnim učencem. Kot pravi Jung (2002:139): «*Nadarjeni otrok dejansko zastavlja šoli pomembno nalogo, ki je kljub dobremu načelu pomoči za malo nadarjene, ne more prezreti.*» Vsakdo bi moram imeti občutek, da lahko vpraša vse kar ga zanima, ne da bi to imelo negativne posledice. Otroci, ki so bili skozi svoj proces razvoja deležni tovrstnih vzpodbud imajo veliko možnosti, da postanejo uspešni dijaki in študenti.

Če želi posameznik dosegati visoke učne rezultate mora vložiti veliko truda in sposobnosti. Vizije, ki motivirajo posameznika pri doseganju zastavljenih ciljev, se pojavljajo ne glede na okolje iz katerega izhajajo in življenjski slog, ki ga živijo. Mnogi niso nikoli obiskovali šol pa so pomembno zaznamovali našo preteklost, ker so imeli vizijo, ki jih je gnala naprej.

Notranja in zunanja motivacija

Motivacijo za učenje delimo na *notranjo*(avtonomno) in *zunanjo*(heteronomno). Notranja motivacija je najučinkovitejša saj izvira iz posameznika; je izvir podkrepitve v človeku samem in je namenjena sama sebi (Katarina Kesič, 2005). To pomeni, da se posameznik uči iz notranjih nagibov in dejavnosti, da doseže notranjo potrditev. Učenje, ki nastopi zaradi notranje motiviranosti, je učinkovitejše in stabilnejše. Tovrstno učenje je značilno predvsem pri mlajših otrocih, ki so skoraj po pravilu vedoželjni. Žal se z leti pri mnogih ljudeh vedoželjnost izgublja. Starejše otroke, mladostnike in odrasle pri učenju vse bolj vodi zunanja motivacija.

Zunanja motivacija ima vir podkrepitve zunaj posameznika. To pomeni, da se oseba uči zaradi posledic, ki bodo sledile in ne le iz lastnih vzgibov. V praksi to pomeni, da se posameznik uči predvsem zaradi ocen in pričakovanja staršev; posledično materialnih nagrad, ki jih obljublajo predvsem starši in drugi sorodniki. Naš šolski in družbeni sistem je idealno naravnan k vzpodbujanju zunanje motivacije. Žal je tako pridobljeno znanje manj učinkovito in se pogosto izgubi.

Pri mnogih mladostnikih se motivacija pogosto sprevrže v negativno saj se pri njih pojavi strah pred šolo (ocenami). Ob tem se srečujejo še z mnogimi pubertetniškimi težavami; ne počutijo se kot otroci niti ne želijo odrasti oz. prevzeti odgovornosti odrasle osebe. Zaradi obilice težav popuščajo pri učenju in posledično zaidejo v konflikte z učitelji in starši. Predvsem odnos s starši je tukaj ključnega pomena. Kako se starši odzovejo na šolsko uspešnost svojega otroka, na kakšen način sprejemajo njegove težave in uspehe, je v veliki meri odvisno od vzgoje, ki jo gojijo znotraj družine.

Vzgojni slogi

Pogosto slišimo izjave staršev kako si njihovi mladostniki težavni in jih ni mogoče razumeti. Žal v družinah vse pre pogosto srečujemo neprimerne vzgojne sloge, ki botrujejo kasnejšim težavam mladostnika na šolskem in osebnostnem področju. Zaradi težav, ki nastopijo in nerazumevanja staršev za potreb mladostnika pogosto nastopijo še medsebojna nesoglasja.

Starši bi se morali zavedati, da je mladostnik mlad človek, ki se poslavlja od znanega in udobnega otroštva ter stopa na neznano vendar mikavno pot odraslosti. Toda ali je za to pot dobro opremljen je drugo vprašanje. Stroka danes govori predvsem o treh glavnih vzgojnih slogih; *avtoritarna vzgoja, mehka oblika vzgoje in vzgoja za odgovornost* (Kesič, 2005).

Pri avtoritarni vzgoji gre predvsem za to, da starši obravnavajo otroka s prisilo ustrahovanjem in poniževanjem. Gre za precej grob vzgojni slog. Otroke pojmujejo kot svojo lastnino brez kakršne koli zmožnosti odločanja in odgovornosti. Vse kar se ne odvija po njihovih željah je vredno obsojanja. Takšna vzgoja sicer vnaša strukturo za katero pa otrok ni odgovoren in ne pozna razlogov zanjo. Mladostnik je ponavadi zelo nesamostojen in ima slabo samopodobo. Pravila izpolnjuje zaradi strahu pred kaznijo. Ko nadzor (starši) ni prisoten opustijo takšno vedenje. Zanimivo je, da so starši prepričani kako dober odnos imajo s svojimi otroki, ki pa se v takem odnosu počutijo zelo utesnjeni. Ponavadi si želijo zelo zgodaj od doma. Ker niso samostojni in samozavestni pogosto zaidejo v težave.

Mehka oblika vzgoje je pravo nasprotje avtoritarni vzgoji. Gre pravzaprav za mehko obliko agresije s strani staršev. Otroku dovolijo prav vse, lahko gredo kamorkoli in delajo kar hočejo. Mladostnik je trenutno sicer zelo zadovoljen z obilico svobode vendar se kmalu izkaže, da temu ni dorasel. Mladostniku, ki mu je vse dovoljeno, je težko biti odgovoren, saj ne prevzema posledic svojih dejanj, te prevzemajo starši. Ponavadi so zelo nesamostojni in nesamozavestni. Vzgojeni brez strukture in lastnega truda ne morejo biti uspešni v šoli.

Vzgoja za odgovornost je način vzgoje, ki mladostniku postavlja jasne meje in ob tem upošteva njegove potrebe. Otroku nudi toliko svobode kot jo potrebuje ob tem pa postavlja razumne omejitve. Starši si za otroka vzamejo čas in ga opazijo tudi takrat, ko je prijeten, uspešen ne le takrat, ko ima težave. Starši mladostnika učijo tudi odgovornosti s tem, da si ne lastijo njegovih problemov; rešitve prepuščajo njemu četudi niso najboljše. Dovolijo mu tudi neprijetne izkušnje in vztrajajo pri doslednosti. Starši skušajo razumeti mladostnika ga vzpodbujati, razmišljajo kaj čutijo, česa si želijo, so nanj ponosni in ga imajo radi, kar mu tudi pokažejo in povedo. Ti starši podpirajo mladostnika na njegovi poti osamosvajanja. Ponavadi so mladostniki, ki so deležni takšne vzgoje samozavestnejši od vrstnikov in uspešnejši pri opravljanju šolskih obveznosti. Pri njih se pogosto razvije *storilnostna motivacija*. Gre za težnjo po opravljanju zahtevnejših nalog, ki jo spremlja pozitivno čustvo (užitek) in je stalna ter stabilna lastnost. Značilna je za ambiciozne učence, ki se učijo zaradi izziva samega in so zadovoljni, če dosežejo zastavljeno.

Otroci in mladostniki preživijo veliko časa v šoli. Šola je prostor socialnih odnosov, medsebojnih pravil formalnega in neformalnega vedenja in ravnanja ter psihosocialnega vzdušja (Canjko, 1999; 224). Tako se samo po sebi nakazuje, da je šola pomemben faktor pri krepitvi pozitivne samopodobe, zlasti takrat, ko otrok izhaja iz domačih razmer, ki zanj niso ugodne. Žal je sodobna šola preveč usmerjena v izobraževanje in premalo stori na področju vzgoje.

Vzgojna skupina viskomotiviranih dijakov

V skupino je vključenih 16 deklet in 11 fantov pretežno gimnazijcev. Razen novincev (devet gimnazijcev in gimnazijk) obiskujejo višje letnike.

Ko smo se v DD Bežigrad načrtovali uvedbo vzgojne skupine t. i. visoko motiviranih dijakov smo pri organizaciji zasledovali predvsem njihovo večjo potrebo po učenju (tudi izven določenih učnih ur). Potrebno je bilo zagotoviti predvsem več miru v etaži skozi cel dan ter večjo fleksibilnost pri nekaterih postavkah domskega reda (učni pogoji, izhodi). Največja sprememba glede na pretekla šolska leta je bila ukinitve učnih ur. Od dijakov se pričakuje, da si sami organizirajo dan. Zaradi razpotegnjenosti urnikov predvsem na Gimnaziji Bežigrad in Plesni gimnaziji smo jim omogočili tudi boljše pogoje za učenje v večernem času.

V manjši raziskavi, izpeljani znotraj skupine, sem poleg *počutja* dijakov, *zadovoljstva z delom vzgojiteljice*, prvenstveno zasledovala *zadovoljstvo dijakov z delovnimi pogoji za učenje* ter *učni uspeh* v primerjavi s preteklimi leti. Vprašalnik je vseboval 25 trditev, razdeljenih v zgornje tri sklope. Na vprašanja je odgovarjalo 15 dijakov višjih letnikov, ki so v domu bivali že pretekla šolska leta. Trditve so ocenjevali od ena (nikakor se ne strinjam), dva (ne strinjam se) tri (včasih), štiri (strinjam se) do pet (povsem se strinjam). Vprašalnik je vseboval trditve, ki so se v preteklosti izkazale za pomembne.

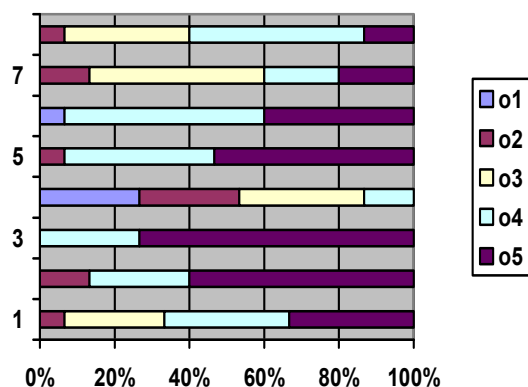
Tabela 1: Trditve in rezultati odgovorov

		1	2	3	4	5
1	Imam boljše pogoje za učenje, kot v preteklih letih.	0	1	4	5	5
2	Zelo mi odgovarja način, da lahko sam/a določam čas za učenje.	0	2	0	4	9
3	Nimam težav z učenjem, ker nimam določenih učnih ur.	0	0	0	4	11
4	Več uporabljam učilnico za nočno učenje kot v preteklosti.	4	4	5	2	0
5	Učni uspeh imam enak ali boljši kot v preteklosti.	0	1	0	6	8
6.	Odgovarja mi možnost učenja do 23. ure saj se na splošno več učim zvečer.	1	0	1	8	6
7	V etaži je več miru kot v preteklosti.	0	2	7	3	3
8	Na splošno je cel dan dovolj miru, da se lahko učim.	0	1	5	7	2
9	Moti me občasen nočni nemir.	1	0	6	6	2
10	Dobro se razumem s sostanovalci/kami.	1	2	3	5	4
11	Bivanje v garsonjeri mi je zelo všeč tudi zaradi večje čistoče, saj se trije lažje dogovorimo za vzdrževanje reda.	3	1	2	4	5
12	Opažam, da je etaža bolj čista kot v preteklih letih.	0	0	4	1	10
13	Všeč mi je, da v etaži ni namernega poškodovanja inventarja.	0	0	1	7	7
14	Z večino dijakov v novi skupini se bolje razumem kot sem se z dijaki v prejšnji skupini.	0	0	0	4	11
15	Več se medsebojno družimo kot v preteklosti.	2	0	5	1	7
16	Počutim se varneje in se ne bojim nasilja ter kraj.	3	2	6	3	1
17	Všeč mi je, ker se mi lahko vzgojiteljica več posveča saj v skupini ni učnih in vzgojnih težav.	0	1	2	5	7
18	Mislim, da se mi vzgojiteljica dovolj posveča.	0	0	2	6	7
19	Všeč so mi klepeti ob čaju in druga srečanja znotraj skupine.	0	1	0	5	9
20	V skupini vlada sproščeno ozračje.	1	0	4	5	5
21	Imam dovolj možnosti za izražanje osebnih mnenj.	0	1	2	6	6
22	Imam dovolj motivacije za šolsko delo.	0	1	1	5	8
23	Želim si več vzpodbud s strani vzgojiteljice	9	1	3	1	1

Tabela 1 prikazuje rezultate odgovorov, ki se nanašajo na vse tri sklope oz. vprašanja (delovni pogoji in učni uspeh, počutje, delo vzgojiteljice), ki sem jih želela zasledovati. Če pogledamo prvi in v tem primeru najpomembnejši sklop (delovni pogoji in uspeh) lahko ugotovimo, da dijaki na splošno izkazujejo zadovoljstvo z delovnimi pogoji. Velika večina je izrazila zadovoljstvo zaradi avtonomnosti pri načrtovanju učnih ur in zaradi tega nimajo učnih težav. Prav nasprotno. Več kot polovica jih je ocenila, da so v šoli celo uspešnejši.

Iz razvidnega nekoliko odstopajo odgovori pri četrti in sedmi trditvi. Četrta trditev, kjer je večina odgovorila negativno, se nanaša na uporabo učilnice v primerjavi s preteklimi leti. Menim, da se je uporaba učilnice zmanjšala zaradi dejstva, da se znotraj sobnih kolektivov lažje dogovorijo za želeni mir saj imajo podobne potrebe po učenju. Iz prakse je razvidno, da se pogosto celotni sobni kolektiv dogovarja za nočno učenje. Sedma trditev, ki se nanaša na mir v etaži, je bila ocenjena

povprečno oz. delno pozitivno. Kljub temu, da je več miru kot v preteklih letih še nismo dosegli optimalnega stanja kot si ga želimo. V skupini je tudi večje (9) število dijakov prvih letnikov in mnogi v zrelosti ter discipliniranosti precej odstopajo od ostalih. Slika 1 nam prikaže rezultate prvega sklopa še v odstotkih.



Slika 12: Učni pogoji in učni uspeh

Tudi v drugem sklopi, kjer sem zasledovala počutje, lahko iz odgovorov razberemo da se v vzgojni skupini počutijo dobro. Všeč jim je več reda in čistoče ter lepo ravnanje z inventarjem. Velika večina ocenjuje medsebojno razumevanje kot veliko boljše v primerjavi s preteklostjo in se tudi več družijo. Skoraj vsi pa so negativno ocenili občasni nočni nemir. Odgovori na tretji sklop, ki se nanaša na lastno motivacijo in delo vzgojiteljice, so potrditev naših domnev, da tudi uspešni dijaki potrebujejo vzgojitelja na svoji poti odraščanja. Velika večina je pozitivno ocenila naša neformalna srečanja, individualne razgovore z vzgojiteljico, zadosti možnosti za izražanje lastnih mnenj. Zelo pomembno je tudi dejstvo, da se čutijo sproščene znotraj skupine, imajo dovolj motivacije za delo oz. so prepričani, da dobijo dovolj vzpodbud za delo s strani vzgojiteljice.

Zaključek

Delo v skupini visoko motiviranih dijakov je polno izzivov. Čeprav se srečujemo z malo (ali skoraj nič) učnih in vedenjskih težav še ne pomeni, da življenje ni »pestro«. Govorim o zahtevnih mladostnikih, ki ponavadi od sebe in drugih zahtevajo zelo veliko. Mnogi so, predvsem do sebe, zelo neizprosni. Zaradi tega se pogosto znajdejo v zelo stresnih situacijah. Vse te in še mnoge zanimive situacije in aktualne teme sproti obravnavamo.

Zaradi heterogenosti skupine se pogosto težko uskladimo. Tudi šolski urniki so pri mnogih razpeti čez cel dan. Kljub temu opažam, da so pripravljeni sodelovati pri raznih domskih aktivnostih. Še posebej veliko časa namenijo učno šibkejšim dijakom po drugih skupinah.

Prav slednjemu in vključevanju v domske aktivnosti ter družabnim srečevanjem namenjam veliko pozornosti v izogib nastajanju elitizma.

Literatura in viri

Socialna pedagogika, Letnik V1, 1999, št. 3

Katarina Kesič, Kako motiviramo otroka za učenje, Viva 2005

- Woodfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy
- Razdevšek-Pučko, Motiviranje za učenje, Teze predavanj 1999
- Škrabl, F. 1994. *Učimo se vzgajati*. Ljubljana
- Gordon, T. 1989. Družinski pogovori
- Žorž, Razvajenost, 2002
- Vrtič-Tišnar, Pri nas doma se pogovarjamo, 2005
- C. G. Jung. 2002. *Psihologija in vzgoja*.

Predrag Rudić

Dom dijakov Srednje železničarske šole, Beograd

Trije projekti v domu dijakov Srednje železničarske šole

(Vrstniška medijacija, Model nenasilne komunikacije Marshal Rosenberg-a,
Teater kot metod vzgojnega dela)

THREE PROJECTS IN BOARDING SCHOOL OF ...

(Peer mediation, Model of nonviolent communication, Theater as educational
method)

Povzetek: Skupno življenje v domu, glede na stalen stik z dijakom, daje priložnost za uresničevanje vrstniške mediacije. Mediacija daje priložnost pridobivanja veščin, ki so koristne ne samo v domski sredini, ampak tudi v šoli, družini in širšem družbenem življenju, posebej pa v situaciji, ki je pogosta – situaciji konfliktov. Model nenasilne komunikacije ali, kot se še imenuje, »jezik čustev in potreb«, vzgojitelju ponuja model, ki ima možnost, da v komunikacijskem procesu pojasni ne samo potrebe dijakov, ampak tudi osebne potrebe in mu na ta način daje priložnost, da delo z dijakom, aktivnost »navzven«, postaja tudi delo »navznoter« ali delo na sebi. Cilj projekta teatarskega dela je usposabljanje mladih za samostojno načrtovanje, organiziranje in skupno delo in ustvarjanje priložnosti za predelovanje resničnih življenjskih situacijah v kontekstu igre brez pritiska realnosti in z večjim učnim potencialom.

Ključne besede: dijaški dom, komunikacija, konflikt, transformacija, medijacija, teater

Abstract: Life in boarding school and continuous contacts with pupils, gives opportunities for realisation of peer mediation. Mediation is an opportunity for gaining the important skills not only in boarding school, but also in schools, families and wider social life. It is of special importance in resolution of conflicts. Model of non-violent communication, language »of emotions and needs«, helps educators in understanding needs of pupils, as much as personal needs, widening their understanding of events and inner meanings. Aim of the project of theatre work is to build the capacities of young people for autonomous planning, organisation and team work. Real life situations may be worked through in the context of play, free of pressures of reality and with greater learning potential.

Key words: boarding school, communication, conflict, transformation, mediation, theatre

Vršnjačka medijacija

Po proceni uprave doma domska sredina daje mogućnost da se , s obzirom na stalni kontakt i saradnju sa učenicima realizuje projekat „Transformacija sukoba i osnaživanje mladih“ i u domskim uslovima.

Vršnjačka medijacija je zamišljeni cilj.

Medijacija zato što pruža šansu sticanja veštine koja je korisna ne samo u nekom domskom kontekstu nego i u školi, kao i u njihovom porodičnom i društvenom životu. I to korisno u situaciji koja se svakodnevno ponavlja svima – situaciji konflikta, zasnovana na uviđanju da je stranama u sukobu potrebna treća, neutralna strana, koja će, svojim pristupom i poštovanjem određene procedure omogućiti stranama u sukobu da se čuju, pronađu zajednički minimum i krenu ka rešenju problemske situacije – ili konstatuju da nema rešenja – ali bez onih intenzivnih emocija koje karakterišu sukob.

Vršnjačka jer je zajednička procena da je međusobni uticaj kod mladih često i presudniji od uticaja starijih, da su tu mladi otvoreniji, da u samoj mladalačkoj populaciji ima dece koja su sklona pomaganju, aktivnom delovanju. Formiranje medijatorskog tima sastavljenog od vaspitača i medijatorskog tima sastavljenog od učenika stvaraju jednu grupu ljudi u određenoj manjoj društvenoj sredini, u ovom slučaju domskoj, koji čine napor u smeru osveštavanja međuljudskih odnosa i pomoći mladima da sukobe koji se, česti na tom uzrastu, mogu rešavati tako da se ne govori u kategorijama pobednika i poraženih nego povećanja zajedničkog razumevanja. Na početku školske godine realizovan je seminar za vaspitače Doma. Nakon toga formiran je tim od vaspitača koji su zainteresovani i spremni da se uključe u rad na pripremi grupe učenika. U samoj realizaciji radionica sa učenicima stalno je bio uključen stručni saradnik-psiholog.

Proces edukacije učenika za vršnjačku medijaciju sproveden je tokom decembra 2006. i januara 2007. godine. Održano je 12 radionica. Kroz njih učenici su upoznati sa osnovnim pojmovima medijacije kao procesa i uvežbavali su različite tehnike u tom procesu. Osnovna literatura je priručnik Vršnjačka medijacija – od svađe slađe, u izdanju Nemačke organizacije za tehničku saradnju (GTZ) GmbH, Beograd 2003. Radionice su se održavale dva puta nedeljno.

Nazivi radionica:

- U tuđim cipelama
- Kako da ti kažem
- Slušam te, slušaš me
- Bes
- Da sam ja neko
- Slušanje u „oblacima“
- Koraci u medijaciji
- Medijator na delu
- Supervizija, ili šta dalje
- Šta me brine, a šta raduje

O početku edukacije učenici su bili obavešteni putem plakata koji su istaknuti na svakom spratu i putem kojih su se informisali kome da se obrate za detaljnije informacije.

Roditeljima zainteresovanih učenika poslata su pisma sa osnovnim informacijama o kursu sa molbom da pošalju pismeno odobrenje o učešću svoje dece u edukaciji.

Na početku je bilo prijavljeno 37 učenika, a kurs je završilo 14 učenika i njima su, na maloj internoj svečanosti, podeljene potvrde o završenoj edukaciji.

Značajna je činjenica da su među učenicima koji su završili edukaciju najbrojniji učenici prve godine (njih 8; 1 učenika druge, 2 učenika treće i 3 učenika četvrtne godine).

Međutim rad tek predstoji, ne samo u smilu da učenicima koji su završili edukaciju treba omogućiti prostor za obavljanje medijacije, obezbediti potreban materijal, nego i u smislu da stalno treba održavati pažnju kako samih zaposlenih tako i učenika na procesu komunikacije da bi ideja potpuno zaživela.

Model nenasilne komunikacije Marshal Rosenberg-a

Učenici, učenici, njihove potrebe, problemi, pomoć u odrastanju, pomoć u školi ali, u svemu tome ne smeju da se zaborave vaspitači jer su oni nosioci svih aktivnosti, od njihovog kapaciteta, potencijala, želje zavisi puno toga. Rad sa mladima je zahtevan, naporan, a očekivanja koja se postavljaju pred vaspitače od strane uprave doma i roditelja su veliki. Događaji u domu su ponekad takvi da vaspitač postane preopterećen. A ko o njemu brine?

Model nenasilne komunikacije koji se još naziva i „jezik osećanja i potreba“ pokazuje se kao model koji daje vaspitaču mogućnost da u komunikacionom procesu osvetli ne samo potrebe učenika nego i sopstvene te mu na taj način daje i mogućnost da rad usmeren spolja, ka ličnosti učenika, bude usmeren i unutra, ka sebi.

Osnovni model (Maršal Rozenberg, Jezik saosećanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2002.)

OPAŽANJA	
1. Konkretno akcije koje opažam (vidim, čujem, pamtim, zamišljam) koje doprinose (ili ne doprinose) mom blagostanju: „Kada (vidim, čujem) ...“	1. Konkretno akcije koje opažaš (vidiš, čuješ, pamtiš, zamišljaš) koje doprinose (ili ne doprinose) tvom blagostanju: „Kada (vidiš, čuješ) ...“
OSEĆANJA	
2. Kako se osećam u vezi s ovim akcijama: „Osećam se ...“	2. Kako se osećaš u vezi s ovim akcijama: „Da li se osećaš ...“
POTREBE	
3. Životna energija u obliku potreba, vrednosti, želja, očekivanja ili misli koje izazivaju moja osećanja: „Zato što (imam potrebu) ...“	3. Životna energija u obliku potreba, vrednosti, želja, očekivanja ili misli koje izazivaju tvoja osećanja: „Zato što (imaš potrebu) ...“
ZAHTEVI	
4. Jasno zahtevam ono što bi mi obogatilo život bez naređivanja. Konkretno akcije bih voleo da se preduzmu: „I voleo bih da ti ...“	4. Empatski primam ono što bi obogatilo tvoj život, a pri tom ne čujem nikakvo naređivanje Konkretno akcije koje bi voleo da se preduzmu: „I voleo bi da ja ...“

Teatar kao sredstvo vaspitnog rada

U ovom slučaju reč je o konkretnom projektu Doma učenika srednje železničke škole i NVO „Projekat objektivna drama“, koji je dobio pozitivno mišljenje Saveta za prevenciju problema u ponašanju mladih i Ministarstva prosvete.

Projekat nastaje kao izraz potrebe saradnje dvaju organizacija u problematici ličnog razvoja i ponašanja osetljive grupe - mladih ljudi od 14 do 18 godina starosti i nastojanja da se ova problematika konfrontira jednim posebnim instrumentom: Teatrom.

Korišćenje tehnika, principa i kreativnih moći teatra odvijalo bi se u nizu multimedijalnih radionica tokom školske 2006 -2007 godine kao pilot projekat, u cilju edukacije, poboljšanja komunikacijskih veština i socijalizacije mladih, sa tendencijom daljeg proširenja i implementacije na druge domove i srednje škole.

DOM učenika srednje železničke škole stara se o učenicima srednjoškolcima, od 14 do 18 godina starosti koji dolaze iz gradova širom Srbije i iz mnogih manjih, i socijalno i kulturno siromašnijih mesta. Posmatranje njihovih personalnih karakteristika, kulture, aktivnosti, ambijenta u kojem su živeli, ukazuje na neke zajedničke probleme ovog osetljivog godišta: poteškoće sa sobom, sa drugima, sa realnošću oko sebe kroz traženje autonomije i smisla života i življenje značajne konfuzije i krize identiteta.

Ono što je specifičnost ovog profila dece proizilazi iz činjenice da je za najveći broj njih dolazak u Beograd ne samo dolazak u željenu školu nego i u veliki grad gde se susreću sa situacijama na koje često nisu ni spremni – koncert, izložba, predstava, “in” kultura sa svojim agresivnim standardima i sugestivnošću i sl; sa novim odnosima: vaspitači, drugi učenici i ljudi iz nove sredine, sa novim obavezama i pravilima ponašanja.

Sukob “domaćeg” i novog modela života je gotovo neizbežan; strah od nepoznatog, od “drugog” koji se vidi kao opasnost po svoj identitet, često dovodi do pobune ili povlačenja u sve više konfliktu izolaciju. Mnogi od ovih mladih ljudi nauče samo put od škole do doma. Odatle se kao najizraženiji problemi javljaju: nepostojanje komunikacije (često i iz nemanja predznanja o istoj dobijenog od porodice), pribegavanje konfliktima kao rešenju problema, inklinacija ka psihoaktivnim suspstancama, pre svega alkoholu (u domu je to zabranjeno, ali u sredinama iz kojih dolaze alkohol je deo folklora, do sada muškog dokazivanja, u novije vreme i ženskog).

Sa druge strane, evidentno je da mladi ljudi poseduju mnoge lične vrednosti, koje bi trebalo razvijati i razmenjivati sa drugima. Te vrednosti, valjalo bi da postanu njihov “posed” sa kojim bi bili sposobni da samostalno rukuju u različitim situacijama koje će život postaviti pred njih.

TEATAR se u ovom edukativnom projektu koristi kao instrument koji podučava i osposobljava decu i mlade ljude da otkriju, saznaju i počnu da raspolazu (progresivno i u skladu sa svojom fazom rasta) onim elementima i karakteristikama ljudskog bića koje će im sve više biti neophodne u procesu ličnog razvoja i u sve složenijim odnosima sa drugima iz svoje sredine. Upoznavanje sa vlastitim potencijalima, njihov osvešćen razvoj, i razvoj otvorenog mišljenja kroz teatarski rad, ujedno bi davao smernice korišćenja ovih potencijala i u svakodnevnom životu, doprinoseći jednom izbalansiranom unutrašnjem sazrevanju.

Projekat predviđa realizaciju predstave učesnika, u dva navrata, u martu na susretima domova učenika, i u junu mesecu, na završetku školske godine. Predstava je

sredstvo osposobljavanja mladih da sami planiraju, međusobno se organizuju, da zajedno rade. Isto tako teatar, kao prostor IGRE „relaksira“ situaciju tako da se i ozbiljne teme mogu odigrati bez pritiska realnosti a sa većim saznavnim potencijalom.

Prospekt predstave

Predstava graničnih situacija;

Koncept ludila;

Šta nas vodi u ludilo, i ko odlučuje gde je granica ludila?

Nasilje i nežnost, potreba za ljubavlju, da se primi i da se da, ali koja odbijena, postaje to nasilje, opsesija, maska odbrane i ruganja.

Proces obuhvata rad na lomljenju vlastitih limita, sigurnih šema, “lepog ponašanja,” koje nismo mi odlučili već su nam drugi nametnuli.

Rad je sačinjen od akcija i situacija, u kojima su telo i glas aktera, istinski uključeni u nešto što ide “van” njihove, pojedinačne “normalnosti”.

Predstava pokušava da nas usmeri da vidimo vlastite probleme i negativna iskustva, kao deo jednog sveta koji nije napravljen tako da bi nama pomogao. Zbog čega se možemo sebi podsmehnuti, jer vidimo opštu situaciju čoveka i njegove zablude.

Ironija.

Relacije sa drugim.

Imamo u rukama moć ogromne potencije, u svakom odnosu. Možemo učiniti mnogo loše i, ponešto i dobro, u svakom našem odnosu.

Ali, važno je da to razumemo, da budemo toga svesni.”Drugi” nije igračka, a ako to postane, postaje objekat putem kojeg nešto poravnjavamo, nešto ka čemu usmeravam moju ljutnju, moju razočaranost.

Ludilo je i nevinost.

Ono je bez malicioznosti koju imaju oni “zdravi”, što kalkulišu. Ludak je kao životinja, jak, agresivan, instinktivan, ali nedužan. Zato je za njega nasilje isto što i nežnost, on poznaje nivoe nežnosti i nasilja koje “zdrava” osoba ne može ni da zamisli.

Zdrava osoba kalkuliše. Ludak oseća i reaguje.

Ludilo u predstavi je metafora za razočarane, za one koji pronalaze u svojoj realnosti, smisao Istine koja je možda mnogo istinitija ili mnogo bliža istinitom od svega onoga što mogu da otkriju zdravi, držeći se čvrsto za vrednosti, ideale, moral priznate kulture.

Prostor predstave je jedan sanatorijum.

Ali, u kojem su oboleli I lekari ista stvar, u kojem se teško razaznaje granica između zatvorenika I tamničara.

Jer, možemo li sa sigurnošću reći “Ko je ko, u ovom našem svetu?”

Kroz teatarski rad predviđaju se sledeći rezultati rada:

- Osaženje za socijalno prihvatljivo ponašanje kroz razvijanje komunikacijskih veština,
- Podizanje samopoštovanja i samopouzdanja kroz grupni rad, i podsticanje lične autonomije.
- Razvijanje ličnog i socijalnog saznanja kroz podsticanje razvoja svesti o sebi, svojim limitima I svojim neslućenim potencijalima ,usvajanje znanja za njihovo progresivno korišćenje;
- Razumevanje i prihvatanje “drugog” kroz razumevanje i prihvatanje sebe,

- Razvoj lične i kolektivne odgovornosti, kroz rad u grupi i javno nastupanje, i odgovorno komuniciranje određenih poruka,
- Predstava kao kolektivni čin kojim artikulišu svoje težnje, izražavaju ih na organizovan i svestan način čime mogu postati bitan socijalni činilac i dobiti mogućnost uticaja na svoju sredinu;
- Odnos prema budućnosti – formiranje svoje vizije života, životnih ciljeva, sposobnost stvaranja ličnih projekata i planiranja
- suočavanje sa greškom, gubitkom, neuspehom....
- Oplemenjivanje i negovanje duha mladih ljudi kroz upoznavanje sa kreativnim umetničkim veštinama
- Razvoj kritičkog odnosa prema vrednostima izraženim u mas medijima, kulturi.

Rad se bazira na principima profesionalnog rada glumca, treninzima i specifičnim metodama koje pripadaju tradiciji modernog teatra XX veka (Grotowsky, Barba, Japanski Butho teatar, Teatar Potlačenih), i koje su prilagođene godištu i strukturi učesnika.

Elementi različitih tehnika objedinjeni su kroz metodologiju rada teatra "SPECCHI E MEMORIE" iz Milana sa kojima POD teatar sarađuje preko 10 godina u ovoj i drugim oblastima profesionalnog pozorišnog rada.

Teatarski rad bi bio zasnovan na sledećim elementima:

- 1 - Umetnost slušanja
- 2 - Iskustvo mišljenja
- 3 - Energija i pozitivnost
- 4 - Proces razvoja znanja (o sebi, osvetu, o drugome, komunikaciji)
- 5 - Interpersonalni odnosi
- 6 - Simpatija i empatija
- 7- Umetnost govorenja (javno nastupanje, izlaganje stavova)
- 8 - Kreativnost kao instrument promene
- 9 - Odnos ka emocijama
- 10 - Pozorište kao proba za realnost.

Zadatak ovog rada jeste da mladi ljudi kroz poseban Pozorišni i Ljudski proces upoznaju sebe, svoje limite i svoje neslućene potencijale, da direktno usvajaju "pozorišne veštine" i uče kako da ih koriste i van pozorišta, u svom okruženju. Na ovaj način učesnici preko "pozorišne igre" stiču određeno znanje i, možemo pažljivo reći, "tehnike" za stvarni život.

Evaluacija

Sa obzirom na specifičnost pozorišnog rada, rezultati se vide vrlo brzo u samom radnom procesu, jer se odigravaju u živom ljudskom kontaktu, u kreiranim / zadatim situacijama u zaštićenom prostoru doma, a u odnosu sa drugim ljudima. Učesnici su jedni drugima i inicijatori i ogledalo.

Jedan element evaluacije može biti predstava koja će se tokom projekta napraviti i prikazati pred publikom. Osim stalnog praćenja rada mladih ljudi od strane pozorišnih trenera, u praćenju mladih ljudi učestvovali će i vaspitači i psiholozi kao deo stručnog tima. Osim usmene evaluacije biće i sprovedena i pismena evaluacija na kraju školske 2007. godine. Pismena evaluacija biće sastavljena od strane stručnog tima projekta (pozorišni treneri, vaspitači i psiholog). Evaluacija će biti anonimna i bez mogućnosti uticaja na mišljenje učesnika.

Dario Sadovnik
Dijaški dom Vič, Ljubljana

Domska edukacija v refleksiji tehnološkega in kapitalskega razvoja
RESIDENCE HALL EDUCATION IN THE LIGHT OF TECHNOLOGICAL
AND CAPITAL DEVELOPMENT

Povzetek: V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so se raziskovalci v ZDA pod t. i. nevrolingvističnim programiranjem lotili zbiranja skupnih modelov in principov delovanja človeških virov, struktur, nevrologije, komunikacijskih vzorcev in njihove sinergije. Edukacije z NLP-jem se aplicirajo tudi v Sloveniji in njihov izkoristni nabor pozitivnih navad in stališč usmerja subjekte v uspešnost. S tega stališča pogosto premišljujem, kako uspeti z različno naravnanimi subjekti, posebej z mladostniki v dijaškem domu, glede na njihove soodvisne strukturne sposobnosti v danih razmerah in času. V pomoč so mi tudi znanja s področja kineziološke znanosti, ki raziskuje inicijacije psihomotornih informacij in njihove interpretativne zakonitosti. Sinergijsko ponudbo NLP-ja s kineziološko utilitarnostjo predpostavljam kot učinkovit in kakovosten edukativen model za razvoj psihosomatskih sposobnosti in drugih pozitivnih človeških virov, izkoristek z obvezno, izbirno in z nivojsko usmerjeno modelno aplikacijo pa kot zelo primeren v večjih dijaških domovih. Primerjalno navajam nesporne soodvisnosti delovanja, prilagajanja in razslojevanja različnih struktur, od države, kapitala in tehnološkega razvoja do socialno demografskih značilnosti, h globalnemu razvoju in tranziciji ter refleksijo današnje domske mladine. V nadaljevanju izražam osebno nestrinjanje s sedanjo notranjo strukturno ureditvijo javnih dijaških domov z vztrajanjem pri »servisni« metodologiji dela. Zavzemam se za redefiniranje in reformno nadgrajevanje teh zavodov, da so bolj prisotni v šolski hierarhiji in ne profanirani.

Ključne besede: NLP, kineziologija, kapital, dijaški dom, edukacija.

Abstract: In the 1970s, the USA researchers started to gather common models and principles of the functioning of human resources, structures, neurology, communication patterns and their synergy under the so-called neuro-linguistic programming. NLP education is applied in Slovenia as well and its utilisation compilation of positive habits and viewpoints directs subjects towards successfullness. From this point of view, I often think about how to succeed with differently oriented subjects, especially adolescents in the residence hall according to their interdependent structural capabilities in given circumstances and time. I find knowledge from the area of kinesiological science very helpful; kinesiology researches the initiations of psychomotoric information and their interpretative legalities. With the synergetic range of NLP with the kinesiological utility, I presuppose an educational model, effective and of quality, for the development of psychosomatic abilities and other positive human resources, and the utilization rate with obligatory, optional and graded model application as very suitable for larger residence halls. Comparatively, I state the indisputable interdependencies of functioning, adjusting and stratification of different structures, from the state, capital and technological development to social-demographic characteristics, global development and transition, and reflections on today's adolescents in residence halls for students. In continuation, I express my personal disagreement with the present internal structural

arrangement of public residence halls with persistence in »service« work methodology. I stand for redefinition and reform upgrade of these institutions, in order for their presence in the school hierarchy to be greater and for them not to be profaned.

Key words: NLP, kinesiology, capital, residence hall for students, education.

Človek kot vrednota – ustvarjalec

Ustvarjanje in poslanstvo Stvarnika je bilo v nekem času v osnovi idealna in čudovita popolnost. Človeštvo, ki je nastajalo več milijonov let, se je postopoma razvijalo, spoznavalo in vrednotilo svoje telo, edino dragocenost, ki jo ima. Sledilo je vrednotenje in izkazovanje ljubezni, kar je predstavljalo neko življenjsko vrednoto. Spremenjeni in spreminjajoči se časi in raziskovanja ustvarjajo vsebinsko kompleksne, včasih tudi »cunami« premike. O človeku kot subjektu, njegovi kemični substanci, etičnosti in ustvarjalnosti, ki jih dosega, še ni vse odstrto. Pogosto si zastavljam vprašanja in premišlujem o različni naravnosti mladih in njihovi ustvarjalnosti. Kako zunanje iniciacije, zunanje zaznavanje informacij notranje organizirajo, predelujejo in se na te odzivajo, reagirajo, delujejo.

Sinergija NLP s kineziološko utilitarnostjo

S t. i. nevrolingvističnim programiranjem homo sapiensa oziroma z raziskovanjem različnih njegovih podmodelov nevrologije, čustvene naravnosti, notranjega razumevanja delovanja in sodelovanja različnih segmentov ter s komuniciranjem med ljudmi so se začeli ukvarjati v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja v ZDA. Pri NLP-ju so tendence raziskovanja in nadgrajevanja genetska vlakna DNK kot nosilci informacij za razvoj, ohranjanje in razmnoževanje človeštva v povezavi s spiritualnimi, torej duhovnimi vlakni DNA. Spiritualna vlakna DNA predstavljajo energetske nosilce informacij in pomagajo pri dvigovanju zavesti. Ustvarjanje harmonije in sodelovanja med zavestjo duhovnega bitja in zavestjo telesa prinaša v naše življenje izreden potencial. Edukacije z NLP-jem se že aplicirajo v Sloveniji (www.transformacija.com 2007).

Pri domskem pedagoškem delu so mi, med ostalimi, v pomoč tudi znanja s področja kineziološke znanosti, ki raziskujejo iniciacije psihomotornih informacij, njihovo predelavo in interpretacije, ki se izkazujejo v športni agilnosti subjektov, in s tem povezanega samopotrjevanja in psihosomatskih sprememb. Sinergijsko ponudbo NLP-ja s kineziološko utilitarnostjo vidim kot zelo učinkovit model za ustvarjanje harmonizacije strukturnega izgrajevanja mladostnikov, samomotivacije in ustvarjanja njihove pozitivne naravnosti.

Nekatere nacionalne značilnosti

S strukturnimi modeli ureditve in s sodelovanjem z drugimi so primerljive tudi države. Iz posameznih modelov držav, njihovega tehnološkega in kapitalskega razvoja izhajajo odnosi med ljudmi, vloga in modeli družin in druga segmentno soodvisna dejanja s pozitivnimi in z manj pozitivnimi učinki, ugotavlja sociologinja in raziskovalka J. S. Javornik (Repovž 2007, 12–14).

Slovenijo, v kateri se politični sistem in tržna ekonomija relativno hitro prilagajata, uveljavljata in odzivata na trende globalizacije, vseeno spremljajo tranzicijska neravnovesja.

Sem sodijo, med ostalimi, tudi demografska gibanja s tvegano socialno ekonomsko varnostjo prebivalstva, staranje družbe, spreminjajoče se družinske

vrednote in nezadržno krčenje aktivnega dela slovenske populacije. Narašča pa delež bogatejših, ki so zadovoljni s svojim materialnim stanjem in se ne omejujejo pri ničemer (Repovž 2007, 12–14).

Med ostalim bi omenil tudi značilno slovensko specifiko t. i. »mokro kulturo« (toleranten odnos do uživanja in do posledic pitja alkohola), ki skupaj z ekonomskimi in tehnološkimi razvojnimi trendi, vplivajo na mladostnike. Ti se v prostem času sproščajo z jointom, psiho probleme in nemirnost pa rešujejo z rum-colo, vodkapivom ali z agresijo.

Po raziskovanju Centra za zdravje pri Inštitutu za varovanje zdravja iz Ljubljane so mladostniki iz družin z višjim socialnoekonomskim statusom bolj zadovoljni, bolj zdravi, se bolje razumejo s starši in imajo manj psihosomatskih težav v primerjavi z vrstniki iz družin s srednjim in z nižjim socialnim statusom. Mladostniki več sedijo pri računalnikih, manj se družijo zaradi pogostejše mobilne in elektronske komunikacije (Hostnik 2007, 4).

Domsko okolje

S primerljivimi politično-ekonomskimi razvojnimi spremembami zaostaja šolstvo in še posebej dijaški domovi kot kompatibilni, javni prosvetljevalni zavodi. Slovenski domovi delujejo v osnovi še z značilnimi prijemi, ki izhajajo iz bivše skupne države. Sedanje obdobje karakterizira manjša rodnost, decentralizacija šol in manj dijakov v domovih. Iz tega razloga obstaja eksistenčni strah pred izgubo službe v javnih zavodih, ki se čuti kot ogroženost in zadržanost, kar lahko deluje inhibitorno in duši ustvarjalnost domskih pedagogov. Sedanjost karakterizirajo tudi mladostniki, ki že prihajajo v dom in v šolo z lastnimi avtomobili. Pred desetletji so celo profesorji in študenti prihajali v službo in na predavanja s kolesi. V ljubljanske dijaške domove prihaja mladina iz nove devetletne osnovne šole, iz slovenske periferije, iz ruralnih predelov in s specifičnimi navadami. V mojem ljubljanskem matičnem domu ne selekcioniramo dijakov, sprejemamo tiste, ki imajo neurejene družinske razmere, slabši učni input, nemirne, s težavami pri spoštovanju bivalnega okolja, ki svoj jaz izražajo z neprimernim samopotrjevanjem. Ker pedagogi poznamo t. i. notranjo strukturno ureditev s pomanjkljivo dopolnilno infrastrukturo, se kljub mišljenjski pluralnosti težko ustrezno prilagajamo, radodarno razdajamo in prispevamo k zavestni pridobitvi pozitivnih navad mladostnikov.

Različni pristopi, kakovostna edukacija

Izogrimo se pedagoški ozkosti in domski srednješolski mladini, ki je ves delovni teden pod državno ingerenco, omogočimo dvigovati samozaupanje in pozitivno samopodobo na kakovostni nivo. Razen »železnega« repertoarja in pravilnikov, predlagam ustreznejše interpretativne prijeme, različna »orodja«, edukativno delovanje različnih specialnosti z multidisciplinarnim pristopom. To bi lahko počeli kot noviteto z reformiranjem zakonodaje in s selekcijskim razvrščanjem že sprejetih mladostnikov v določene ciljne modelne skupine. Njihove prikriti vire bi lahko raziskovali in usmerjevalno izgrajevali že z navedeno sinergijsko participacijo, torej z nevrolingvističnim programiranjem in z obveznimi, izbirnimi in z nivojsko zastavljenimi kineziološkimi projekti. Na podlagi večletnega izkustvenega dela v prosveti in športu ter strokovnega izobraževanja meritorno izjavljam, da je za današnjo domsko mladino neobvezna participacija interesne izbire nezadostna. Pri navedenem sinergijskem projektu gre za biopsihosocialne dobrine, gre za zdravje, za telesne, intelektualne in etične pridobitve. Gre za dvigovanje samozaupanja, za

socialne spremembe, za soustvarjanje in za odnose med mladimi, med ljudmi. Srednje šole nimajo dovolj časa in podajajo predvsem zaukazane in formalne informacije. Ne moremo mladostnikov prepustiti »ujčkanju« in »vatirane« premalo pripravljene »poriniti« v turbulenco življenjskega stvarnika. Zavestno vztrajanje pri dosedanji »servisni« metodologiji dela predstavlja s pragmatičnega vidika regresijsko in nesprejemljivo paliativno dejanje. Torej, potreben je miselni premik. Z namenskim nalaganjem vsebinsko edukativnih informacij in s pridobitvijo pozitivnih navad in stališč je mogoč majhen, za sedaj še neprofitabilen korak vlaganja v mladostnike, dolgoročno pa višji izkoristek potencialnih človeških virov, kakovostna naložba v nosilce gospodarstva in socialnih standardov. V kolikor je čas primeren, naj država s predhodnimi večplastnimi strokovnimi dialogi redefinira in reformno nadgradi državne dijaške zavode in jim omogoči opravljanje edukativnih del z obveznimi in ciljnimi vsebinami. Z novimi mislimi in s teorijo in prakso, ki jih proizvaja človeški um, ustvarjamo tehnološki napredek in tako v ospredje postavljamo naprednejše sloje ljudi. Zato poskušajmo zavestno ustvarjati pri srednješolski domski mladini možnosti in navade za kakovosten razvoj psihosomatskih sposobnosti in odličnost izkoristka znanja ter namenske spoštljivosti civilizacijskih in medgeneracijskih vrednot. S tem bi od subjektov iztržili več in v dobro gospodarstva prispevali več.

Zaključne misli

Ministrstvo za šolstvo in šport je naklonjeno pluralnemu razvoju in s tem zasebnim šolam (STA 2007, 3).

Glede novih vizij in adekvatnih potreb predlagam, naj minister za šolstvo in šport odstira še misli o reformiranem delovanju srednješolskih dijaških domov, ki bi z ustrezno zastavljenimi utilitarnimi projekti več ponujali. S spremenjenimi interpretativnimi prijemi in z vsebinsko novo in kakovostno edukacijo delovanja bi bili navedeni javni zavodi tudi bolj spoštljivo obravnavani v šolski hierarhiji. Tehnološki in kapitalski razvoj, demografske tendence in socialno razslojevanje družbe z ene strani, pomanjkljiva športna infrastruktura z neobvezno participacijo interesne izbire in brez iskanja prikritih virov in kakovostnega izgrajevanja mladih z druge strani, se še dodatno reflektirajo v večjih dijaških domovih, z ustvarjanjem občutka rigidnosti, kar potrjujejo tudi starši.

Literatura

Hostnik, M. 2007. Lačnih gre v posteljo že 13 odstotkov otrok. *Dnevnik*, 16. jan., str. 4.

Repovž, M. 2007. Pogovor s sociologinjo o blaginji v Sloveniji. *Delo, Sobotna priloga*, 6. jan., str. 12–14.

STA. 2007. Minister Zver naklonjen zasebnim šolam. *Delo*, 20. jan., str. 3.

www.transformacija.com (18. 1. 2007)

Brez nasilja v lepši jutri

Povzetek: V zadnjem času je vedno bolj opaziti trend povečanja števila primerov nasilnih dejanj med mladimi. Dejstvo je, da se z različnimi oblikami nasilja srečujemo tudi v našem dijaškem domu, kar so pokazali rezultati raziskave v okviru inovacijskega projekta, ki ga izvajamo že drugo leto. Ugotovili smo namreč, da je nujno nekaj storiti in se pojav naučiti obvladovati. Načrtovano smo pričeli z različnimi oblikami vzgojnega delovanja opozarjati na problematiko nasilja in odpirati teme, ki lahko pri mladostnikih vzbudijo vprašanja o pomenu strpnosti v svetu in v svojem okolju. Pri vsakem posamezniku želimo na ta način poglobiti razumevanje in spodbuditi občutljivost za problematiko nasilja. Pomembno je tudi, da mladostnike poskušamo naučiti, kako naj ravnajo s svojimi negativnimi čustvi. Prav tako se zavedamo, da je treba še večjo pozornost posvetiti odkrivanju posrednih, neverbalnih oblik nasilja, saj, kot je raziskava pokazala, so te veliko bolj razširjene kot neposredne (fizične) oblike nasilja.

Ključne besede: dijaški dom, mladostnik, nasilje

Abstract: The growing trend of violent acts among adolescents has been noticed lately. Regarding the results of our research in the frame of innovatory project, having been performed for two years, the fact is that we meet different kinds of violence in our boarding school, too. Namely, we have found out that it is necessary to do something and to learn how to master it. According to plan, we have started with different forms of educational activity to call the attention to the fact of violence problems. We have discussed the themes that stimulate at adolescents questions about the importance of tolerance across the world and in the very own environment. In that way we would like to deepen the understanding and stimulate the sensitivity to the problems of violence at each individual. It is very important to try to teach adolescents how to deal with their negative emotions. We are also very much aware of the fact that it is necessary to devote even more attention to become aware of indirect, nonverbal forms of violence since the research pointed out that those are even more spread than direct (physical) forms of violence.

Key words: boarding school, adolescent, violence.

Nasilje kot sporočilo

Nasilje nam vedno nekaj »govori« in prizadevati si moramo razumeti sporočila nasilja. Nasilje namreč ni problem sam po sebi, temveč je večinoma posledica nerazrešenih socialnih težav in konfliktov. Predvsem medvrstniško nasilje je eno izmed tistih področij socialne interakcije, ki je zaradi prikrite narave težko dostopno odkrivanju in raziskovanju, hkrati pa tema, o kateri se veliko govori, a še vedno premalo ukrene.

Opaža se porast števila primerov uporabe nasilja kot sredstva za doseganje različnih ciljev, kar nakazuje na to, da je pojav večplasten. Vedno zahtevnejši način življenja namreč terja od odraslih in mladostnikov nenehno prilagajanje, aktivnost na različnih področjih ter obvladovanje vedno novih situacij.

Tudi v dijaških domovih se srečujemo z različnimi oblikami nasilnega vedenja. Za nekatere smo si sodelavci enotni, da gre za nasilje, druge pa si pogosto razlagamo vsak po svoje. Pri vsakdanjem delu tako spoznavamo, kako je vrstniško nasilje v

bistvu zapleten pojav, na katerega vpliva veliko različnih dejavnikov oziroma je velikokrat odvisen celo od našega pogleda nanj. Če hočemo nasilje preprečevati in delovati preventivno, je pomembno, da pojav najprej prepoznamo, predvsem pa, da razumemo celoten splet okoliščin, vse vzroke, namene in sporočila, ki jih nasilno vedenje vključuje. Le na ta način bomo lahko izdelali učinkovito strategija dela z dijaki v smeri učinkovitejšega reševanja problematike nasilja.

Obdobje mladostništva

»Mladostniki so zaradi svojih psiholoških in socialnih značilnosti, občutljiv del za vsa pozitivna in negativna dogajanja v svojem okolju. V njihovi podobi se jasno odslikava vse, kar je dobrega ali slabega v svetu.«

Bergant 1987

Mladost lahko definiramo kot obdobje med otroštvom in odraslostjo, predstavlja pomembno prehodno obdobje od ene k drugi fazi življenja. Pogosto jo razumemo kot problematično in krizno življenjsko obdobje posameznika, saj je polno protislovij. Mladi so zelo ranljivi, obnašajo se uporniško in iščejo lastno identiteto. Pušnik (1996, 11) navaja, da je adolescenca razvojno obdobje, v katerem je nasilno vedenje bolj opazno, izzove več reakcij okolja in ima dejansko lahko hujše posledice kot trenutna impulzivna razdiralnost otroka. Iskanje svoje samopodobe z gradnjo samospoštovanja poteka hkrati z oblikovanjem novih, zahtevnejših vzorcev vedenja. Temu se pridružijo hormonski in fiziološki vidiki, ki nanašajo večjo nepredvidljivost in težjo obvladljivost. Vse to se pogosto kaže v razdiralnosti, grobosti in žaljivosti. Mnogi ob tem doživljajo še hude občutke krivde, kar pa še povečuje notranjo napetost in nezadovoljstvo s seboj, kar spet povečuje možnost njihove agresivnosti.

Doživljanje realnosti je pri mladostniku močno čustveno obarvano, saj je za to obdobje značilna povišana emocionalnost, na katero vplivajo družinski odnosi, različne življenjske situacije, v katerih se mladostnik počuti nelagodno: prilagajanje drugemu spolu, težave pri odločanju za poklic, neuspehi v šoli, način doživljanja družbene realnosti itd. Njihova čustvenost močno niha med navdušenjem in potrlostjo, delavnostjo in lenobo, družabnostjo in zaprtostjo vase, prevelikim zaupanjem in nezaupanjem.

Zelo pomemben je tudi socialni razvoj mladostnika, ki poteka v smeri druženja, kjer se kaže kolektivizem, prijateljstvo in tovarštvo. Pripadnost skupini je za mladostnika zelo pomembna, saj v njej osvaja norme, vrednote in je pripravljen storiti marsikaj, da bi ostal njen član. Mladostnik se mora družiti z vrstniki, sicer izgublja socialne stike, ki so za njegov razvoj zelo pomembni.

Razumevanje nasilja med vrstniki

Mladost je rizično življenjsko obdobje predvsem zaradi tveganj, povezanih s pridobivanjem socialnega statusa v družbi. Če mladi nimajo možnosti doseči želeni status, ga skušajo doseči na druge načine, ki so lahko v nasprotju z obstoječimi razmerami v družbi, še večkrat pa jih lahko vodi k uničevanju samega sebe, k nasilju (Ule in Mihelj 1995, 17).

V strokovni literaturi se je za mednarodno uporabo pojma medvrstniško nasilje ustalila beseda angleško-kitajskega izvora *bullying*. Beseda pomeni vsakega nekaj med naslednjimi možnimi izrazi: vrstniško ustrahovanje, trpinčenje, nasilje, zafrikavanje, zlorabljanje, grožnje, maltretiranje, šikaniranje. Medvrstniško nasilje je na eni strani vedenje, ki prestopa meje dovoljenega in se zato dogaja skrito v neformalnih skupinah. Po drugi strani pa pomeni vedenje, ki je na zapleten način

pogojeno z individualnimi medosebnimi, skupinskimi, socialnimi in političnimi dejavniki ter je praviloma umeščeno v določen socialni sistem, ki takšno vedenje omogoča. Lahko ga celo vzpodbuja in nagraduje (Kristančič 2002, 138).

Habbe (2000, 44–45) navaja, da pretep med dvema, vsaj približno enakovrednima dijakoma še ni nasilje med vrstniki. Po njegovem mnenju lahko o nasilju med vrstniki govorimo, ko dijak ali skupina dijakov drugemu vrstniku govori neprijetne ali nespodobne besede, ga zafrkava, brca, tepe, mu uničuje oblačila ali šolske potrebščine, ga obrekuje in izloča iz družbe vrstnikov itd., zaradi česar vrstnik trpi in se ne more braniti. Nasilje med vrstniki je lahko posamično ali skupinsko.

Pri nas se v literaturi v glavnem uporabljata dva prevoda besede *bullying*, in sicer *ustrahovanje* in *trpinčenje*. Sicer različne definicije pa imajo naslednje skupne značilnosti:

- trpinčenje je tisto nasilje, ki se dogaja dalj časa,
- lahko je verbalno, psihično ali fizično,
- vključuje neravnovesje moči med žrtvijo in napadalcem,
- žrtev se ne more braniti, občuti nemoč in strah.

Tomori (1995, 93–95) označuje večino nasilnih dejanj v mladostniškem obdobju kot neustrezne obrambne mehanizme. Nasilna dejanja opredeljuje kot odgovor na pomanjkljivosti v duševnem delovanju mladostnika samega, v mladostnikovem okolju in v odnosu med mladostnikom in okoljem. Zato ima nasilnost v mladostnikovem vedenju zelo raznoliko dinamsko osnovo, ki jo avtorica definira kot občasno, izjemno ali pa že kar stalno in utirjeno nasilno vedenje v katerem od naslednjih motivov:

- premagovanje strahu,
- obvladovanje občutka ogroženosti,
- istovetenje z napadalcem,
- način iskanja ugodja,
- nadomestila za pomanjkljivo samospoštovanje,
- edina možnost samopotrditve,
- impulziven način samopotrditve,
- impulziven način za prizadetost,
- prikrito samokaznovalno vedenje,
- sprejemanje meril subkultur.

Zakaj o medvrstniškem nasilju tako malo vemo? Bullying je prikrita dejavnost, kar je posledica naslednjih dejavnikov (Pušnik 1996, 56):

- Nasilneži in žrtve o tem molčijo. Nasilneži molčijo zato, da nasilje lahko izvajajo še naprej in ker nočejo priznati svojih dejanj odraslim. Žrtve molčijo zato, ker jih je strah ali pa ker še zmeraj velja, da je tožiti grdo.
- Odrasli ta pojav podcenjujemo.
- Pogosto odrasli tega pojava ne zaznajo več let, stisk ne interpretirajo pravilno.
- V mnogih okoljih pričakujejo od otrok, da sami rešujejo probleme.
- Pogosto se čuti žrtev osramočeno, ponižano, noče priznati sebi in drugim, da je socialno manj iznajdljiva, da se ne zna braniti.
- Nekateri starši se sramujejo otrok, ki niso uspešni v socialnih stikih. Jezni so na otroka, ki se ne znajde, ker hodi domov raztrgan, ker »izgublja« potrebščine itd.

Če želimo razumeti vrstniško nasilje, se moramo najprej zavedati (Dekleva 2000, 142), da je človek kot družbeno bitje po svoji naravi lahko tako nasilno kot nenasilno bitje; meja, ki loči ti dve skrajnosti, je socialna. Zavedati se moramo, da nasilje lahko

le bolje nadziramo, odpraviti pa ga ne moremo, saj postaja del našega vsakdanjika. Nasilje se da razumeti oz. ga celo moramo razumeti, če ga hočemo preseči. Tako avtor predlaga dve poti razumevanja nasilja in njegovih sporočil. Prva predpostavka je, da je nasilje kompleksen pojav, ki ne dopušča enostavnih razlag, druga pa se zavzema za svojevrstno normalizacijo nasilja. Predpostavka o kompleksnosti pojava pomeni, da je nasilno vedenje vedno odvisno od več dejavnikov hkrati. Rojeva se namreč v interakciji med posameznikom, drugimi ljudmi in okoljem. Druga predpostavka pa se nanaša na to, da je nasilje najprej normalen pojav, vse navzoč in vedno navzoč človeški pojav, šele nato pa odklonski in nenormalen pojav, kar postane prek učinkovanja posebnega procesa družbenega vrednotenja in interpretiranja.

Cilji inovacijskega projekta

Kako nasilje med dijaki preprečevati oziroma kako zagotoviti varnost dijakov v dijaškem domu? To je bilo vprašanje, ki smo si ga zastavili v preteklem šolskem letu, ko smo se vzgojitelji v našem domu zavedeli, da je nasilje prisotno, da ga nikakor ne smemo podcenjevati, ga prepozno zaznati ali celo napačno interpretirati. Prav tako smo si bili enotni, da se nam določene oblike nasilja nikakor ne smejo zdeti »normalne«.

Da bi pristopili k učinkovitejšemu reševanju problema nasilja, smo se odločili delovati preventivno in posvetiti tej problematiki dovolj pozornosti, časa in dela. Pri načrtovanju in izvajanju inovacijskega projekta smo si zastavili cilj zmanjšati pojav nasilja med dijaki, in sicer z različnimi oblikami vzgojnega delovanja ter z osveščanjem, razlago in diskusijami o problematiki nasilja. Z organizacijo delavnic, razgovorov, predavanj in okroglih miz tako že drugo leto poskušamo pri dijakih odpirati teme, ki jim lahko vzbudijo vprašanja o svetu in njihovem prostoru v njem. S takšnimi pristopi želimo razvijati tudi potrebno pripadnost oz. homogenost skupine. Če so dijaki bolj povezani med seboj, se počutijo močnejše. S tovrstnim druženjem in ustvarjanjem želimo pri dijakih spodbuditi občutljivost za problematiko nasilja.

Izvajanje projekta

Projekt se izvaja v obliki tedenskih delavnic. Delavnice vodijo vzgojitelji v sodelovanju z dijaki, ki so razporejeni v tri vzgojne skupine. Vsak vzgojitelj organizira delavnice s svojo vzgojno skupino. V sklopu delavnic se dijaki seznanjajo s problematiko nasilja in se problemov, ki izhajajo iz tega, lotevajo tudi sami, o njih kritično razmišljajo in iščejo rešitve. Da bi poglobili razumevanje problematike in povečali pripravljenosti osebne vključenosti v reševanje problema, so dijaki vseskozi aktivno vpleteni v proces osveščanja, saj je rdeča nit priprava materiala o temah, ki jih spoznavajo. Svoje poglede in poudarke o temah, ki zadevajo pojave nasilja, bodo predstavili v samostojno izdelani brošuri, ki jo bomo nato skupaj, ob koncu šolskega leta, posredovali bližnjim, sošolcem, prijateljem in organizacijam v okolju ter s tem doprinesli k spodbujanju zavedanja o problematiki nasilja.

Prepričani smo, da nam projekt lahko omogoči doseči zastavljene cilje v daljšem časovnem obdobju, s tem pri dijakih oblikovali večjo socialno odgovornost ter vzpostaviti domsko okolje, kjer se bodo vsi lahko počutili varno in sprejeto.

Dosedanje glavne ugotovitve in spoznanja

Preden smo pričeli s konkretnimi oblikami omenjenih preventivnih aktivnosti, smo med dijaki izvedli anketo, katere glavni namen in pravzaprav osnova pričetka

inovacijskega projekta je bil ugotoviti in predstaviti pojavne oblike nasilnega vedenja, njihovo pogostnost in ozadje.

Prišli smo do naslednjih ugotovitev in spoznanj:

Doživljanje nasilja

- Več kot polovica dijakov je že doživela fizično ali psihično nasilje.
- Prevladujejo predvsem verbalne oblike nasilja (zafrkavanje, dajanje vzdevkov in poniževanje).
- Nasilja so žrtve deležne predvsem v sobah.
- Dobra tretjina dijakov doživlja nasilje občasno.
- Skoraj polovica anketiranih o nasilju sploh ne spregovori – večina jih namreč meni, da razkritje ne bi nič pomagalo.

Povzročanje nasilja

- Skoraj polovica dijakov je povzročiteljev nasilja.
- Tudi povzročeno nasilje je predvsem verbalno (psihično).
- Skoraj polovica od teh dijakov nasilje izvaja občasno.
- Anketirani nasilno obnašanje v večini primerov utemeljujejo z izgovorom: »Šel mi je na živce.«

Mladi ne govorijo preveč radi o doživetem nasilju, saj jih skoraj polovica o tem ne spregovori z nikomer, še največkrat se zaupajo sošolcem ali prijateljem. Zanimljivo je delež tistih, ki se zatečejo k svetovalnem delavcu ali staršem in vzgojiteljem. Ta visok odstotek molka je zaskrbljujoč. Mladi bi se namreč morali zavedati, da nasilje v nobenem primeru ni sprejemljivo ter da bi o nasilju morali glasno spregovoriti, saj le takšen način lahko privede do ustreznega ukrepanja.

Po vseh izvedenih aktivnostih v lanskem in letošnjem šolskem letu smo ob koncu februarja 2007 izvedli anketo, ki je pokazala, da se je pojav nasilja glede na lansko šolsko leto med dijaki nekoliko zmanjšal. Še posebej nas veseli, da je bistveno manj pojavov nasilnih oblik vedenja nad dijaki novinci. Predvidevamo, da je k zmanjšanju pojava nasilja med dijaki pripomoglo izvajanje projekta. Seveda pa se zavedamo, da bomo zastavljene cilje lahko dosegli le na daljši rok, saj je problematika nasilja zelo kompleksen in večplasten pojav, ki zahteva vztrajnost in doslednost delovanja in aktivnosti vseh nas, ki smo kot pedagoški delavci odgovorni za ustvarjanje takšnega domskega okolja, kjer se bodo vsi lahko počutili varno in sprejeto.

Sklepne misli

K proučevanju nasilja med mladimi lahko pristopimo na različne načine. Na mladostnika vplivajo namreč najrazličnejše sfere življenja, ki neposredno ali posredno oblikujejo vedenjske vzorce in osebnost mladih ljudi. Gre za pojav, ki je posledica tako širših družbenih dogajanj, kot posledica kvalitete medsebojnih odnosov v celotni družbi, v družini, šoli, med vrstniki in na koncu odnosa do samega sebe.

To, da poskušamo delovati v smeri zmanjševanja nasilja v dijaških domovih, naj ne zveni kot popolnoma brezupno početje. Šteje pravzaprav vsak posameznik, ki ga uspemo ustaviti na njegovi poti uveljavljanja z nasilnim vedenjem. Ko se srečamo z nasilnim vedenjem, je pomembno vedeti, kam umestiti izvor takega vedenja, saj nam to pomaga pri opredelitvi strategije dela z nasilnimi dijaki.

Zavedajmo se, da mladostniki niso krivi, saj se družba spreminja, njihov svet pa postaja iz dneva v dan drugačen. In v takšnem spremenjenem in drugačnem svetu potrebujejo še dodatno pomoč in oporo odgovornih odraslih, da bi se tudi oni lahko razvili v zdrave in odgovorne odrasle. Odrasli smo odgovorni za to, da jim omogočimo varno odraščanje in primerno okolje za njihov razvoj.

»Krivdo za naraščanje nasilja ne moremo naprtiti mladim, saj niso postavili temeljev zanj. Oni se zgolj odzivajo.«

Erb 2004

Literatura

- Bergant, M. 1987. *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije
- Dekleva, B. 2000. *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex
- Erb, H. H. 2004. *Nasilje v šoli in kako se mu lahko zoperstaviš*. Radovljica: Didakta
- Habbe, J. 2000. *Nasilje in varnost otrok v šolah*. Ljubljana: Lisac&Lisac
- Kristančič, A. 2002. *Socializacija agresije*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije
- Pušnik, M. 1996. *Projekt trpinčenja med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Tomori, M. 1995. *Mladostnik – priča, žrtev in izvajalec nasilja*. Ljubljana: Meridiana
- Ule, M. in V. Mihelj. 1995. *Prihodnost mladine*. Ljubljana: DZS

Martina Šetina Čož
Dom Janeza Boska Želimlje
martina.setina@guest.arnes.si

Nevrolingvistični model v vzgojnem procesu dijaškega doma **NEURO-LINGUISTIC INCENTIVES IN PEDAGOGICAL PROCESS IN A BOARDING SCHOOL**

Povzetek: Dobri medsebojni odnosi, jasna sporočila, dobro zastavljeni cilji ... vsega tega si zagotovo želimo v našem osebem in poslovnem življenju. Pri tem nam lahko v veliki meri pomaga nevrolingvistično programiranje (NLP). Z navedenim člankom se želimo kratko dotakniti temeljev NLP-ja: Od kdaj? Od kje? Zakaj? Kako?, obenem pa vzgojiteljem in vsem ostalim pedagoškim delavcem predstaviti nekaj spodbud za čim bolj uspešno vzgojno delo z mladimi.

Ključne besede: vzgojitelj, dijaški dom, nevrolingvistično programiranje, NLP, komunikacija, dober stik, dober odnos, jasna sporočila

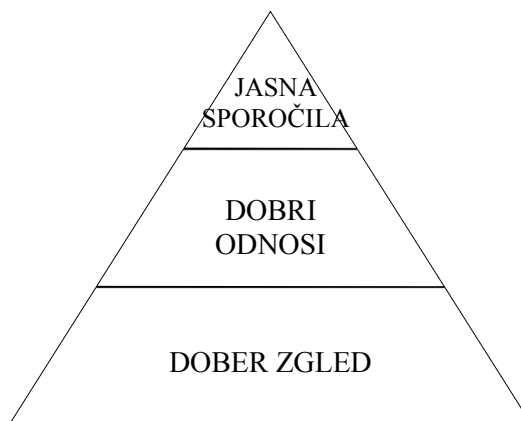
Abstract: Good inter-personal relationships, clearly articulated messages, well formed goals ... who does not wish it for themselves in private as well as professional life? Neuro-linguistic programming (NLP) can be of great support here. The present article shortly examines the basis of the NLP: Since when? Where from? Why? How? At the same time, it tries to give some incentives to educators and teachers to do their best for the successful work with young people.

Key words: educator, boarding school, neuro-linguistic programming, NLP, communication, rapport, inter-personal relationship, clear messages

Uvod

Uspešnost vzgojno-izobraževalnega dela v dijaškem domu je odvisna od vzgojitelja, od klime, od vseh zaposlenih in organizacije vzgojno-izobraževalnega dela. V dijaškem domu je zelo pomembno, kdo je vzgojitelj, še pomembnejše pa je, kakšen je ta vzgojitelj (Starkl 1999, 14). Vzgojitelj je oblikovalec medosebnih odnosov, njihova kakovost pa je odvisna od človeške vloge vzgojitelja.

Klic mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje (Delors 1996) je klic k optimizmu. Če vzgojitelj kot voditelj vzgojne skupine in zgled dijakom kaže pesimizem in cinizem, kakšno upanje in optimizem vlivamo mladim na njihovi poti osebnostne rasti?! Vzgojitelji smo še posebej povabljeni k spodbujanju optimizma pri mladih, ki nas obkrožajo, povabljeni smo, da cinizem, ki nas v vsakdanjem življenju obkroža na vsakem koraku, zamenjamo z navdušenjem. Vzgojitelj ne čaka, da priložnost pride do njega, vzgojitelj ustvarja priložnosti.



Slika 1: Coveyeva piramida vplivanja

Brajša (1995, 66) nas opozarja na *Coveyovo*³⁷ *piramido vplivanja* (slika 1). Na dnu piramide kot temeljno predpostavko postavi *dober zgled*. Vzgojitelji smo ob tem znova povabljeni, da razmislimo, koliko sami uresničujemo spodbude in nasvete, ki jih delimo mladim. Jih spoštujemo, poslušamo ... Mladi se ob nas zagotovo sprašujejo »Kdo smo?« in opazujejo, kako se vedemo.

Na sredini piramide so *dobri odnosi*. Vzgojitelj je vsak dan znova povabljen, da mlade posluša in jih skuša razumeti. Povabljen je, da v mladih najprej vidi dobro, da je sposoben priznati tudi svoje napake in se zanje opravičiti. Ali dovolimo mladim, da tudi oni pozitivno vplivajo na nas?! Smo strpni ali eksplozivni?!

Na vrhu piramide pa so *jasna sporočila*, izražena na način, da jih mladi slišijo in razumejo. Verbalno izražene vsebine je treba podkrepiti z ustreznimi čustvi, izogibati se besednemu boju in begu ter si za pogovor vzeti dovolj časa. Uspešen vzgojitelj se z mladimi že na začetku jasno dogovori o mejah, pravilih, pričakovanjih in možnih posledicah. Ni prav, da odnehamo ali da popuščamo. Mladi morajo v vzgojitelju začutiti trdno oporo in zavetje.

Pri pripravi strategije za čim bolj kakovostno vzgojno delo nam lahko v veliki meri pomaga *nevrolingvistično programiranje*³⁸ (*NLP*); predstavlja metodo, ki se je v

³⁷ Dr. Stephen R. Covey je mednarodno priznan strokovnjak za vprašanja vodenja in družinsko življenje. Predstavlja eno največjih avtoritet s področja poslovnega uspeha. Več kot 30 let že predava poslovnim, izobraževalnim in vodstvenim delavcem o preobrazbeni moči načel, ki vladajo človeški uspešnosti in uspešnosti organizacij (Covey 1998)

³⁸ NLP je nastalo v zgodnjih sedemdesetih letih 20. stoletja. Za razvoj NLP-ja sta zaslužna raziskovalca, *John Grinder*, asistent lingvistike na Kalifornijski univerzi in v Santa Cruzu in psiholog *Richard Bandler*, ki ga je še posebej zanimala psihoterapija. Proučevala sta tri vrhunske terapevte: *Fritza Pearlsa*, začetnika terapevtske šole, poznane kot 'gestalt', *Virginio Satir*, priznana družinsko terapevko, ki je bila sposobna razrešiti težka družinska razmerja, kjer so mnogi drugi terapevti že obupali in *Milton Ericksona*, svetovno znanega

Ameriki in zahodnoevropskih državah razširila kot eden izmed učinkovitih pristopov za izboljšanje medosebne komunikacije³⁹, komunikacije do samega sebe in komunikacije do sogovornika ali skupnosti. Bistvo NLP-ja je v raziskovanju, kaj je tisto, kar osebo naredi uspešno v tistem, kar dela, in v prepričanju, da je lahko uspešen vsak, ki osvoji te modele (Kotnik 2006).

NLP ta postopek proučevanja imenuje »*modeliranje*« in sloni na predpostavki, da se uspešne in učinkovite strategije mišljenja in delovanja da naučiti in da se jih lahko nauči vsakdo, ko te uspešne strategije organiziramo v model. Vsako vedenje ima neko svojo zgradbo, ki je lahko modelirana, naučena ali spremenjena. NLP je tehnologija, ki omogoča posamezniku, da organizira svoje delovanje in zaznave na način, da lahko včasih dosežemo nedosežene in na videz nemogoče rezultate (Pegan Stemberger 2004, 9).

NLP nam pomaga bolje razumeti sebe in druge, priklicati skrite vire moči in okrepiti še neodkrite ter lažje shajati z drugimi in jih bolj učinkovito motivirati, poučevati in sodelovati z njimi. Če prevedemo v vzgojiteljski jezik, to pomeni, da vzgojitelj s pomočjo NLP lahko bolje razume sebe, pa tudi dijake, starše, profesorje ... skratka osebe, ki jih ni malo v njegovem vsakodnevnem delovnem okolju. Naloga vzgojitelja je, da v mladih spozna čim več talentov in sposobnosti ter jih preko najrazličnejših priložnosti spodbuja, da jih čim bolj unovčijo in si tako izboljšajo svoje samospoštovanje.

NLP⁴⁰ nam lahko uspešno pomaga na področju:

hipnoterapevta. S proučevanjem sta nameravala identificirati vzorce, ki jih uporabljajo ti izjemni terapevti in jih potem prenesti na druge ljudi, da bi bili v svojem življenju na področju komunikacije z ljudmi čim bolj uspešni. Omenjeni trije terapevti so bili zelo različne osebnosti, uporabljali pa so presenetljivo podobne temeljne vzorce. Velik delež k razvoju NLP-ja je prispeval *Gregory Bateson* (britanski antropolog). V sredini 70-ih let se je raziskovalni skupini pridružil še *Robert Dilts*, ki je največjo pozornost posvetil proučevanju znanih osebnosti na področju znanosti in umetnosti (Aristotel, Sherlock Holmes, Disney, Mozart, Einstein, Freud, Leonardo da Vinci, Nikola Tesla) – danes pa vodi raziskovalni center v Kaliforniji.

³⁹ Izraz »*komunikacija*« predstavlja večstransko besedo, ki označuje skoraj vsako medsebojno sodelovanje: priložnostni pogovor, prepričevanje, poučevanje, pogajanja ... Gre za cikel ali zanko, ki povezuje vsaj dva človeka. Ko komuniciramo z drugim človekom, zaznavamo njegov odziv in nanj odgovarjamo s svojimi mislimi in čustvi. Ne moremo NE komunicirati! Komuniciramo z besedami, kvaliteto glasu in s telesom: z držo, s kretnjami in z obrazno mimiko. Komunikacija je veliko več kot besede, ki jih izgovarjamo (samo 7 %), saj so raziskave pokazale, da veliko več sporočamo paraverbalno (38 %) in neverbalno (kar 55%) (O'Connor in Seymour 1996, 39–40)

⁴⁰ Izraz nevrolingvistično programiranje je sestavljen iz treh delov:

- *NEVRO* – izraz se nanaša na nevrologijo – na naš živčni sistem. Predstavlja povezavo z vsem tistim, kar je znanost že doumela o delovanju človeških možganov. Že od rojstva zaznavamo in izkušamo okolje skozi zaznavna čutila in to pretežno na nezavedni ravni. S pomočjo sluha, vida, vonja, okusa, tipa, ... si ustvarjamo lastno podobo stvarnosti in realnosti.
- *LINGVISTIČNO* – se nanaša na jezik – na verbalne, paraverbalne in neverbalne elemente v komunikaciji - izkustvu damo svoj pomen in ga označimo z besedami. NLP nam pomaga razumeti, kako jezik vpliva na naše razmišljanje, kako oblikuje in spreminja naše razpoloženje, kako določa naše vedenje. Iz tega izhaja, da je jezik pravzaprav sredstvo za razumevanje in oblikovanje sveta in ne zgolj sredstvo za

- *komunikacije*: kako vzpostaviti dober odnos z drugimi, kako opazovati in analizirati vedenje sogovornika, da bi razumeli njegovo notranje stanje, kako pripraviti in voditi pogovor, kako oblikovati in dosežati cilje ... V našem vzgojnem poslanstvu z mladimi ni dovolj znanje jezika, za vzgojitelja je zelo pomembno, da čim bolj razume paraverbalni in neverbalni jezik, preko katerih mladi komunicirajo z okoljem, preko katerih lahko razumemo njihovo notranje stanje.
- *sprememb*: nauči nas, kako preseči notranje omejitve in jih spremeniti v potencial.
- *vodenja*: nauči nas, kako odstranimo mentalne omejitve, ki nam preprečujejo, da vzamemo trdno v svoje roke lasten obstoj in življenje. Vodje (kamor sodimo tudi vzgojitelji) moramo biti sposobni pospešenega in hitrega učenja, moramo biti sposobni prilagajati svoja notranja stanja, biti sposobni, da se odzovemo na najprimernejši način glede na okoliščine, morajo biti mentalno in čustveno fleksibilni, biti sposobni se na pravi način soočiti s katerokoli situacijo, biti sposobni doseči premirje, premagati strah, tesnobo ...
- *razvoja osebnostnih lastnosti*: nauči nas, kako hitreje in učinkoviteje dosežati osebne in poklicne cilje, kako uporabiti jezik, ki je najbolj primeren situaciji in okolju, kako se soočiti z vsemi vrstami težav, kako prepoznati sebe in druge in kako pomagati na poti osebnega razvoja.

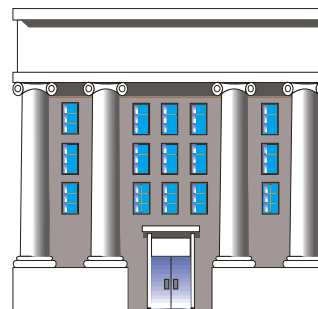
Že v uvodu sem omenila, da mednarodna komisija za izobraževanje za 21. stoletje pri UNESCO spodbuja k optimizmu. K pozitivnim vedenjskim okvirom nas spodbujajo tudi NLP pristopi, saj je NLP usmerjen:

- k *ciljem* namesto k *problemom*,
- k *dosežkom* namesto k *napakam*,
- k *možnostim* namesto k *omejitvam*,
- k *radovednostim* namesto k *domnevam*.

Štirje stebri NLP-ja

Osnove NLP-ja lahko postavimo na štiri stebre:

- dober stik,
- jasni cilji,
- čutna ostrina,
- fleksibilnost.



Dober stik

Pri vzgojnem delu je dober stik, razumevanje in s tem povezana empatija eden od pomembnih elementov in osnova za kakovostno vzgojno delo z mladimi. Kaj storiti, da ustvarimo dober stik, da ustvarimo odnos medsebojnega zaupanja in sprejemanja –

komuniciranje. S svojimi pristopi pomaga, kako z učinkovito uporabo jezika vplivamo na sebe in na druge.

- *PROGRAMIRANJE* – se nanaša na prepoznavo in nadzor vzorcev mišljenja, komuniciranja in vedenja (na notranje procese - notranje programe mišljenja, občutenja in vedenja). Razmišljanje določa podobo, ki jo imamo o sebi in upravlja z našim vedenjem. Večino tistega, kar smo ljudje sposobni storiti je neposredno povezano z našimi notranjimi mentalnimi procesi oz. programi. Iz tega sledi, da je doseganje ciljev zasnovano na naših mentalnih programih.

ozračje zaupanja in sodelovanja, v katerem se lahko ljudje prosto in naravno odzivajo. Prava komunikacija je kot ples, kjer se soplesalca odzivata na vzajemne gibe in jih v zrcalni sliki ponavljata. Njuni govorici telesa se dopolnjujeta. S čim bolj naravnim zrcaljenjem in posnemanjem govorice telesa in tona glasu lahko hitro vzpostavite dober stik z vsakim človekom. Če hočete ustvariti stik, se občutljivo in spoštljivo prilagodite govorici njegovega telesa (drža telesa, očesni stik ...). S tem gradite most med vami in njegovim modelom sveta. Prilagajanje ni oponašanje, ki ga poogoosto pojmuje kot nekaj žaljivega. Pri vzpostavljanju dobrega stika je zelo dobrodošlo, da se pogovarjamo o skupnih interesih, prijateljih, delu ali prostem času. Preverite sami – opazujte obnašanje ljudi, za katere že vnaprej veste, da so v dobrem stiku!

Človeka ne morete peljati čez vodo, če prej ne zgradite mostu. Ko ste z dobrim stikom ustvarili most, se lahko šele začne vzgojno delo vzgojitelja: z vodenjem pomagamo mladim pri osebni rasti, pri čemer moramo spoštovati njihov model sveta in pri tem upoštevati veliko mero fleksibilnosti. Na ta način bo komunikacija vzgojitelja z dijaki elegantna in prijetna, predvsem pa učinkovita.

Jasni cilji

Če ne vemo, kaj bi radi, se ne smemo čuditi, če bomo prišli čisto drugam. Postavljanje ciljev je pomembna aktivnost, povezana z velikimi dosežki in uspehom. Cilji nam omogočajo izkoristiti svoje sposobnosti, nas spodbujajo k delu, z njihovim uresničevanjem krepijo našo samozavest, pomagajo nam pri odločitvah, pomagajo nam videti prave priložnosti. Bolj ko si znamo natančno in pozitivno definirati, kaj hočemo, in bolj kot znamo programirati svoje možgane, da iščejo in opazijo možnosti in priložnosti, verjetneje je, da bomo dobili, kar hočemo. Pri tem je pomembno, da imamo dobro oblikovan cilj, ki je zasnovan po naslednjih merilih:

- *v trdilni obliki* – naši možgani razumejo nikalne oblike samo tako, da jih spremenijo v trdilne. Preverite svoje možgane in jim recite: »Da ne bi pomislil na cigarete in alkohol!« Kaj se je zgodilo? Vaši možgani so si v glavi zagotovo ustvarili predstavo o burni zabavi, kjer je zakajeno od cigaretnega dima, na mizi pa ne manjka alkohola ... NLP nas spodbuja, da se izražamo v trdilni obliki s pozitivnimi spodbudami.
- *natančna predstava* – predstavljajte si cilj, kar se da natančno. Kaj vidite, slišite, občutite? Bolj ko bo zamisel vašega cilja popolna, bolj jo lahko vaši možgani »preigravajo« in zaznajo priložnosti, ko bi se jo dalo doseči.
- *časovno določen* – pri načrtovanju ciljev je pomembno, da določimo termin, kdaj bo zastavljeni cilj realiziran.
- *notranji viri moči*: motivacija in pozitivno notranje stanje, da nam bo uspelo, je eden od pomembnih elementov uspeha.
- *ustrezen obseg*: načrtujmo majhne cilje, če je cilj velik, ga razčlenimo na več manjših podciljev. Pri tem bomo naleteli na probleme in ovire. A problem lahko spremenimo v cilj, kako rešiti ta problem. Torej, problem je narobe obrnjena rešitev, ki nam lahko predstavlja svojevrsten izziv, kako priti do te rešitve.
- *ekološki*: vsak izmed nas je del večjega sistema in pri načrtovanju ciljev je treba pomisliti na posledice, ki bodo pri uresnitvi zastavljenega cilja vplivale na druge (npr. če imamo cilj, da bomo v dijaškem domu izpeljali določen projekt z nekaj dijaki, moramo razmisliti, kako bo to vplivalo na ostale dijake – kako si bom razporedil-a čas, da mi bo ostal čas tudi zanje?!).

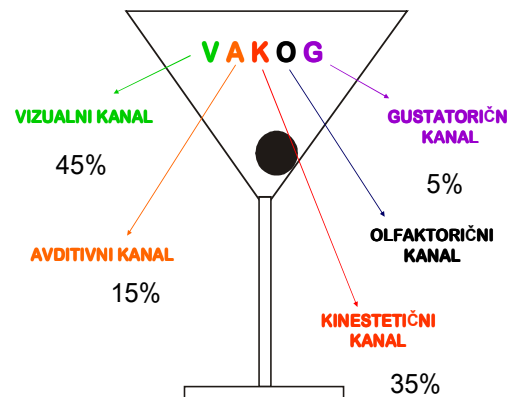
Čutna ostrina (VAKOG)

Uspešen vzgojitelj se pri svojem vzgojnem delu zaveda pomena čutne ostrine. Že angleški pisatelj Aldous Huxley (1894–1963) je trdil, da so naša čutila (vid, sluh, otip, voh in okus) vrata percepcije sveta. So naša povezava z zunanjim svetom. Bolj kot so odprti naši čutni kanali, bolj smo dovzetni za svoje sogovornike in vse, kar nam okolica sporoča (Pegan Štemberger 2005).

Komunikacija se začne z mislimi. S pomočjo besed, tona in govorice telesa te misli prenašamo na drugega človeka. S tem smo dovzetni za opazovanje podrobnosti in drobnih sprememb pri mladih, lažje se znajdemo v najrazličnejših situacijah, s tem pa smo na enostaven način bolj učinkoviti. Kadar razmišljamo, kaj vidimo, slišimo ali čutimo, v sebi obnavljamo slike, zvoke in občutke. Podatke podoživljamo v čutni obliki, v kateri smo jih prvič zaznali. Ali se spomnite filma, ki ste si ga nazadnje ogledali? Česa se spomnite? Vidite slike, slišite zvoke, podoživljate, kar ste občutili, ali pa morda vonjate kokice vašega sosedu v kinodvorani in se spominjate okusa pijače, ki ste jo pili med predvajanjem filma?

Svoje čute uporabljamo *navzven*, da zaznavamo svet, in *navznoter*, da si predstavljamo svojo izkušnjo. Načine sprejemanja, shranjevanja in kodiranja podatkov v možganih – vid, sluh, otip, okus in vonj – pa v NLP-ju imenujemo **zaznavni kanali**. Vsak je svoj model sveta in vsak izmed nas je koktajl petih zaznavnih kanalov, pri čemer najpogosteje prevladujeta eden ali dva zaznavna kanala (*prednostni ali primarni kanal*). Iz tega sledi, da so nekateri ljudje že po naravi bolj ali manj »nadarjeni« za določene naloge ali spretnosti. Vzgojitelji pri svojem delu lažje in učinkoviteje vzpostavimo dober stik z mladimi, če spregovorimo v njim razumljivem jeziku, če jih vključimo v naloge, za katere so bolj »nadarjeni«, pa je naše delo še bolj enostavno. Glede na to, kateri zaznavni kanali prevladujejo, ločimo različne tipe ljudi, ki uporabljajo različne procesne besede, obenem pa se med seboj razlikujejo tudi po značaju in obnašanju:

- *vizualni tip*: 45 %, mislijo v »slikah«, zapomnijo si obraze, ljubijo red, perfekcionisti, uporabljajo barve, slikice, uporabljajo procesne besede: gledati, videti, videvati, pregled, prikazati, privid, vpogled, razjasniti, slika, predstavljati si ...
- *avditivni tip*: 15 %, v mislih si zapomnijo zvoke, uporabljajo procesne besede: glas, poslušati, povedati, razpravljati, slišati, ton, tih, vprašati ...
- *kinestetični tip*: 35 %, v mislih si zapomnijo občutke, čustva, ljudje tega tipa so nenehno v gibanju in akciji, vedno se jim mudi, zanje je pomembna telesna bližina in dotik, berejo počasi, nežno in z občutkom, so impulzivni, uporabljajo procesne besede: dobiti, vzeti, občutiti, dotakniti se ...
- *olfaktorični in gustatorični kanal*: 5 %, v mislih si zapomnijo vonj (olfaktorik) in okus (gustatorik). Ljudje tega tipa so umirjeni, delujejo v svojem abstraktnem svetu. procesne besede: grenka resnica, diši po snegu ...



Fleksibilnost

Fleksibilnost zagotovo predstavlja eno od vrlin uspešnega vzgojitelja. Usklajevanje različnih mnenj v vzgojni skupini, iskanje optimalnih možnosti med željami dijakov in pravili domskega reda, še posebej pa usmerjanje mladih na njihovi poti osebnostne rasti. Če se zavedamo dejstva, da imamo vedno na voljo vsaj tri možnosti, se nam nehote razgrne paleta novih priložnosti. Mladi običajno vidijo svet le črno ali belo, žal vse prevečkrat črno. S pomočjo osvetljevanja različnih dodatnih možnosti in priložnosti lahko mladim pomagamo, da bodo tudi oni bolj fleksibilni.

Sklep

Nevrolingvistično programiranje nam ponuja preproste in učinkovite recepte za prijazno in bogato življenje z ljudmi, ki nas obkrožajo v poslovnem in osebnem življenju. V navedenem članku smo se dotaknili le nekaj drobnih kamenčkov iz bogatega mozaika znanj, ki nam jih NLP ponuja na področju komunikacije. Pomembno je, da se zavedamo vloge in pomena komunikacije in dejstva, da je v veliki meri od nas odvisno, kakšna bo reakcija, ki jo bomo izzvali pri našem sogovorniku. Če se bomo zavedali, da je vsak posameznik svoj model sveta, s svojim mišljenjem in s svojim čutenjem, se bomo znali bolj fleksibilno odzvati v konkretni situaciji. Komunikacija vedno poteka na zavedni in nezavedni ravni in ne samo z besedami. Pravi vzgojitelj bo z mladostnikom spregovoril v njem razumljivem jeziku glede na kanal, ki je pri mladostniku najbolj razvit. A za to je potrebna čutna ostrina.

Popolnoma naravno je, da pri svojem delu doživljamo tudi neuspehe. V življenju ni napak, so le dobre učne ure. Iz vsakega neuspeha se je mogoče veliko naučiti. Ali, če se izrazim v jeziku NLP-ja: »Ni neuspehov, so le povratne informacije!« Kaj se lahko iz tega naučim? Ali gre res za neuspeh ali ga samo jaz vidim kot neuspeh? Kaj bom s tem pridobil za svoj nadaljnji razvoj? Če neuspeh jemljemo kot vir, iz katerega se bogatimo, učimo, ustvarimo v svojem življenju in komunikaciji nove poti, nove priložnosti. Morda je pot na tak način daljša, toda pomembno je, da vodi k uspehu.

Vsi viri so v nas samih, v nas vzgojiteljih, v dijakih ..., vendar jih pogosto kar nočemo videti. Veliko lažje je tarnati kot ukrepati. A ukrepamo lahko takrat, ko pobrsamo po svoji notranjosti in najdemo vire, ki nam lahko pomagajo do rešitve. Nekateri so polni pesimizma, brezvoljnosti ... in naloga vzgojitelja je, da jim ozavešči njegove talente in sposobnosti in da skupaj iščejo priložnosti, kjer bi jih lahko unovčila. Če vzgojitelj ne razvija svojih talentov, bo težko pri tem pomagal mladostniku.

»Kakor boš sejal, tako boš žel!« pravi star slovenski pregovor. To misel lahko uporabimo tudi na področju komunikacije in našega vzgojnega dela z mladimi. Na kakšen način, s kakšnimi sredstvi ... Vsi viri pa so nas samih!

Literatura

- Andreas, S. in C. Faulkner. 1994. *NLP – the new technology of achievement*. New York: William Morrow
- Bandler. R. 1993. *The adventures of anybody*. Capitola: Meta Publications
- Brajša, P. 1995: *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba
- Covey, S. 1998. *Sedem navad zelo uspešnih družin*. Ljubljana: Mladinska knjiga

- Delors, J. 1996. *Učenje: skriti zaklad*. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport
- Dragovič, T. 2002. *NLPtm praktik*. Gradivo strokovnega izobraževanja za pridobitev mednarodne licence NLPtm praktik. Ljubljana: Glottanova
- Kotnik, M. in N. Mulej. 2006. *NLPtm mojster praktik*. Gradivo strokovnega izobraževanja za pridobitev mednarodne licence NLPtm mojster praktik, Entra, Ljubljana in Sledi, Žalec
- Kotnik, M. 2006. *NLPtm praktik*. Gradivo strokovnega izobraževanja za pridobitev mednarodne licence NLPtm praktik, Entra, Ljubljana
- O'Connor, J. in J. Seymour. 1997. *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja. Uvod v nevrolingvistično programiranje*. Žalec: Sledi
- Pegan Stemberger, J. 2004. Eksplozija NLP-ja v managementu. V: *Glottanova News* 2 (8): 8–9 (www.glottanova.si)
- Pegan Stemberger, J. 2005. Kakovost življenja = kakovost komunikacije. V: *Glottanova News* 4 (10): 2–4 (www.glottanova.si)
- Sanchez, K. E. 2004. Ni pomembno, kje ste, pač pa, kam greste – 2.del. Umetnost in pomembnost postavljanja ciljev za srečno in uspešno življenje. V: *Glottanova News* 3 (10): 2–4 (www.glottanova.si)
- Starkl, D. 1999. *Priročnik za vzgojitelja v dijaškem domu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Schwarz, A. A. in R. P. Schweppe. 2005. *Moč podzvesti, nevrolingvistično programiranje*. Ljubljana: Mladinska knjiga

Primož Vresnik
Dijaški dom Ivana Cankarja, 1000 Ljubljana

Permisivnost v drami Čarovnica iz Zgornje Davče (sociološko razmišljanje o permisivnosti)

PERMISSIVE PARENTING STYLE IN THE »ČAROVNICA IZ ZGORNJE DAVČE« PLAY

Povzetek

Permisivnost, znamenje razvajenosti, predstavlja življenje z lahkotne strani. Kot družben pojav v intenzivnejši obliki je zaživel od zgodnjih sedemdesetih let dvajsetega stoletja dalje. Ni samo vzgojni problem, ampak družbeno stanje, ki v neki obliki, v nekem segmentu družbe živi še danes. Kljub temu, da smo v družbi tveganja, se je čvrsto zakoreninil v tistem delu družbe, ki si družbeno življenje in življenje sploh predstavlja brez naporov, odrekovanja in kakršnekoli prisile. Članek se permisivnosti loteva skozi gledišče leposlovja. Dramatik Rudi Šeligo skozi dramo *Čarovnica iz Zgornje Davče* ponazori zagate sodobne družbe – v užitkarstvo in

neodgovornost usmerjen srednji razred. Slovstvena stvaritev odpira, tematizira in problematizira pogansko v človeku in družbi.

Ključne besede: literatura, drama, permisivnost, udobje, razvajenost, poganstvo, demonsko, mitsko, potrošništvo, neustvarjalnost, kapitalizem, socializem

Summary

Permissive parenting style, a sign of a spoilt child, represents the life from its easier way and has been occurring as a phenomenon in the society since the early 70s. It is not only a child-raising problem but also a status of the society that still lives in some shapes and in some segments of it. Although we live in the social era where people like to risk, the problem has rooted itself firmly in the part of the society that imagines their lives without any effort, declining or force. The article deals with the problem through the eyes of belles-lettres. Playwright Rudi Šeligo represents the problem of modern society through »Čarovnica iz Zgornje Davče« – the middle class, indulging in pleasures and irresponsibility. This creation of literature opens, subjects and handles with the problem of paganism in a person and in the society.

Key words: literature, play, permissive parenting style, comfort, spoiling, paganism, demonic, mythical, consuming, unimaginative, capitalism, socialism

Poganstvo Rudija Šeliga nasprotuje potrošniškemu srednjemu razredu, ki v glavnem pozna delo in potrošnjo. Drama *Čarovnica iz Zgornje Davče* je bila napisana sredi sedemdesetih let dvajsetega stoletja, v času, ko sta bili želja po udobju in želja po življenjskem konformizmu na vrhuncu. Udobje, ki ga nudi materialni, predmetni svet in konformizem srednjega razreda sta bili zgolj dve določili, znamenji duha sedemdesetih. Konformizem je zamenjal iskanje avtentičnosti, izvirnega sloga življenja in otopil stik z naravo. Iskanje svobode in kozmičnosti šestdesetih je v sedemdesetih zamenjal konvencionalizem – ustaljen življenjski slog. Slog varnosti, udobnosti ter predvidljivosti. (Ule 1988, 65) V drami *Čarovnica iz Zgornje Davče* si stojita nasproti sofisticirana, v udobje usmerjena družina srednjega razreda in neukrotljivo poganstvo, kot zaupnica plodilnim sokovom življenja in življenju samemu. Poganstvo je utelešeno v enem samem dramskem liku, v liku Darinke, ki je na videz prav tako predstavnica srednjega razreda. Podobno kot pesnica Svetlana Makarovič v pesniški zbirki *Pelin žena* se dramatik Šeligo loteva poganstva kot prastanja človeštva. Poganstvo je posebno stanje mesenosti, čutnosti, to se na ravni poželenja in življenjskih sokov zave svojega obstoja. Narava je za pogane predvsem prežeta s plodilnimi in zdravilnimi silami, nerazpoložljiva, čeprav čutno prisotna, skrivnostna, čeprav predvidljiva v svojih menjavah letnih časov. Poganstvo je zaupnica življenju in čutnosti. Univerzalni čardaš, se je zapisalo dramatik v drami. Poganstvo ni osmišljanje bivanje, ampak neko prastaro stanje človeštva, bivanja, ki je veljalo za indoevropsko civilizacijo in civilizacije prej. Rimokatolištvo je mislilo poganstvo, kot stanje narodov, stanje duha narodov pred Kristusom in stanje, ki ne sprejema cerkve in njenega nauka. Poganstvo je stanje izven kontrole, nekaj, kar prihaja iz davnine. Drugače rečeno: iz drobovja posameznega naroda, iz genskega zapisa posameznika in skupine prihaja neko prastaro stanje človeštva (Radešček 2000, 12).

Iz domorodne kulture, a vseeno ta poganski včeraj domuje tukaj in sedaj, spremlja nas vsakdan.

Rimokatolištvo je v njem videlo prostaško, neotesano, izvensistemsko življenje, ki mu je nagonsko stremljenje edini vodnik, smerokaz v življenju. V Šeligovi drami pa ne srečujemo že znanega nasprotja med cerkvijo in poganstvom, temveč gre za

sodobno nasprotje med polnim hladilnikom in prazno dušo. Med materialno preskrbljenostjo in duševnim nezadovoljstvom. Sodobni potrošnik ne vidi pravega smisla obstoja v materialni preskrbljenosti, čeprav življenje zelo podreja materialnemu svetu, čutnosti in koristim. Med, v sivi beton zagozdeno pamet srednjega razreda na eni strani, pogansko potrebo po izvirnem, spontanem in naravnem. Zavest srednjega razreda o delu in potrošnji ne pozna več skrivnosti, tisto prvobitno, prvinsko in neotesano sodobno zavest bega. Divje v človeku je obvladano pod navidezno krinko spodobnosti. Tako, kakor cerkev tudi potrošniški srednji razred vidi v ajdovstvu, poganstvu le tisto živalsko, nagonsko stran življenja. Poganstvo je za sodobno družbo znamenje izvensistemskega.

Najmanjša strukturna enota drame *Čarovnica iz Zgornje Davče* je štiričlanska družina. Liki drame, živeči v skupnem gospodinjstvu, se na začetku dneva in na začetku drame kot take pogovarjajo o negospodinjški temi znotraj gospodinjstva. Povod za razgovor o nadnaravnem in nerazpoložljivem prispeva razbeljena plošča štedilnika, ki nikakor ne uspe segreti lonca hladne vode. Plošča je vroča in razbeljena, voda v loncu je nepremakljivo hladna. Porušen fizikalni zakon v neki kuhinji nekega gospodinjstva prispeva, da se družina prične pogovarjati o metafizičnih rečeh. Ali vsaj o rečeh, ki napovedujejo bližino metafizike. Vsakdanji pogovor se tako umakne, naredi prostor pogovoru o nadnaravnem. Oče Niko, drugače sodobni racionalist in materialist, posreduje Darinkino stališče, ki zaznava irealno, ko pravi:

Ženske zmeraj kaj slutite ali prerokujete ... Darinka je prav te dni rekla, da je vse, kar se človek igra in heca, kmalu potem tudi res. Če se delaš, da nekoga ljubiš, je rekla, bo to postalo res, ker te požre. Vdor nenadzorovanega veselja v urejeno, nadzorovano veselje srednjega razreda je le eden izmed motivov pričujoče drame. Oče Niko je posrednik Darinkinega stališča, da šala o ljubezni postane resna stvar, da lahkoten klepet o ljubezenskem čustvu postane žrelo v demonskem pomenu besede. Ljubezen te požre – to je dobesedni stavek iz prvega dejanja drame in sporočilo prvega prizora. Zdaj pa k prenesenemu, ki ga posredno vsebuje in proizvaja Šeligova drama, če že ne kar ves njegov dramski opus. Ljubezen je nenapovedan in nerazpoložljiv gost v človeškem življenju, človeškem srcu; v srce se naseli, ko se bitje komaj zave silovitosti tega čustva in preraste v življenjsko stanje. Ljubezen ni naročena in povabljena, njen vstop v posameznikovo življenje je prvenstveno iracionalen. Vtihotapi se v človeško srce, pritajeno skrivnostno. Razlogi so v srcu in ti se radi izneverijo zdravi pameti. Šeliga skozi lik Darinke v drugem prizoru resnično zanima tisti vesoljni red in svet, kjer se srečujeta planeta Merkur in Saturn. Darinka misli in čuti pozvezdnjenost vesoljnega časa in zemeljskega prostora. Dramatika Šeliga skozi dramski lik Darinke zanima akozmizem, usmerjenost v vesolje. V slovenski dramatiki niso tako pogoste vzporednice med človekom in planetarijem oziroma med smrtnikom in kozmično voljo, ki je posredovana skozi planete in seva na živa bitja na zemlji. Akozmizem pri dramatiku ni modna ideologija, nekakšna newageska instalacija v njegovi dramatiki. Akozmizem je resno mišljena paradigma, ki ponudi vednost o astrologiji kot vedi poganov, če na zadevo za trenutek pogledamo skozi oči patrističnih in sholastičnih filozofov. Drama *Čarovnica iz Zgornje Davče* je napisana v časih, ko pri nas ni bila živeta nobena neopoganska združba ali skupnost, razen nekoliko prej delujoče umetniške, v kozmocentrizmu usmerjene skupine Oho, ta je v slovenskem prostoru prav tako svojevrsten in samonikel pojav, kot sta pogansko pesništvo Svetlane Makarovič in poganska pisateljska kondicija Šeliga. Dramatika torej skozi lik Darinke zanima svet planetov. Ne zanima ga samo simbolno srečanje dveh planetov, Saturna in Merkurja v orbiti, tirnici našega osončja, ampak kaj njun planetni stik predstavlja za planet zemljo, za živa bitja na našem planetu. Zanima ga

srečanje planetov v mejah kozmobiologije. Merkur, planet mišljenja, rasti, trgovine in Saturn, planet redar v našem osončju, planet počasnega razvoja in prav tako rasti, vplivata po Darinkinem prepričanju tudi na zemeljsko rastlinje (Ebertin 1997, 35). Ciklame so v tej drami že meseca junija v polnem razcvetu in razdišane. Oče ob tej bujni in nenavadni rasti vegetacije v soseski pripomni, da je to delo hudiča, peklenščka in ne narave same. Prehod iz simbolnega reda v vsakdanjik, v naš tridimenzionalni svet, je dramatikov obrat; ta obrat se zgodi v tistih njegovih dramah, kjer so tematizirane in problematizirane ženske.

Literarni zgodovinarji, ki so se ukvarjali s Šeligom radi poudarjajo njegovo arhetipskost, v magični realizem usmerjeno pisanje. Vseeno pa se Šeligov pisateljski svet ne ukvarja z mitom kot takim, z mitom v njegovi simbologiji, ampak ga zmeraj zanima tista prvotna, bazična energija v človeškem in svetovnem redu. Prvinska energija, ki šele postavlja in vzpostavlja raven mitičnosti in človeškega. Ukvarjanje s fundamentalnim, izvirnim, prvinskim, če hočemo tudi iracionalnim, mu je tudi izbralo žensko in ženski princip za glavni motiv njegovih dram. Ženska je povezana s prvinskim in iracionalnim, vendar je tako kot moški žrtev lastnega idealizma ali zgodovine. Dramski lik Darinke je v dramatikovem opusu neke vrste izjema, saj ženski nerazumevanje okolice ne pride do živega. S svojo zvezo s skrivnostnim in ritualnim presega raven zdrave pameti srednjega razreda. Njena življenjska moč je sredi infantilne, pozunanjene in potrošniške družbe presunljiva. Toda Darinka prinaša tudi kaos, razdor in v drami predstavlja tisti dialektični moment, ki sploh poganja dramsko pripoved, saj je drama oblikovno in vsebinsko pravzaprav nanizanka stališč. Za srednjeslojno slovensko družino predstavlja s svojimi poganskimi nazori preveč radikalno osebo, ob kateri se ne vzdrži. Razdiralna je, saj poleg kozmičnega elementa vode pooseblja še kozmični element ogenj, v njegovem razdiralnem elementu. Družina in družba, ki sta izgubili stik s prvinskostjo, elementarnimi silami življenja, težko dohajata polnokrvno Darinko, čarovnico iz Zgornje Davče. Zdi se, da dramski opus Rudija Šeliga pozna človeško bitje, ki ne izbira, temveč je izbrano, družbeno in kozmično. Ključna misel Ane v njegovi poznejši drami *Ana* se glasi: »Kar se je zgodilo, se je mimo mene.« (Inkret 1990, 169)

Šeligo tako ni dramatik človeka kot bitja za neko abstraktno individualnost in svobodo, zanj je človek duševna tvar, vpeta v makrokozmične in makrodružbene silnice. Sile in silnice, te so mnogo večje kot sta posameznikova želja in svoboda. Človek ni tukaj, na planetu Zemlja, zaradi sebe, ampak je bil izbran v življenje. Izbran v življenje, porinjen v krogotok naravne nujnosti, raznih zakonitosti in determinant. A z zavestjo, da mu je kljub določenosti namenjena svoboda in samouresničitev. Človek je porinjen v dogajanje, nad katerim nima vpliva. Besedovanje o individualnosti in svobodi v duhu grške civilizacije se pri dramatiku izkaže za votlo in brez teže. Človeško življenje krogijo močnejše sile. Sile, ki so več kot mišljenje in osebna volja. Tudi to je pogansko spoznanje. V naravi močnejših sil je tudi neka brezobzirnost, ta se ne ozira na posameznikove potrebe in želje. Svoboda je v takem videnju samo in zgolj pogojna. V človeško življenje se vrine nezmotljivi vesoljni čas, ta prinaša dogodke, ki so pomenljivi. Predstavlja tisto, čemur ljudstva rečejo usoda. Urban, sodobni človek je v Šeligovi dramatiki zaznamovan z nekim prastanjem, življenje je zanj venomer pogojeno s prazakonitostmi. Sredi sodobnega življenja se venomer manifestirajo pradačne, starodavne energije, venomer se porajajo človeška čustva in misli, ki prehajajo v velika življenjska stanja. Toliko, kolikor je napredka, je tudi ponovitev istega, kozmobioloških ponovitev. Kritik Andrej Inkret bistro ugotavlja, da gre pri Šeligu tako kot pri mnogih evropskih dramatikih za neke vrste fatalizem, usodaštvo. Fatalizem je domena osrednjih evropskih dramskih peres. Še bolj pa je pri

dramatiku Rudiju Šeligi navzoča epifanija, usodno življenjsko spoznanje, za katerim pogosto stoji trpko življenje, kateremu zgodovina, družba in tudi veselje ne prizanašata (Inkret 1990, 170). Človeka lahko vsak čas zdrobijo naravne in družbene sile. Od njih je navsezadnje odvisno ali posameznik obstane ali premine oziroma ga preprosto ni.

V drami *Čarovnica iz Zgornje Davče* lahko iščemo užitek in srednjega razreda v človeški sebičnosti, sebičnost je tudi del človeške mnogoplastne narave (Borovnik 2005, 65). Sebičnost izvira iz biologije življenja in preživetja.

Če si poleg vsebinske strani pričujoče drame ogledamo še dramaturško formo, lahko rečemo, da je Šeligova drama drama stališča. Dramski lok je več ali manj nelinearen. Drama bolj niza stališča likov, kakor vpeljuje dogajanje. Šeligova drama je predvsem drama nazorskega pogleda, nanizanka življenjskih gledišč, svetovnonazorskih opcij in motrenj. V tej drami se ne zgodi toliko, kolikor se v njej pove. Vse zgodeno je v besedah, vse zgode in nezgode so stvar stališča, ki ga dramatik Šeligo polaga na usta svojih dramskih likov v zgoščeni, prečiščeni in simbolov polni obliki. Iz intelektualnega vidika je njegova dramska kondicija sorodna angleški ali nemški dramatici.

Šeligo posredno vztraja pri tistem Wildovem stališču, da je človek anymal symbolicum (Wilde 1993, 207). V stališčih Šeligovih dramskih likov je zmeraj usodno spoznanje, epifanija.

V tretjem prizoru je bralec drame soočen z neskladnostjo intimne zveze med Darinko in Nikom. V zvezi veje hlad. Težko bi rekli, da še gre za čustveno razmerje. V odnosu ni nobene prisrčnosti, čustvene topline ali rahločutnosti, ampak je razmerje zastrupljeno z moškim dvomom in hladen razum ledeni odnos med moškim in žensko. Vzdušje tretjega prizora s togim, neprožnim dvogovorom med zakoncema spominja na Ionescovo hladno dramsko invencijo, ta je znana po svoji besedni mehaniki in brezosebnosti v osebnih odnosih. Po vsebinski plati pa ne bi bilo ustrežnejše primerjave, kot primerjava z Andersenovo pravljico *Snežna kraljica*. V pravljici je deček Kaj žrtev hladne igre razuma, vanjo ga zapelje Snežna kraljica, ki je znamenje vsega hladnega in preračunanega v človeškem življenju. Kraljica ga pelje stran od človeške topline, medčloveških odnosov, stran od deklice Gerde, ki se je z njim igrala. Skupaj sta sadila vrtnice. Andersenova pravljica je polna navezav na kapitalizem in instrumentalen, storilnostno učinkovit svet.

Sodobno gledanje: v svetu odnosov kapitalističnega in socialističnega srednjega razreda vse postaja samo še stvar hladnega razuma, ledene razumske jasnine so povsod in ledena misel, kakor strategija obvladujeta svet. Vse je kot v ledeni palači Snežne kraljice. Tudi pričujoč odlomek dvogovora med Nikom in Darinko podpira to ugotovitev:

DARINKA: *Ljubim tvoje drevje.*

NIKO: *Nimam dreves. Nič ne ljubiš.*

Poganski ogenj, ki se v Darinki prižiga in razplamteva, ne ogreje Nikove duše, njegovo dušo tlači hladen intelekt, ta vso ženino toploto in dobroto zamrzne. Darinkin ogenj ne predstavlja samo ljubezenskega ognja v človeškem srcu, ampak je njen ogenj tudi ogenj razdora in nesoglasja. Pretežka osebnost je za povprečne ljudi srednjega razreda; pretežka za povprečnega Nika, a vendar je sama ujeta v malomeščansko okolje. Ujeta v družino, ki je zaprta sama vase. Družina se je v sedemdesetih prejšnjega stoletja zapirala vase, šla je v svet udobja in zasebnosti. Preračunan užitek makrodružbe se je tako preselil na mikro raven in družina kot nekdanja idilična konfucijanska matica družbe postane v upravljanem svetu nepropustna, vase zaprta enota, ki jo poganja tudi udobje. Postane tudi prizorišče introvertiranega psihičnega

nasilja. Darinka s svojo ajdovsko, neobrzdano slo po naravi, poželenju in magičnosti ruši to stagnacijsko idilo udobja, tako, da v tej družini ne gre za običajen prepir. Ne gre samo za prepir za položaj v družini ali materialne dobrine, ampak se na odrskem prostoru pojavi magična sila, ta po svoje obračuna z mlačno kompromisarsko srednjerazredno družbo (Borovnik 2005, 66). Res je, da Darinka s svojimi neopoganskimi rituali in magičnimi obrazci na koncu drame pristane v norišnici, toda to je le začasna zmaga konformne družbe. Zmaga je le navidezna, saj je Darinka sredi drame povedala, da se bo povrnila v pristanje. Tu nastopi kozmični element vode. Napoved kozmičnega pristanja se je zgodila veliko prej, kot se bo zgodila družbena umobolnica.

DARINKA: *Iz noči sem prišla, v noč odhajam. Vendar moja prava noč šele prihaja.* Temelj družb radi iščemo v njihovem racionalnem ustroju, na posameznikovo življenje radi gledamo v okviru znanih pojmovnih zemljevidov, v tej drami pa smo soočeni z vprašanjem samopodobe na iracionalen način. Mar ni temelj posameznikovega življenja določen z neko nerazpoložljivo iracionalno silo, okrog katere zdravorazumske, racionalne razlage samo opletajo? Točno to vprašanje je implicitno postavljeno v drami Rudija Šeliga. Brez iracionalnega elementa, ki je utelešen, materializiran v obliki kozmičnega elementa ognja, ki žene Darinko, bi njena usoda predstavljala samo le še en povprečen zakon več, le še en povprečen odnos s starši poleg vseh znanih, le še en povprečen odnos z okoljem. Iracionalno tako z vso silovitostjo vdre preko Darinke v to družino in navsezadnje le nimamo opraviti s tako povprečnim. Kaos je v drami *Čarovnica iz Zgornje Davče* obdan z auro demonskega in mitskega, vendar ta drama vseeno ni mit ali demonska zgodba. Nastavki so, vendar izpeljave ni, saj se dramatik ukvarja z bazičnimi stvarmi, ki so nad človeškim in nad božanskim. Ukvarja se z generalijami, ki določajo človeško ali mitsko. Konec koncev je to drama civilnega dramatika. V njej ni nobene institucionalizirane verske združbe. Nobene pripadnosti. Nobenega agitacijskega vzklika: *Nazaj k neopoganstvu !* V drami *Čarovnica iz Zgornje Davče* je več antropološkega in etnološkega, kakor zgodovinskega. Čeprav se dramska pripoved nenehno suče okrog slovenske družine in družbe, to vseeno ni družbena, še manj družinska drama (Podpečan 2003, 482).

Dramatik pravzaprav oriše in opiše značilno slovensko družino, ki se zanima zgolj sama zase in sledi svojim bližnjim egoističnim ciljem.

Potrošniška družba je zagospodovala na intimni ravni. Prinesla je pozunanjenost in pomehkuženost. V četrtem prizoru želi mama opremiti Darinko za življenje v vsakdanjiku srednjega razreda z nasveti, ki jih lahko dobiš in prebereš v mainstreamovskih družinskih revijah. Želi jo opremiti z nasveti, ki izhajajo iz diskontne, konfekcijske in v mehanicizem usmerjene družbe. Za družino srednjega razreda je vse samo še vsakdanja mehanika in rutina. Mir je pred kakršnimkoli tveganjem. Nobenih večjih presenečenj, nobenih skrivnosti ... Svet je upravljan, pomembnejši je mehanizem, kakor organizem stvari. Vse je rešljivo in obvladljivo v predmetnem svetu v slogu *pojej tableto, boljše se boš počutil in svet bo seveda boljši*. Ali kot svetuje mama Darinki.

MAMA: *Oblekla si boš traperice! Vzela boš apaurin in šla v trgovino.*

Še prej pa dobiš masko, da boš vedela!

Mama želi Darinko na vsak način socializirati v konformno družbo, v svet, ki ni ustvarjen za pogane, ampak za predvidljivce, računarje in rutinerje.

Za bralce in izvajalce mainstreamovskih revij, polnih nasvetov za storilnostno naravnani svet, ki izključuje subjektivno doživljanje kot nevarno sanjo in

neuresničljivo fantazijo. V Darinkinem duševnem svetu se odvija vse tisto, kar storilnostno naravnana, potrošniška družba ne mara.

V petem prizoru oče, ki si venomer želi družbene veljave ugotovi, da ta izostane. Sploh pa literatov opus spremlja spoznanje, da vsaka družba, ki nosi v sebi kakršnekoli ideale, naposled sreča surovo, nepotvorjeno resničnost. Družbeni idealisti naposled spoznajo, da so živeli za kup ciničnega ničā. Vsi družbeni ideali so prej ko slej pahnjeni v razredno družbo, v razredni račun in preračunljivost. V družbi idealov ideali niso bili nikoli živeti, ostali so kot obljuba jutrišnjega dne. Ostane judovsko upanje, da bo prihodnost povrnila vse, za kar smo danes prikrajšani.

Oče spozna, da je pravzaprav v stanju resignacije. Prizor obravnava izid sojenja na sodišču. Prizor prinaša sporočilo, da je dandanes pravni sistem kompleksen in sofistično dodelan, vendar se pravica in resnica vendarle izmuzneta v tistem znanem reklu, sloganu, da je dandanes sto sodnikov pravice pa nobene.

OČE: *To je na začetku, potem pa te začne gristi in spodkopavati ... Zraven tega, ko si že čisto brez moči, ko misliš, da te bo razneslo in vidiš druge, koliko so pred tabo, bi še kako rabil spodbudo od zunaj, od občinstva, od prič!*

V šestem prizoru pride na dan tista črna stran v ugodje in dobiček zaverovane družbe. Na dan pride prekinjen in slab odnos do izvirne, matične narave, ki se izkaže kot ekološka kriza, onesnaževanje. Oče in mati se pri večerji spominjata časa svojega otroštva. Čas njunega otroštva je bil čas čistih potokov in rek. Oče spoznava, da je kontaminiranost ključna beseda sodobne prehrane in človeško skvarjenost je čutiti vsepovsod v naravi. Ekološko stanje je bilo v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja zaradi ekonomskega vrhunca težke industrije resnično težko, zato je dramatikov zapis o sprevrženosti človeškega ugodja, o nesmotrnem poseganju v naravo, zelo utemeljen. Šeligovi slovstveni zapisi nikoli niso zgolj samo simbolni, ampak se navezujejo na nekaj, na duh časa, na aktualnost, preprosto jih določa nek materialni nosilec. Vendar njegovo pisanje vseeno nikoli ne zdrkne v dokumentarno novinarstvo, niti ni empirično preveč nazorno, temveč je v njegovi literarni besedi vselej nek epifanični prizvok, prizvok usodnega življenjskega spoznanja (Inkret 1990, 170).

Temu pa je res podrejeno Šeligovo slovstveno pisanje, bolj kot čemurkoli drugemu. Modernistično družbo sredi sedemdesetih stik z naravo ni posebej zanimal. Zanimanje za naravo je programsko in akcijsko vzniknilo sredi osemdesetih. Idejo o družbenem napredku in ekonomskem blagostanju pač ne sme zmotiti osnovnošolski referat na temo onesnaževanja narave. Ekologija se je v sedemdesetih zdela primerna za šolski sistem. Pomenila je dežurno vsebino javne moralke za okolje in prostor, če bo že ostalih vsebin zmanjkalo, bo tudi ta primerna. Z njo so se ukvarjali naravovarstveniki. V očeh gospodarstvenikov pa si videl le porogljivost. Sožitje z rečmi, ne sožitje z naravo in s skritimi potenciali – to je tisto, kar predvsem žene srednjesejno slovensko družino. Žene v pričujoči drami. Očeta torej greni slab odnos do izvirne, matične narave.

OČE: *Tudi narava je vsa skvarjena in kontaminirana – ne samo hrana. Če že ni zastrupljena, je pa vsaj nezaslišano spremenjena, s civilizacijskimi posegi spremenjena in skvarjena! Greš ob potoku – same polivinilaste vrečke na vejah. In ribe nobene. Madona, kakšne postrvi smo včasih lovili! Z roko pod kamen, na prstih dolge nohte – alo! Pa domu na večerjo!*

Sedmi prizor je prizor rituala čaščenja, zaklinjanja in priklicevanja. Ves prizor je pravzaprav ritualni ples, ta se odvija okoli visokega mlaja, otesanega drevesa mlade smreke s košato rožo na vrhu. Mlaj stoji v enem kotu odra.

V drugem kotu odra stoji šotor iz hojkinih vej, okrašen z marjeticami, šentjanževko, praprotjo, lisičjim repom ...

Scena je kratka nekoliko pogozdena, zdravilna zelišča, stare rastlinske pomočnice čarovniških urokov na odru pričarajo pogansko vzdušje.

Interiere gospodinjstva in potrošniškega vsakdana tako nadomestijo minimalistični atributi iz narave, kot simboli orjaške ontogeneze, ki jo izvirna, matična narava vsebuje. Šeligo v didaskaliji oriše sceno in predlaga na odru vse tisto, kar bi pri gledalcu vzbudilo občutek divjine, lepote in groze, a tudi vzvišenosti. Zlasti kar bi preseglo potrošniški vsakdan. Posredno predlaga sublimacijo v pomenu nemškega filozofa Immanuela Kanta. Lepota je občutenje mogočne narave. (Prepadi, skalnati previsi in deroče vode – vse to zaplaja po Kantu človeško domišljijo) (Kant 2001, 162). Narava ni samo impresija, narava je tudi ekspresija. V tej drami je zaradi kozmičnega elementa ognja tudi eksplozija. Zaradi kozmičnega elementa vode se obeta Darinkino duševno prastanje, velika kozmična noč njene duševnosti. Noč, ko vse plava v vlažnem mraku. Scenska narava pričujoče drame je polna divjega, izmakljivega, orjaškega, nerazpoložljivega, skritega ... Dramatik v eni izmed didaskalij sedmega prizora predlaga glasbo iz Wagnerjeve opere Valkire. Predlaga dramatično glasbo iz not germanskega čustvovanja, glasbo iz germanskega duševnega sveta. Prizor je po svojem vzdušju resnično mešanica slovansko-germanskega poganstva. Ali še bolje rečeno: skriti svet gozda s svojo energijo zagospoduje nad človeško dušo in plodi, bohoti njegovo domišljijo. Darinka skupaj s štirimi kresnicami, ki izletijo sredi rituala iz ognja, počasti Kresnika, zlatolasega izgnanca in vladarja. Zaklinjajo se Kresniku, mlademu Soncu, božanstvu začetka in porojenja.

Toda Darinka v svojih magičnih besedah preklinja svet, kateremu iz dneva v dan pripada. Preklinja svet hladilnika in tranzistorja. V osmem prizoru je dogajanje postavljeno v neolitsko jamo. Scena osmega prizora zgovorno govori, da dramatik Šeligo sodobnega človeka pojmuje kot bitje, ki ga določajo tudi starodavne energije. V prizoru nastopa vsa družina, oblečena v mlahava oblačila domorodcev. Darinka, oblečena v dolgo platneno srajco, z brinovo vejo v rokah, nežno časti sveti les.

DARINKA: Ti sveti les! Zeleni les, kako čudno dišiš! Kako zgodaj si se razcvetel in pognal skozi sivino dežja, ki je ni konca. Trgaš me iz mene, vabiš me v svoje deblo, tja ... od koder si tudi ti, vejica zelena ... Vabiš me in svetiš v meni ... in nosiš Sonce v moje srce ... z živim ognjem sta mi prinesla moč, da vidim in čutim v sebi večno Sonce ... da sem trava in tvoje deblo, da rastem vate, sveti les in da svetiš v meni ...

Darinkini magični obrazci razbesnijo ostale člane družine, ki ji s cunjjo zavežejo usta. Sledi splošen prepir v družini. Mama očeta preklinja, saj se ji upira njegovo večno čaščenje dela in odgovornosti. Mama noče več nomadskega življenja, želi si varnega zatočišča. Krov nad glavo. Udobno toplino. Želi si filistrstva, tako kot oče in Niko. Tudi za ceno ujetosti, tudi za ceno večnega bivanja v varnih, a temačnih prostorih. Sin Niko brezmočno opleta okrog zvezane Darinke in ne ve s kom v družini bi pravzaprav potegnil. Bentijo čez Darinko. Želijo si nekdanjega filistrstva in ne kulta preteklosti in sekire. Na koncu osmega prizora želijo coprnico gorjansko, tako kliče Darinko oče, nahraniti. Oče bi jo v svojem navalu zdaj jeze zdaj sentimentalnosti najraje pogostil z zarebrnico s špargeljmi. Zato v devetem in desetem prizoru v jamo ponovno priromajo predmeti srednjega razreda. Dramatik zapiše, da so to artikli. Zato se v zadnje prizore drame počasi vrača svet predstav srednjega razreda in predmetni svet le-tega.

In obsodba Darinkinega poganstva.

V desetem prizoru mož Niko dokončno obupa nad ženo Darinko in vrže na tla podobo mater boginje iz Vestonice, mater globine iz zemlje. Dovolj je tega neolitskega čaščenja, dovolj kulta sekire in plodnosti! V enajstem prizoru se spet pojavi obredni ples čaščenja, prizor iz Darinkine duševnosti.

Toda Darinka je v resnici v svoji sobi. Čaka na rešilni voz, ki jo bo peljal v umobolnico. Le kaj bosta družina in družba s čarovnico iz Zgornje Davče ?

V Šeligovem slovstvu tako niso razvidne samo njegove subverzivne družbene misli, njegova radikalna stališča, temveč je v njegovem pisanju še veliko kozmičnih vsebin. Tako kot pri Gregorju Strniši in Svetlani Makarovič.

Razen Andreja Inkreta in Tine Hribarja ni nihče odprl novih miselnih polj obravnave in razvil novih konceptov, po katerih Šeligova literarna beseda kliče.

Literatura

- Andersen, H. C. 1953. *Snežna kraljica in druge pravljice*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Borovnik, S. 2005. Dramatika Rudija Šeliga. *Jezik in slovstvo* 50 (3/4).
- Inkret, A. 1990. *Izbranci*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Kant, I. 2001. *Kritika čistega uma*. Ljubljana: Analecta.
- Ebertin, R. 1997. *Tranziti*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Polanc-Podpečan, G. 2003. Pragovorica rituala v dramatiki Rudija Šeliga. *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem*, urednica Erika Kržišnik, str. 27. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- Radešček, R. 1999. *Boj med svetlobo in temo*. Idrija: Bogataj.
- Radešček, R. 1984. *Slovenske ljudske vraže*. Ljubljana: Kmečki glas.
- Šeligo, R. 1978. *Lepa Vida: Čarovnica iz Zgornje Davče*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ule, M. 1988. *Mladina in ideologija*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Wilde, O. 1993. *Človeška duša v socializmu; De profundis*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Anita Gradišar

Zavod sv. Frančiška Saleškega, Dom Janeza Boska
anita.gradišar@guest.arnes.si

Dijaški dom Janeza Boska

DON BOSKO'S HALL OF RESIDENCE

Povzetek

Dom Janeza Boska omogoča dijakom in dijakinjam bivanje in vzgojo po načelih preventivnega vzgojnega sistema, ki ga je utemeljil Janez Bosko, ustanovitelj družbe salezijancev. V domu si prizadevamo, da bi bilo življenje v domu bolj podobno življenju v družini kot v internatu. V domu biva 178 fantov in deklet v sedmih vzgojnih skupinah. Dom ponuja mladim pestro paleto dejavnosti, ki jim bogatijo življenje. Seveda pa je treba veliko časa nameniti predvsem študiju. V ospredju našega dela je vzgoja celega človeka. Vzgojni sistem se gradi na pristni humani in

krščanski osnovi, zato se prepleta z etično, versko in estetsko vzgojo, pa tudi z vzgojo za delo, za zdrav odnos do telesa, narave in okolja.

Ključne besede: Dom Janeza Boska, dijaki, preventivni vzgojni sistem, program vzgojnega dela

Abstract

Don Bosco's hall of residence makes it possible to high school students a place to stay and education by the principles of prevention education system that has been established by Janez Bosko, the founder of Salesian's society. In the dormitory we strive to live more similar to the life in families as in dormitories. Here live 176 boys and girls in seven educational groups. The dormitory offers to students a variety of different activities that makes their lives richer. Certainly we also destine a lot of time for study. In front of our work is an education for all human beings. Our education works on authentic human and Christina basics and that is why it waves with ethical, religious and esthetic education. But it is also an education for work, health relation to body, nature and environment.

Key words: Don Bosco's hall of residence, high school student, prevention education system, program of educational work

Uvod

Predstavitev Gimnazije Želimlje in Doma Janeza Boska

Gimnazija Želimlje je prva zasebna gimnazija v Sloveniji in je pomembna novost v slovenskem šolskem prostoru. Njena drugačnost je zlasti v tem, da ob prizadevanju za kakovostno izobrazbo skrbi tudi za primerno vzgojo dijakov. Odnosi med dijaki in profesorji temeljijo na zaupanju in odgovornosti, ne toliko na avtoriteti in hierarhiji. To vnaša v medsebojne odnose svojevrstno ozračje domačnosti in prijateljstva, kar omogoča zavzeto in uspešno učenje. Gimnazija Želimlje deluje od 1990. Vsako leto vpiše dva oddelka gimnazijcev.

Hkrati z gimnazijo je bil ustanovljen tudi Dom Janeza Boska, ki omogoča dijakom in dijakinjam bivanje in vzgojo po načelih preventivnega vzgojnega sistema, ki ga je utemeljil Janez Bosko, ustanovitelj družbe salezijancev. V domu biva večina dijakov Gimnazije Želimlje, ki so razporejeni v sedmih vzgojnih skupinah (tri fantovske in štiri dekliške).

V domu si prizadevamo, da bi bilo življenje v domu bolj podobno življenju v družini kot v internatu. V domu biva 178 fantov in deklet v sedmih vzgojnih skupinah. Dom ponuja mladim pestro paleto dejavnosti, ki jim bogatijo življenje. Seveda pa je treba veliko časa nameniti predvsem študiju. V ospredju našega dela je vzgoja celega človeka. Vzgojni sistem se gradi na pristni humani in krščanski osnovi, zato se prepleta z etično, versko in estetsko vzgojo, pa tudi z vzgojo za delo, za zdrav odnos do telesa, narave in okolja.

Don Bosko je bil praktičen človek. Bil je miren in nevsiljiv, izrekal je zelo malo sodb. Dovolil je svobodo razmišljanja in z vedrino gledal na vse napake, pomanjkljivosti in značajske razliknosti mladih. Uporabljal je prijetne, blage in mile načine komunikacije. Bil je duhovna in moralna pomoč. Mlade je imel zelo rad in bil je prepričan, da se da vsakega oblikovati v dobrem. Ničesar ni prezrl, vse opazil in vedno je našel pravi trenutek, da je opozoril mladega k razmišljanju o njegovem početju in delovanju.

Preventivno delo

Preventiva je zelo pomembna pri delu z mladimi. Nekateri vzgojitelji dajejo poudarek na primarni, nekateri na sekundarni, terciarni, nekateri pa temeljijo na vseh treh preventivah.

B. Gogola (1990, 32–34) piše, da je cilj preventivne dejavnosti pri spoprijemanju s problemi vpogled v lastno doživljanje in delovanje, pozitivno samopodobo, realen pogled na svet, zdravo življenje.

Pavlič (1992, 97–108) meni, da se preventivna dejavnost aktualnih vprašanj loteva različno. Z izkustvenim, teoretičnim učenjem, v skupini, posamezno, z delom z mladostniki in pomembnimi osebami njihovega življenja (starši, učitelji), z uporabo različnih tehnik.

Preventiva ni prav specifična in razločujoča oznaka. Pomeni razmeroma bolj ohlapno in malo obvezujočo »kapo«, s katero se lahko pokriva zelo različne dejavnosti, pač glede na trenutno strokovno, finančno ali kako drugo primernost. Zavzemanje za preventivo lahko pomeni zavzemanje za večjo strokovnost dela.

Ločimo (Pavlič 1992):

- primarno preventivo – cilj delovanja mora biti *preprečevanje poslabševanja stanja*
- terciarno preventivo – poudarjeno je zavzemanje za preventivo; je poziv za večjo strokovnost dela oz. poziv k večji pozornosti na škodljive posledice obstoječih intervencij.

Ramovš (1999, 37) dodaja še sekundarno preventivo, ki je usmerjena v določene posebej ogrožene skupine (npr. pri alkoholizmu).

Avtor (Demetrio 1998, 67) ugotavlja, da nastaja zaradi kompenzacij sodobna preventiva tam, kjer je vzgoja izgubljala svojo naravno funkcijo z zapoznelimi načini zaganjanja kot pravim in resničnim prizadevanjem za popravo rekonstrukcije sedanjih vsakodnevnih življenj, ki so bila izgubljena in razklana, ker so prazna in z revno prihodnostjo.

Tudi Durlak (1995, 3) v okviru vzgojnega dela loči tri vrste preventivnih posegov: primarna, sekundarna in terciarna prevencija. Vse te oblike preventivnega dela zahtevajo dvojno vrsto posegov, tj. neposredno delo z dijaki/učenci in tudi posege v dijakovo/učenčevo okolje.

Preventivna vloga vzgojitelja je organizacija različnih oblik individualnega ali skupinskega (temeljnega) dela z učenci, s katerimi bi učence učili določenih veščin in neposredno vplivali na njihovo vedenje in zadržanje do sebe in okolja.

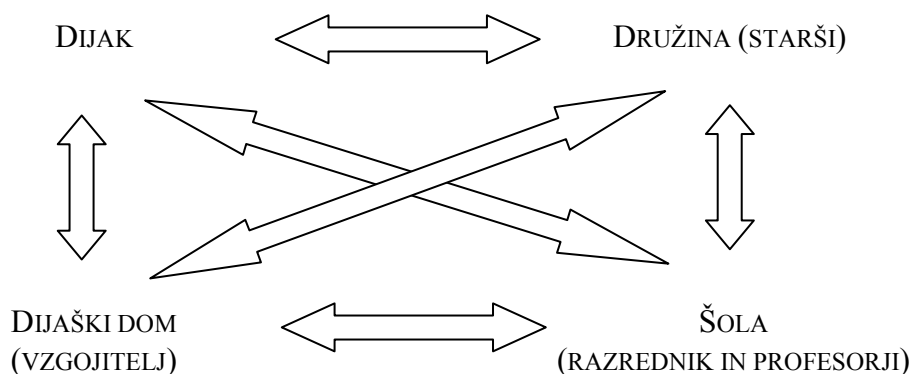
Za razliko od neposrednega dela je namen poseganja v šolski vzgojni prostor vplivati na razvoj posameznika posredno, prek sodelovanja z okoljem, ki ni le fizično, pač pa predvsem psihično.

Durlak ugotavlja, da preventivni programi najbolj grešijo v tem, ker predvidevajo le neposredno delo z učenci, da bi preprečili pojavljanje problemov, ne pa tudi teh drugih vrst posegov.

Isto sva s sodelavko ugotavljali pri svojem delu. Učinkoviti sva bili le, če sva vključevali v pogovore tudi starše, profesorje in druge strokovnjake (glede na vrsto problema).

Preventiva in vzgoja se prepletata in dopolnjujeta. Če vzgoja temelji tudi na preventivi, se mladostnik že vnaprej seznani z nevarnostmi, ki mu jih lahko prinese življenje. In tako se jim lažje izogne.

Sodelovanje med dijaki, starši, vzgojitelji in profesorji je zelo povezano in prepleteno.



Svetovanje je v naši ustanovi zelo povezano z življenjem in odgovarja na preprosta vsakdanja in realna vprašanja vseh, ki jih povezuje v svetovalno delo.

Lahko rečem, da pomagamo mladim tako, da si znajo sami pomagati, učinkovito odkrivati prave probleme. Pomagamo jim, da postajajo bolj odgovorni, samostojni pri razvijanju svojih potencialov za doseganje osebnih ciljev in obvladovanje življenja.

Konkretna aplikacija preventivnega sistema v Domu Janeza Boska

V Domu Janeza Boska (DJB) se trudimo vzgajati v skladu z vrednotami in metodami preventivnega sistema. Na tem mestu navajam »Preambulo o vzgojnih ciljih« in »Program vzgojnega dela«, iz katerega je razvidno, kakšna je konkretna aplikacija preventivnega sistema v Domu Janeza Boska.

Preambula o vzgojnih ciljih

Dom Janeza Boska (v nadaljnjem besedilu DJB) v okviru Zavoda sv. Frančiška Saleškega predstavlja ustanovo, ki skrbi za čim večji intelektualni in osebnostni razvoj mladega človeka. Poleg skrbi, da bi dijakom omogočili optimalno izkoristiti čas za študij, je v ospredju vzgoja celega človeka. Izhajajoč iz zgodovinske in krščanske tradicije slovenskega naroda temelji vzgoja v DJB na kulturno in versko moralnih sodobnih evropskih vrednotah.

Osnovo vzgojnemu programu DJB predstavlja don Boskov preventivni sistem, poleg tega pa tudi Vzgojni program za dijaške domove, ki ga je dne 28. 10. 2000 sprejel Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje. Vzgojni sistem DJB gradi na pristni humani in krščanski osnovi, zato se prepleta z različnimi oblikami vzgoje mladega človeka:

- Etična vzgoja
 - vzgajati mlade v poštene državljane in dobre kristjane;
 - razvijati spoštovanje do sebe, do drugih in do okolja;
 - vzgajati za nravno, strokovno in družbeno odgovornost;
 - vzgajati za pravičnost in mir;
 - pomagati mladim pri iskanju resnice in pri iskanju odgovorne svobode;
 - usmerjati mlade za dialog, sposobnost poslušanja, sposobnost darovanja za drugega in ne predvsem iskanje lastne koristi.

- **Intelektualna vzgoja**
 - zagotoviti ustrezne pogoje za učenje;
 - pomagati pri doseganju učnih ciljev (svetovanje ustreznih učnih metod);
 - razvijati intelektualne sposobnosti in navajati k samoizobraževanju – učenje za življenje, ne pa učenje zaradi prisile.
- **Duhovna vzgoja**
 - *na osnovi* že pridobljenih verskih izkušenj v domačem okolju mladim pomagati pri ohranjanju in poglobljanju njihovih religioznih iskanj;
 - odstrirati nejasnosti s področja verskega življenja, smisla življenja.
- **Vzgoja za delo**
 - vzgajati k spoštovanju vsakega človekovega dela;
 - pospeševati čut osebne odgovornosti in iniciativnosti za pomoč sočloveku;
 - vključevati mlade za neposredno udeležbo pri delu za urejenost doma in okolice.
- **Estetska vzgoja**
 - s pomočjo opazovanja, doživljanja, ustvarjanja, vživljanja, navajanja, posnemanja, vztrajanja, sodelovanja in primerjanja – sprejemati estetske vrednote;
 - razvijati estetski čut dijakov;
 - naučiti mlade kritično presojati estetske vrednote.
- **Telesno-higienska vzgoja**
 - razvoj zdravega organizma;
 - pravilen odnos do zdravega načina življenja;
 - pravilna in zdrava prehrana;
 - osebna in splošna higiena;
 - na osnovi prepovedi kajenja, pitja alkohola in uživanja mamil mlade ozaveščati o škodljivosti zasvojenosti od teh poživil.

Te cilje pa je mogoče doseči le, če dijak notranje soglaša s specifičnostjo ustanove in če v njej tvorno sodeluje.

Program vzgojnega dela

Pri pripravi letnega programa dela v DJB vzgojitelje in vse ostale, ki sooblikujemo program življenja in dela našega dijaškega doma, vodi nekaj temeljnih usmeritev, ki temeljijo na naslednjih predpostavkah:

- **Vzeti si čas za mlade**
Mladi bolj kot materialne dobrine in primerne pogoje za življenje in delo potrebujejo človeka za formalen ali neformalen pogovor, za nasvet ali kar tako ... Tega se v DJB še posebej zavedamo, zato dajemo velik poudarek navzočnosti vzgojitelja v vzgojni skupini.
- **Sprejetost v različnosti**
Mladi so različni po svoji zunanosti in razmišljanju, svojih sposobnostih in aktivnostih, zato jih je treba obravnavati kot posameznike s svojo zgodovino in s svojimi stopnjami razvoja.

- **Dobra volja in optimizem**
V okolju, kjer se mladi dobro počutijo, lahko tudi dobro razvijajo svojo osebnost. Zato poskušamo ustvarjati sproščeno ozračje, tako v medosebnih odnosih kakor tudi v času odmorov in dejavnosti.
- **Zahtevnost**
Zahtevnost daje rezultate ob žetvi, saj se mlad človek izoblikuje v osebnost, ki je sposobna kljubovati življenju, ki pogosto ni lahko. Še posebej to velja za področje intelektualne vzgoje, saj gimnazijski program zahteva veliko študijsko aktivnost mladih tudi v popoldanskem času.
- **Skriti kotiček je samo moj**
Mladi so v letih srednješolskega izobraževanja še posebej občutljivi za tisto, kar nosijo skrito v svojem srcu, zato je pomembno omogočanje in varovanje zasebnosti.
- **Zdrav način življenja**
Trudimo se za zdrav način življenja, zato ozaveščamo dijake o škodljivosti kajenja, pitja alkoholnih pijač, uživanja drog in raznih oblik nasilja in še posebej spodbujamo športne aktivnosti.
- **Pomen čistoče in urejenosti**
»Kar se Janezek nauči, to Janez zna!« – ta stara misel velja še posebej za občutek urejenosti in čistoče in predstavlja pomemben del vzgoje pri oblikovanju celovito vzgojene osebnosti.
- **Etična in religiozna vzgoja**
DJB je ustanova, ki želi mladim privzgojiti občutek za vrednote, s posebnim poudarkom na krščanskih vrednotah, pri tem pa so poleg pogovora in razmišljanj na voljo še različne oblike druženja, npr. sv. maše, ki jih mladi sooblikujejo, skupna srečanja, pogovori ...
- **Soudeležba**
Pomembno je, da mladi lahko soodločajo pri vodenju ustanove. V ta namen zelo spodbujamo njihovo iniciativnost pri dejavnostih, kritičen odnos do pravil in življenja v domu. Dijaška skupnost ima priložnost soustvarjati domski koledar in razne druge pobude.

Sklep

Vzgojiteljevega dela si ne zamišljam kot notranji servis, ampak tako, da sem vzgojitelj, ki svoje poslanstvo uresničuje s svetovanjem, posvetovanjem in koordinacijo ter da izvajam tri temeljne dejavnosti: pomoč, razvojno in preventivno delo ter načrtovanje in evalvacijo. Ker opravljamo notranje razvojno in svetovalno delo, moramo pri načrtovanju svojega dela vedno izhajati iz značilnosti in aktualnih potreb ustanove in vseh njenih podsistemov. Naše delo ne more biti vnaprej v celoti določeno.

Dejstvo je, kot pravi mag. Tanja Bezič (2003, 51), da bi vzgojitelji morali biti najbolj strokovno pristojni razpravljalci o naši novi šoli, saj šolo najbolj analitično in integrativno poznamo od »znotraj« in smo najbolj strokovno pristojni za postavljanje podmen in postavk za njeno spreminjanje in prenavljanja. Poudarja, če želimo to biti, se moramo zavedati, da začetek vseh naših prizadevanj, za katere se je vredno izpostavljati, niso spremembe sistema, niti spremembe drugih okoli nas, temveč spremembe v nas samih.

Delo vzgojitelja opravljamo po temeljnih načelih (etičnost, spoštovanje človekovih pravic in svoboščin, sprejemanje različnosti, spoštovanje kodeksov poklicne etike, enakopravnost prostovoljnega dela, pomoč za samostojnost, medsebojna pomoč in samopomoč, nezdržljivost vlog, spoštovanje odločitev posameznikov, možnost izbire pomoči, dolžnost pomoči, ohranjanje samostojnosti v naravnem življenjskem okolju, spoštovanje človekove enakosti in dostojanstva, kriteriji komuniciranja z javnostmi, preprečevanje osebnega nadlegovanja in nasilja, uveljavljanje in varovanje zasebnosti v socialnih ustanovah, odprtost ustanove, zaupanje in varstvo podatkov, dolžnost raziskovanja in izpopolnjevanja, sodelovanje in medsebojna pomoč med vzgojnimi delavci), ki so ključna metodološka usmeritev tudi pri spremljanju in evalvaciji dela vzgojiteljeve službe (Čačinovič-Vogrinič 1999). Vzgojni delavec ves čas evalvira lastno delo. V bistvu je vsak posameznik, pa tudi vsak odnos svojevrsten projekt, ki ni v celoti uporaben v vseh situacijah. Zato so rezultati vzgojnega dela bogat vir izkušenj za kritično in objektivno presojanje uspešnosti našega dela.

Delovni odnos oz. razvijanje delovnega odnosa (Čačinovič-Vogrinič 2005, 7) v vzgojnem delu ima zelo pomembno vlogo, saj lahko z njegovo pomočjo vzgojitelj in uporabnik vzpostavita proces pomoči, ki ga raziskujeta in soustvarjata. V tem procesu pomoči je pomembno, da sta svetovalni delavec in uporabnik sogoovrnika, saj le tako lahko raziskujeta in soustvarjata spremembe in premike, rešitev.

Vzgojitelj je vedno bolj v vlogi povezovalca in koordinatorja vseh, ki oblikujemo mladega človeka v naši ustanovi. Preseženo je razumevanje, da je on tisti, ki je edini reševalec problema. Vedno bolj ugotavljamo, kako potrebno je začetno delo s starši, z družino in okoljem, iz katerega dijak prihaja. Izkušnje kažejo, da vir težav niso sposobnosti in zahteven program, temveč motivacija, ki je prav v tem obdobju odraščanja primarno naravnana na sprejemanje samega sebe, samopodobo, kar pa nujno konfrontira družinsko okolje. Želimo si, da dijak ves čas (štiri leta) bivanja in učenja v naši ustanovi raste in se razvija v prevzemanju osebne odgovornosti za svoj uspeh, svojo identiteto, svoja dejanja in odločitve.

Programi, ki spremljajo njegovo odraščanje, mu ponujajo le možnost za odločanje in vrednotenje pravih izbir za zdravo in srečno življenje. Pri našem delu zato nenehno postavljamo široke okvire, brez prepovedi in omejitev, kar je za mlade težko. V okoljih zunaj naše ustanove, ki si ne prizadevajo tako jasno in načrtno za srečno bodočnost vsakega posameznika, hitro naletijo na vzorce nezdravega vedenja in nezrelega ter neodgovornega ravnanja svojih vrstnikov.

Vzgojitelj naj bi bil predvsem usposobljen za vodenje posameznika in skupine. To lahko dosega le tako, da se nenehno izpopolnjuje in izobražuje predvsem v urjenju komunikacijskih veščin in spretnosti, v odkrivanju psiholoških osnov vedenja in ravnanja ter potreb, ki vodijo ljudi ...

Še vedno se lahko zgledujemo po metodah in oblikah dela, ki ga je zasnoval, predvsem pa dosledno udeleževal in živel teoretik in praktik Don Bosko. Pri srečanjih z drugimi vzgojnimi delavci sva ugotovili, da ta način dela od nas zahteva veliko več angažiranosti, osebne odgovornosti za posameznika in skupino, nenehen študij in delo z različnimi skupinami, ki so vpete v določen problem. To pa prinaša veliko več osebnega zadovoljstva ob rezultatih dela in nalaga skrb za nenehno strokovno rast.

Lahko rečem, da se trudimo biti osebe, ki jim ni vseeno, kaj se dogaja z dijaki, ki se ne zapirajo pred tem, kar nam sporočajo. Vedno znova se zavedamo, da lahko rečemo kakšno besedo v spodbudo. Z dijaki lahko vzpostavimo proces pomoči. S pomočjo delovnega odnosa, ki nam lajša in omogoča proces pomoči, lahko varujemo pogovor tako, da se pomoč lahko raziskuje in soustvarja. V procesu sva oba

sogovornika. Hkrati jim dajemo jasno vedeti, da so za svoje življenje odgovorni sami in si tega ne nalagamo na svoja ramena. V tem vidimo priložnost za rast, kajti prevzemanje njihove odgovornosti nase je škodljivo in ni vzgojno.

Ko dijak spozna, da je sam odgovoren, da popravi oceno ali izboljša nek odnos in da ga mi k temu nismo dolžni spodbujati, razen da mu je to ponujena možnost, bo to tudi storil. Te odgovornosti mu ne smemo jemati, ker bi s tem dovolili, da nikoli ne odraste in da vedno računa na nekoga, ki mu bo od zunaj ponudil pomoč. To ne pomeni vzgoje samostojnih in zrelih osebnosti.

Prav tako je v odnosu s starši, ki pridejo na pogovor, ko se pri njihovem otroku pojavi resnejši učni ali vzgojni problem. S svoje strani lahko zagotovimo podporo, starši pa ne morejo preložiti svoje odgovornosti na nas, česar tudi ne dovolimo. Lahko ponudimo roko, nismo pa odgovorni za to, ali je sprejeta.

Literatura

- Bezič, T. 2003. Spremljanje dela svetovalne službe. Bezič, T., B. Rupar in J. Škarič (nosilke): *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Čačinovič Vogrinčič, G. 1999. *Socialno delo z družino*. Študijsko gradivo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, VŠSD
- Čačinovič Vogrinčič, G., L. Kobal, N. Mešl in M. Možina. 2005. *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani
- Demetrio, D. 1998. Kakšna vzgoja in kakšna preventiva. *Ulično delo: preventiva na področju nelagodja, odvisnosti in AIDS-a*. Ljubljana: Salve
- Durlak, J. A. 1995. *School-based prevention programs for children and adolescents*. London: Sage
- Gogola, B. 1990. Namesto uvoda. *Oblike preventivnega dela*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije
- Pavlič, T. 1992. Vrednote mladih in njihov odnos do življenja. *Iskanja, vzgoja, prevzgoja* 9 (12)
- Preambula o vzgojnih ciljih Doma Janeza Boska
- Program vzgojnega dela v Domu Janeza Boska
- Ramovš, J. 1999. *Slovar socialno alkohološkega izrazja*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka

Nataša Kajba Gorjup
Dijaški dom 26. junij, Maribor

Raziskovalne naloge in inovacijski projekti mladih, ki bivajo v dijaškem domu so izziv za vzgojno delovanje

RESEARCH WORK AND INNOVATIVE PROJECTS OF YOUNGSTERS STAYING IN THE RESIDENCE - CHALLENGING FOR EDUCATIONAL WORK

Povzetek

Vsakič, ko načrtujemo različne vsebine vzgojnega dela v dijaškem domu, se vse preradi najdemo v okvirih klasičnih vzgojnih in učnih vsebin. Spodbujanje mladih za raziskovalno dejavnost izjemno pozitivno vpliva na razvoj njihovega kritičnega mišljenja in pripomore k aktiviranju številnih potencialov, ki jih v vsakodnevnih aktivnostih ne vidimo. Sodelovanje dijakinj in dijakov dijaških domov na razpisih za mlade raziskovalce in inovatorje ni ravno pogosta praksa. Kot dolgoletna mentorica ugotavljam, da skozi raziskovalno dejavnost mladih uspešneje spoznamo, o čem in kako mladi razmišljajo, pridobim njihove predloge za drugačno delo in ob vsem tem lahko strokovno delovanje usmerjam tako, da skupaj z njimi realiziram cilje, ki pripomorejo k skupni rasti in razvoju.

Ključne besede: mladi, dijaški dom, raziskovanje, mentorstvo, raziskovalne naloge, inovacijski predlog

Abstract

Every time we plan different contents of curriculum in a students' hall of residence we get stuck in the same classic frames. Encouraging the young people for research has a positive effect on the development of their critical mind and helps to activate numerous potentials we do not observe in the every day situations. It is not common for students staying in the halls of residence to take part in applications for young researchers and innovators. Being a mentor gives me the opportunity that during their research works I find out what the young people think get their ideas and proposals for different kind of work but nevertheless I can still direct them towards the common goals which help in their development.

Key words: young people, students' hall of residence, research, mentor, research work, innovative suggestion

Bojana Kimovec
Dijaški dom Drava Maribor, Maribor
ravnatelj@d-dddrava.mb.mss.edus.si

Dijaški dom – svet v malem

Povzetek: Vplivi globalizacije kot sklop sprememb v sodobni družbi postavljajo posameznika in skupine posameznikov v družbenem okolju, v katerem živijo, vsak dan pred nujnost, da uresničujejo svoje potrebe na kakovosten način. Kontrolna teorija in teorija izbire kot model vzgoje sta nastali iz globalizacijskih vplivov na ekonomskem in družbenem področju – iz zamisli o novem, učinkovitem vodenju delavcev v industriji. V tem smislu je uporaba omenjenih teorij učinkovit, uporaben model za delo v šoli (kakovostna šola) in v dijaškem domu. Uspešnost in kakovost

vzgojnega dela je odvisna od kakovosti dela dijakov in njihovih vodij, menedžerjev – učiteljev, vzgojiteljev. Realitetna terapija kot vzgojni model omogoča, da udeleženci vzgojnega procesa v domu (dijak, vzgojitelj, starši) odločajo o izbiri, ki najbolje zadovoljuje njihove potrebe. Pri tem zunanje oblike nadzora zamenja notranja motivacija. Tako so se sposobni uspešno in kakovostno odzvati na različne pozitivne in negativne vplive globalizacije.

Ključne besede: globalizacija, teorija izbire, dijaški dom, odgovornost, kakovost, uspešnost.

Abstract: The influence of globalization as a cluster of changes in a modern society puts the individual and the groups of individuals in their social environment every day in front of urgency to realize their needs in a quality way. Control theory and the theory of choice as a model of education were created from global influences on the economic and social field – an idea of new and efficient leadership of workers in the industry. We can also use the above mentioned theories for work in schools (quality schools) and boarding schools. Success and the quality work in education field depends on the quality work of students and their leaders – teachers and educators. Reality therapy as an educational model enables participants in a process of education in a boarding school (students, educators, parents) to decide about a choice that satisfies their needs the most. Outer forms of control are substituted by inner motivation. In that way they are capable of successful and quality response on the positive and negative influence of globalization.

Key words: globalization, theory of choice, boarding school, responsibility, quality, success.

Uvod

Tudi mi v življenju poznamo predvsem cilje. Tudi poti do njih, kadar jih poznamo. Če jih ne poznamo, jih iščemo. Včasih nasedemo na čeri, včasih napačno odčitamo kompas in ne pridemo do zelenega cilja, zadovoljimo se z nadomestnim. Toda, dokler živimo, plujemo k tem ciljem, za katere verjamemo, da bodo potešili naše osnovne potrebe.

Toda, karkoli že človek počne, je to za njega smotrno ... Vsako človekovo vedenje, naj se nam zdi še tako čudno, noro, nerazumljivo, uničujoče ali samouničujoče, je vedno smotrno, ker z njim poskuša posameznik zadovoljiti svoje potrebe.

Če mladostnik sili v neko neprimerno družbo, ki ji niso neznana mamila in alkohol, se njegovim staršem zdi kot nočni metulj, ki se bo opekel ob ulični svetilki, in ne morejo razumeti, zakaj je lahko tako nespameten. Tudi pomagati mu ne morejo, dokler ne odkrijejo, kaj mladostnik dobiva v tej družbi.

Kaj storiti v takih stiskah? Dr. Glasser nam vliva optimizem. Človek večino dejavnega miselnega življenja izbira sam. Skoraj vedno, ko ne vidimo več izhoda, je še cela vrsta vedenjskih oblik, s katerimi bi lahko manj boleče potešili svoje potrebe. Naše vedenje je ustvarjalno, prožno in raznovrstno, a se tega – žal – vedno ne zavedamo (Lojk in Glasser 1994, xvii–xviii).

Globalizacija vpliva na vzgojne modele tako, da se stari modeli spreminjajo in nastajajo novi, ki so skladni z globalizacijo in njenimi vplivi. Vzgojni modeli so lahko učinkovit odgovor na globalizacijske spremembe in so del teh sprememb, kakovostni pa so takrat, ko jih človek ponotranji, naredi za svoj svet kakovosti. Človek je sam po sebi notranje motiviran za vse, kar polno zadovoljuje njegove osnovne potrebe, in teži

k temu, da v skladu s svojimi potrebami deluje smotrno in skladno z realnim svetom tako, da bi ta sovpadal z njegovim kakovostnim svetom.

Globalizacija

Globalizacija je zelo obsežen in raznovrsten proces, ki bi ga lahko obravnavali z različnih vidikov. Smiselno se mi zdi navesti tiste značilnosti, ki nam pomagajo dojeti nekatere razsežnosti, povezane s šolo in vzgojo in vplivi nanju.

Vplivi globalizacije na šolo (Požarnik 2005, 9–10) so:

- Značilnosti gospodarskega razvoja povzročajo, da šola pripravlja otroka za življenje in delo v podivjanem kapitalizmu.
- Šolsko znanje je le blago, vredno toliko, kolikor se ga da unovčiti na trgu. Zaradi tega je šolsko znanje nasprotno življenjskim izkušnjam in ne upošteva pristnih potreb učencev.
- Konkurenčna sposobnost na globalnem gospodarskem tržišču se dosega le s povečano produktivnostjo dela. Zaradi tehničnega napredka delovna mesta izginjajo in nastajajo nova. Zato je šolsko znanje razdrobljeno in nepovezano. Učenec se uči »na zalogo« in »za vsak primer«. Količina učne snovi se povečuje.
- Kriterije kakovosti izobraževanja postavljajo delodajalci in menedžerji.
- Prvenstveni cilj gospodarstva, znanosti in tehnike ni zadovoljevanje potreb vseh ljudi, temveč stalno povečevanje proizvodnje in porabe ter večanje življenjskih potreb. Zato ni več vzgoje za vrednote. Učenci se učijo za točke in ocene.
- »Multinacionalnost« prinaša tudi »antinacionalnost«. Kultura, jezik, svojskost naroda se ne upoštevajo.
- Človeštvo postaja poceni delovna sila in potrošnik z enakimi željami, okusom in navadami. Zanemarjena je domovinska vzgoja.
- Nastaja homocomputer družba, v kateri so stroji vedno bolj podobni ljudem in ljudje strojem, dokler večina ljudi na koncu ne bo le še služila strojem, postala zamenljiva s stroji in nadzorovana s pomočjo strojev.
- Globalno liberalno tržno gospodarstvo po svoji naravi ni humano, moralno, socialno, pravično ali ekološko, temveč je naravno profitno. Ni zainteresirano za skupine ljudi, ki ne prispevajo k temu. Posledica tega je zgodnja selekcija učencev.
- Posledica globalizacije je vedno večje ekonomsko socialno razslojevanje s pomočjo tako imenovanega »objektivnega ocenjevanja«.
- Zaradi tega, ker o najpomembnejših vprašanjih izobraževanje odločajo s stališča gospodarske in politične moči, šole v državah v razvoju premalo skrbijo za domače znanje, ki je prilagojeno lokalnim razmeram in potrebam (v tej zvezi H. Požarnik omenja skrb evropskih politikov za ustvarjanje tretje poti in prizadevanje držav, ki so vključene v Evropsko unijo).

»Ker smo predolgo verjeli, da je napredek znanosti in tehnike ter večanje družbenega bruto proizvoda istovetno z napredkom človeka, kulture in družbe, stojijo prihodnje generacije pred izzivi, s kakršnimi se človeštvo ni še nikoli srečalo ... Če nečemo še globlje zaiti v slepo ulico, v kateri smo že, moramo čim prej korenito spremeniti svoj način mišljenja in dela, svoje vrednote in merila ter ustanove.« (Požarnik 2005, 10)

Vplivi globalizacije na vzgojni model

Vplivi globalizacije kot sklop problemov v sodobni družbi narekuje razmislek o tem, katere spremembe so potrebne v vzgoji in izobraževanju. »Hitre, globoke gospodarske in politične spremembe, ki smo jim priča, ne gredo mimo šole.« (Požarnik 2005, 9–10)

Ustrezen odgovor na vplive globalizacije lahko zagotovi vzgojni model, ki celovito zagotavlja kakovostno uresničevanje vseh potreb udeležencev v vzgoji. Kontrolna teorija in teorija izbire sta nastali na ekonomskem področju (Glasser 1994a, 1–12) – iz zamisli o novem učinkovitem vodenju delavcev v industriji. Postali sta tudi učinkovit model za delo v šoli (kakovostna šola) in dijaškem domu.

Uspešnost in kakovost vzgojnega dela v šoli in domu je odvisna od kakovosti dela dijakov in njihovi učiteljev – menedžerjev. S kontrolno teorijo in teorijo izbire lahko učinkovito pojasnimo vedenje udeležencev v vzgojnem procesu. Posameznik se v vsakem trenutku odziva na spremembe tako, da zadovoljuje svoje potrebe: po preživetju, po moči, ljubezni, zabavi in svobodi. Vsako spremembo povzročijo ljudje in le ljudje lahko kontrolirano, odgovorno, kakovostno spreminjajo in izbirajo ravnanja in se spreminjajo.

Udeleženci vzgojnega procesa v dijaškem domu (dijaki, vzgojitelji, starši, učitelji) so se sposobni uspešno in kakovostno odzvati na spremembe – vplive globalizacije z načinom ravnanja: vzgojnim modelom, ki celostno in harmonično upošteva njihove potrebe. V vseh življenjskih situacijah lahko vsak udeleženec izbira vrsto odnosa in se zavestno odloča ter prevzema odgovornost zase in ne nadzoruje drugih. Zunanje oblike nadzora zamenja notranja motivacija.

Kakovostni odnosi in kakovostno delo (model kakovostne, dobre vzgoje) nastanejo z aktivnostmi v dijaškem domu. Pri tem vodijo vzgojitelji dijaka k temu, da bo v svojem življenju izvedel kakovostne spremembe.

Dijaški dom kot mesto globalizacijskih vplivov

»Dijaški domovi so vzgojno-izobraževalne ustanove, ki jih ustanavlja država za dijake srednjih šol. Dijaki domovi omogočajo dijakom bivanje ter nemoteno rast in napredovanje v izobraževanju. Domovi pripravljajo (skupaj s šolo in starši) mladostnika na življenje.« (Starkl 2003, 13)

Vzgojitelj je motivator, usmerjevalec in koordinator aktivnosti v vzgojni skupini in pri individualnem delu z dijakom. Dijaka vzpodbuja k odgovornosti in samoiniciativnosti, tako da postane aktivni soustvarjalec vzgojnega procesa.

V dijaškem domu se odvijata procesa socializacije in integracije mladostnika z aktivnim vključevanjem in sodelovanjem v dejavnostih dijaškega doma: delo za šolo, učne ure, pisanje nalog, ponavljanje učne snovi, pomoč pri učenju, utrjevanje učne snovi, razlaga nerazumljene učne snovi, pridobivanje novih znanj, ki so vključena v vseživljenjsko učenje, in aktivno delovanje v prostočasnih dejavnostih (šport, kultura, zabava itd.). Najpomembnejši element teh procesov je, da se dogajajo v skupini vrstnikov s pomočjo strokovno usposobljenih oseb z različnih področjih. V skupini vrstnikov lahko vsi udeleženci skozi samospoznanje razvijejo in poglobijo samokontrolo, ki jim omogoča varnejši življenjski razvoj.

V dijaških domovih se seveda srečujemo z večino naštetih vplivov globalizacije oziroma sprememb, seveda v specifični slovenskega gospodarskega in političnega kulturnega prostora (Požarnik 2005, 9–10).

Dosegajo nas pojavi gospodarskega razvoja, ki postavlja vzgojo in izobraževanje v nove ekonomske okvire. Dijaki domovi so javni zavodi, vključeni v šolski sistem, ki ga vodi in financira država. Toda država v celoti financira polno zasedene domove, ki

jih je le 17,6 %. Drugi domovi tržijo poleg osnovne dejavnosti proste kapacitete s ponudbo oskrbe študentov in drugih odjemalcev (Kozmi in Vukovič 2004, 22).

»Trženje se je rodilo v globalizaciji, ima močno negativen predznak. Sodoben čas poskuša ta stereotip razbiti, saj je to edini način preživetja. Cena je v domovih določena s strani MZŠ in jo potrjuje dijaški dom (svet zavoda). Zgornja meja je določena, spodnje pa domovi ne spreminjajo. Domovi so si tako konkurenčni po kakovosti in kulturi, ki sta zajeti v enaki ceni storitve.« (Kozmi in Vukovič 2004, 23)

Nadalje se domovi srečujemo z dijakom, ki mora delati in se učiti »na zalogo« in »za vsak primer«, za točke in ocene. Srečujemo se z dijaki, ki niso uspešni v odnosih in pri šolskem delu. Značilnost sodobnega časa je, da obstajajo dijaki in starši, ki so popolnoma ali delno vpeti v sodobne potrošniške sisteme in vplive medijev. Najbolj občutljivi za navedene negativne vplive pa so seveda mladostniki – naši dijaki. V življenjskem obdobju, ko prehaja posameznik iz pubertete v obdobje odraslosti, mora mladostnik izoblikovati svojo samopodobo, socialno identiteto in se orientirati v družbi. Vse omenjeno je v sodobnem času zelo sestavljena in težka naloga. Pojavi zasvojenosti med mladimi (alkohol, cigarete, mamila, televizija, računalnik, mobitel, trgovine, odvisnost od odnosov ...) kažejo, da imajo določene skupine mladih ljudi težave, niso sproščeni, uporabljajo moč za vsako ceno (nasilje) in se samopotrjujejo na škodo drugih, ker so zaprti v krog iluzij, iz katerih ne vidijo izhoda.

»Zdi se, da globalizacija kulture zajema vse procese v socialnem življenju. Nekako nastaja nov planet ali vsaj podoba o planetu, na katerem vseh tokov ne moremo pojasniti zgolj s sopostavljanjem razmerij.« (Koren 2006, 9)

»Razmerje med globalnim, lokalnim, splošnim in specifičnim, majhnim in velikim vseskozi prehaja iz ene skrajnosti v drugo.« (Koren 2006, 9–10)

Sodobno življenje v omenjenih razmerah prinaša v vsakdanjik udeležencev vzgojnega procesa (dijaka, vzgojitelja, starša, učitelja) toliko vplivov, idej, spodbud, sprememb in preizkušenj, da se zdi, da bomo v obilici teh vplivov utonili kot v oceanu. Vse navedene spremembe so del sveta, v katerem živimo, in so del sveta kvalitet vzgojiteljev, učiteljev, staršev in dijakov.

Globalno in lokalno se srečata v našem vsakdanjem življenju in delu in tu vsi udeleženci vzgoje v dijaškem domu odločajo v skladu s svojimi potrebami, svojimi predstavami, slikami, svojim svetom kakovosti. Dijaški dom je svet v malem. In v tem malem svetu je tudi vsak posameznik svojevrsten, poseben, edinstven svet.

Dijaški dom kot model dobre vzgoje

Dober vzgojni model, ki vodi udeležence vzgoje v pogojih različnih vplivov (nenehnih sprememb), je lahko le model vzgoje, ki upošteva, da je človek sam tisti, ki spremembe povzroča in se nanje ustrezno odziva in jih lahko ustrezno kontrolira in izbira v skladu s svojimi potrebami. To je model vzgoje, ki omogoča človeku razviti nova organizirana vedenja, samokontrolo in odgovorno vedenje. Posamezniku lahko pomagamo pri njegovi spremembi le tako, da to do neke stopnje podpremo in mu pomagamo uvideti in omogočiti, da ustvari samokontrolo in odgovorno vedenje v skladu z njegovimi slikami in interesi, načinom premagovanja in njegovim najglobljim bistvom (Glasser 1994, 45–52, 61–69, 95–101).

Dober dijaški dom predstavlja že vzpostavljeni čistejši življenjski prostor za splošno učenje (za šolo, prosti čas, osebno zorenje, praktično vsakdanje delo). Življenje in delo v domu poteka v okviru splošno veljavnih kulturnih in estetskih norm. Vzgojitelj skupaj z dijaki načrtuje, kako bodo dijaki v okviru domskih pogojev zadovoljevali svoje potrebe. Dijaška leta so obdobje, ko se mladi vse bolj

osamosvajajo od svojih staršev in imajo na lestvici njihovih vrednot pomembno vlogo vrstniki.

Dom je ob ustreznih pogojih prostor, kjer lahko mladi varno, koristno in tudi po njihovem mnenju smiselno preživijo leta odraščanja in čas srednjega šolskega izobraževanja.

Pomembno je, da so skupine vrstnikov vodene tako, da je v njihovem krogu mogoč zdrav razvoj. Delo in življenje mladostnika v dijaškem domu poteka po določenem smiselnem redu (redno in zdravo prehranjevanje, možnosti za nemoteno učenje, pomoč pri učenju, možnost zabave, druženja z vrstniki in izražanja, zadovoljevanja različnih interesov v skupinah vrstnikov pri skupnem delu in prostem času).

Večina dijakov živi v času bivanja v dijaškem domu urejeno, zdravo, redno obiskuje šolo, se pripravlja na pouk, ne kadi, ne pije alkohola. V tem smislu sprejemajo dijaki postavljena pravila v dijaškem domu kot svoja lastna, kot svoj lastni svet vrednot.

Vzgojitelj nudi dijaku z ustrezno usposobljenostjo pomoč in podporo pri osebni rasti. Vzgojiteljevo vodenje mladostnika ne pomeni delovanja po želji vzgojitelja, temveč usklajevanje želja, potreb in ciljev mladostnika ter skupin mladostnikov. Na vseh področjih lahko delo poteka dobro in kakovostno takrat, ko vzgojitelj v procesu vzgoje nenehno upošteva, da njegovo vzgojno ravnanje določa kontrolni sistem njega samega, da zadovoljuje svoje potrebe in ima o tem svoje predstave. Ravno tako mora upoštevati, da lahko ravnaajo dijaki le iz njihovega stanja, njihovega kontrolnega sistema. V vedenju je mogoče izvesti kakovostne spremembe vedenja takrat, ko je to v skladu s potrebami, slikami, predstavami in interesi posameznika. Z načrtovanjem in izpeljanimi aktivnostmi po programu dijaškega doma lahko vzgojitelj doseže, da bodo aktivnosti potekale tako, da bodo dijaki izrazili in zadovoljili svoje potrebe po ljubezni (sodelovanju, sprejetosti), po moči (veljavi, samospoštovanju), po svobodi (neodvisnosti) in po zabavi (razvedrilu, ustvarjalnosti) ter dosegli svoje cilje.

Cilji in naloge vzgojnega dela vzgojitelja in dijaka

Cilji in naloge vzgojnega dela vzgojitelja in dijaka v skladu s kontrolno teorijo in teorijo izbire zajemajo več faz.

Vzgojno delo poteka tako, da gre na začetku za to, da se zavemo svojih potreb; nato se lahko zavzemamo za kakovostne spremembe v življenju in pri delu v dijaškem domu; na koncu postanejo aktivnosti, ki vodijo k skupnim ciljem, osebna izpolnitev dijakov.

Vzgojno delo se nikoli ne začne popolnoma na novo, kajti v vzgojni skupini so dijaki (prijatelji, vrstniki, sodelavci, sostanovalci), ki se že deloma ali skoraj popolnoma zavedajo svojih potreb in se zavzemajo za kakovostne spremembe in vidijo v delu za skupne cilje svojo izpolnitev. Omenjeni kakovostni odnosi in aktivnosti so že vzpostavljena kakovost v vzgojni skupini in domu: del dijakov odgovorno uresničuje svoje vsakdanje naloge. Redno hodijo v šolo, se učijo, koristno in zabavno izkoriščajo prosti čas, imajo kontrolo nad svojimi potrebami in vedenjem in se zavzemajo za skupne cilje. S takšno naravnostjo in enako naravnostjo vzgojitelja je v vzgojni skupini in domu ustvarjena primerna, vzpodbudna klima, v kateri se morebitna odstopanja od pravil obravnavajo v ozračju zaupanja in boljših rešitev, s pogovori, popravljanjem napak in ob razumevanju in vrednotenju lastnega vedenja. V vzgojni skupini pa so tudi dijaki, ki šele rastejo k prepoznavanju svojih potreb in k odgovornemu vedenju.

Pri vzgojnem delu v dijaškem domu gre za uresničevanje vzgojnega načrta, za dogajanje, za aktivnosti, za življenjske situacije, v katerih lahko pride do tega, da se dijaki zavejo svojih potreb in se zavzemajo za kakovostne spremembe v svojem okolju.

Za kakovostno delo mora v skupini vladati vzpodbudna, topla klima, vzgojitelj mora zahtevati od dijakov, naj počnejo le koristne stvari, vzgojitelj mora dijake vedno vzpodbujati, da dajo vse od sebe, dijaki morajo oceniti svoje delo in ga izboljšati. Kakovostno delo vedno pomaga k dobremu počutju. kakovostno delo ni nikoli destruktivno (Glasser 1994b, 31–51).

Samoumevno je, da se v dobrem domu kot vsakdanja naloga pojavi potreba, da se načrtujejo aktivnosti iz aktualne sedanjosti, kot je npr. pomoč dijakom, ki so brez učnih, delovnih in drugih navad, ki so sprti s primarno družino ali ta ne deluje. Dijaški dom je tudi dom dijakov, ki so iz marginaliziranih skupin, in takih, ki so v stiski. Dober dijaški dom je dobro motivacijsko okolje za vse dobre dijake in: »Dijaški dom je ob določenih pogojih dobro motivacijsko okolje za spremembo vedenja odvisnika.« (Dečman Dobrnjič in Černetič 2004, 15–17)

V dijaškem domu so nujni in samoumevni odzivi na aktualno dogajanje, npr. vzgoja za medije, domovinska vzgoja, okoljska vzgoja, človekove pravice, in obravnava vseh tistih vsebin, ki so v funkciji zadovoljevanja potreb dijakov, vzgojiteljev in staršev v okolju, v katerem živijo in sobivajo. Kajti življenje samo je nenehno prilagajanje stvarnega sveta notranjemu svetu kakovosti in poskus nadzorovanja sebe in zunanjega sveta (Bras 1998, 14–15).

Dober dom je dom, ki ustreza potrebam dijakov, vzgojiteljev in staršev ter ožje in širše skupnosti.

Zaključek

Dober dijaški dom, ki temelji na načelih kontrolne teorije, teorije izbire in kakovostne šole, se bo uspešno soočil z izzivi globalizacije. Dober dijaški dom načrtuje, izvaja in vedno znova kakovostno dviguje na višjo raven skrbniške, vzgojne in izobraževalne naloge dijaškega doma iz potreb vzgojiteljev, dijakov in njihovih staršev.

V takšnem domu določa standarde dela avtonomen, strokovno usposobljen in poklicno kompetenten vzgojitelj (Starkl 2004, 40–43). V dobrem domu so aktivnosti, vsebine in oblike vzgoje (načini vedenja) smotno oblikovane v vzgojni model, ki upošteva potrebe vseh udeležencev vzgoje ter potrebe in vplive vsakega ožjega in širšega okolja ter časa, v katerem obstaja.

Literatura

Bluestein, J. 1997. *Disciplina 21. stoletja*. Kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bras, J. 1998. Realitetna terapija. Dobra in kakovostna šola. V: *Študijski dnevi socialne pedagogike*. Gozd Martuljk.

Dečman Dobrnjič, O. 1998. *Vzroki konfliktov v dijaških domovih*. Trbovlje: Dijaški dom Trbovlje.

Dečman Dobrnjič, O. in M. Černetič. 2004. Dijaški dom kot okolje za resocializacijo odvisnikov. *Iskanja* 21 (21): 15–17.

Fenvick, E. in T. Smith. 1997. *Adolescenca*. Ljubljana: Kres.

Glasser, W. 1994. *Kontrolna teorija*. Kako učinkovito vzpostaviti kontrolo nad lastnim življenjem. Ljubljana: Taxsus.

- Glasser, W. 1994a. *Dobra šola: vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. 1994b. *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Good, E. P. 1993. ... *in mulc si bo pomagal sam*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gossen, D. in J. Anderson. 1996. *Ustvarimo razmere za dobro šolo!* Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Koren, A. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju*. Študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu. Koper: Fakulteta za management in Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Marentič-Požarnik, B. 1976. *Sodobno pedagoško delo*. Ljubljana: Zavod SR za šolstvo.
- Kozmi, M. in G. Vukovič. 2004. V: *Iskanja* 21 (21): 22–23.
- Kramar, M. 1993. *Načrtovanje in priprava izobraževalnega procesa v šoli*. Nova Gorica: Educa.
- Lojk, L. 1994. Predgovor k slovenski izdaji. V: Glaser, W. *Kontrolna teorija*. Kako učinkovito vzpostaviti kontrolo nad lastnim življenjem. Ljubljana: Taxsus.
- Požarnik, H. 2005. Šola in globalizacija. V: *Vzgoja*, revija za vzgojitelje, učitelje in starše, 5, str. 9–10.
- Pravila dela in življenja Dijaškega doma Maribor.
- Pšunder, M. 1992. *Dijaški dom, mladostnik, odklonskost*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Starkl, D. 1999. *Priročnik za vzgojitelja v dijaškem domu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Starkl, D. 2005. Dijaški domovi danes. Jutri? V: *Iskanja* 20 (19): 13.
- Starkl, D. 2004. Vzgojitelj v dijaškem domu prihodnosti. V: *Iskanja* 21 (21): 40–43.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanje – ZOVFI. 1969. *Uradni list RS*, 1996 z dne 29. 2. 1969

Ivana Tomić

Vesna Hasan

Dom učenika srednjih škola Bjelovar

Praktična primjena različitih odgojnih oblika i metoda u radu s učenicima u učeničkom domu kao samostalnoj ustanovi

PRACTICAL IMPLEMENTATION OF DIFFERENT EDUCATIONAL FORMS AND METHODS WHEN WORKING WITH STUDENTS WITHIN A DORM

Sažetak: Kako je u Republici Hrvatskoj nastupilo vrijeme velikih promjena u školstvu, a učenik postaje jedan od aktivnih čimbenika u odgojno-obrazovnom procesu, nastupilo je i vrijeme velikih promjena u pristupu, metodama i oblicima rada odgajatelja. U našoj se ustanovi već niz godina njeguje takav pristup radu, gdje se

učenik i njegove potrebe, interesi i želje stavljaju u središte pozornosti te prema tome prilagođava cjelokupni odgojni rad u Domu. U izlaganju ću pokušati iznijeti naša pozitivna iskustva proizašla iz takvog pristupa, koji nam je omogućio pozitivno ozračje, motivirane odgajatelje i cjelokupno osoblje, i što je najvažnije, zadovoljne učenike i roditelje. Iako je dom odgojno-obrazovna ustanova, u izlaganju ću staviti naglasak na odgojnu komponentu te načinima kako naši zaposlenici odgojno djeluju na naše učenike i potiču cjeloviti razvoj njihove osobnosti. Dom je ustanova u čijem se prostoru, u jednoj školskoj godini, nađe veća skupina učenika iz različitih regija Hrvatske. U Dom svi oni unose svoje navike, običaje, norme ponašanja stečene u matičnoj obitelji te sredini iz koje dolaze, ali i osobne potrebe, interese, želje i sl. Svake godine detektiramo tj. procjenjujemo nove učenike kako bi utvrdili sadržaje rada bitne za njihovu bolju adaptaciju na nove životne uvjete izvan matične obitelji i okružja iz kojeg dolaze. Uključujući ih u interesne i posebne programe, posebne projekte, razne aktivnosti u Domu i izvan nastojimo zadovoljiti potrebe, želje i interese učenika te tako odgojno djelovati na razvoj njihove osobnosti. Kontinuiranim usavršavanjem i unutar kolektiva, odgajatelji međusobno dijele svoja iskustva, prenose suvremena stečena pedagoška znanja svojim kolegama te tako pridonose unapređenju odgojnog rada u Domu.

Ključne riječi: učenički dom, učenici, odgajatelji, interesni programi, posebni programi, stručno usavršavanje

Summary: Since there has been a significant change in Croatian educational system, and a student has become one of the active factors in the educational process, the time for changes in approach, methods and forms in educators' work has also come. In our dorm, we've been applying these methods where a student's needs, interests and requests are put in the centre of attention thus adjusting the overall educational work within a dorm. In this presentation, I will try to bring out our positive experience that came from this particular approach which gave us a positive atmosphere, motivated educators and the staff as a whole, and most important – satisfied students and parents. Even though our dorm is a pedagogic-educational institution, I will put more accent on the pedagogic component and the methods educators use while working with students, encouraging them in developing their personality. Our dorm is an institution which, through a period of one year, hosts larger groups of students from different regions of Croatia. They all bring their habits, customs and norms of behaviour with them, learned in their family and environment. They also have personal needs, interests, wishes etc. In order to help students adapt to a new way of life outside their family, we detect and evaluate up-coming students so we could know which approach to use when working with them. We try to satisfy their needs and interests by involving them in special programmes, projects and various activities within and outside the dorm. With continuous professional training within the collective, educators share their experience and pass on modern pedagogic knowledge to their colleagues – improving educational work in our dorm.

Key words: students, educators, special programs, projects, dorm, professional training

Uvod

U literaturi i pedagoškoj praksi vidljiv je velik terminološki raspon za određenje pojma učenički dom. Upotrebljavaju se različiti nazivi, kao što su: dom učenika, đачki dom, konvikt, alumnat, internat, koledž, no u svijetu se najčešće upotrebljava naziv internat, koledž i dom učenika. U Republici Hrvatskoj je utvrđen i normativno

usvojen naziv “dom”, kojemu dodajemo njegove osobitosti iz kojih se objašnjava o kakvom se domu govori (dom učenika srednje škole, studentski i sl.). Učenički domovi su sastavni dio sustava odgoja i obrazovanja i svoju djelatnost ostvaruju temeljem Zakona o srednjem školstvu. U Zakonu o srednjem školstvu Republike Hrvatske istaknuta je zadaća koju domovi učenika ostvaruju: “učenički dom organizira smještaj i prehranu, odgojno-obrazovni rad, kulturne i druge aktivnosti učenika. Djelatnost učeničkog doma dio je djelatnosti srednjeg školstva i s njom je programski povezana. Djelatnost učeničkih domova mogu obavljati i srednje škole”(čl. 35, NN 69/2003).

Kroz svoju dugu povijest postojanja, domovi učenika doživjeli su različite promjene. Osim što su se mijenjali nazivi, djelatnici, korisnici, standardi, mijenjala se i organizacija, program rada i života kao i shvaćanje njihove važnosti.

Niz godina raspravljalo se jesu li učenički domovi pretežno socijalne ili odgojne ustanove. “Učenički dom kao sastavni dio odgoja i obrazovanja posjeduje tri temeljne funkcije: socijalnu, psihološku i pedagošku. Socijalna funkcija učeničkog doma određena je društvenim uvjetovanostima nastavnika, razvoja i uloge doma u cjelokupnom sustavu odgoja i obrazovanja. Psihološka funkcija temelji se na stvaranju povoljne domske klime/ozračja u kojoj će odgajanci moći sudjelovati i zadovoljiti svoje potrebe i razvijati vlastitu osobnost. Pedagoška funkcija domskog života temelji se na ostvarivanju ciljeva i zadaća odgoja i obrazovanja” (Rosić 2001, 71–72).

Svaki je učenički dom odraz vremena koje ga oblikuje, utjelovljuje i utječe na stvaranje njegova identiteta (Stilin 2005, 30).

Današnje demokratsko, slobodno i pluralističko društvo donosi i niz promjena te se rutinski rad, ukalupljenost i čvrsti standardi odgoja i obrazovanja zamjenjuju demokratskim duhom i kreativnim sposobnostima odgajatelja.

Suvremeni odgajatelj trebao bi biti vješt organizator, majeutičar, inicijator, animator, informator, komentator, demokratski strateg, uzor, komunikator, terapeut, emancipator mladih, kreator, invigilator, voditelj, izvor sigurnosti i povjerenja ... čovjek i pedagog (Rosić 2001, 141–143).

60. godina Doma učenika srednjih škola Bjelovar

Zgrada Doma učenika srednjih škola Bjelovar datira iz davne 1900-te godine. Nije namjenski građena, ali znatnim rekonstrukcijama i sanacijama stvoreni su optimalni uvjeti koji odgovaraju normativima za izgradnju i opremu domova.

- 1946. godine u ovoj zgradi borave isključivo djeca ratna siročad o kojima brine UNRA – svjetska organizacija koja je glavni donator ovakvih ustanova.
- 1953. godine Trgovinska komora otvara Centralnu školu za učenike u trgovini s internatom. Učenici koji su se tada školovali i živjeli u ovoj zgradi dolazili su iz svih mjesta tadašnjeg kotara Bjelovar. Troškove smještaja i školovanja umjesto roditelja snosila je Udruga trgovinskih radnih organizacija.
- 1962. Narodni odbor Općine Bjelovar registrira Školski centar za obrazovanje kadrova u trgovini s novom lokacijom.
- 1964. godine i nadalje učenici sami plaćaju smještaj u Domu, ali je mnogo učenika stipendista, kao i učenika socijalne skrbi. Iste godine integrira se Školski trgovinski centar sa centrima KV i VKV obrazovanja sa Domom učenika. Time Dom prestaje zbrinjavati samo učenike Trgovačke škole, odnosno osigurava smještaj za učenike iz ostalih obrazovnih struka.

- 1977. godine Dom postaje samostalna institucija, kada su izvršene i temeljne adaptacije same zgrade, a sve to financirao je SIZ-trgovinskih radnih organizacija, odnosno djelatnici svih trgovina izdvojili su iz svojih osobnih dohodaka za adaptiranje i uređenje zgrade u kojoj su nekada živjeli i stjecali obrazovanje. 1980. godine zgrada Doma i svi djelatnici u njoj zajedno s učenicima, dobivaju priznanje Republike Hrvatske kao najljepše uređen i opremljen Dom u Hrvatskoj.
- 1981. godine slijedi ponovna integracija svih Centara za odgoj i usmjereno obrazovanje uključujući i Dom učenika te tako funkcionira 12 godina.
- 1993. godine Dom je ponovno samostalna odgojno-obrazovna ustanova i do 1997. godine djeluje na dvije lokacije (u samom centru grada), odnosno u glavnoj zgradi gdje su smještene učenice, (razlog – školovanje jedne generacije zubnih tehničara iz Dalmacije).
- 1997. godine Dom funkcionira samo na jednoj lokaciji, ne upisuje se po prvi put niti jedan novi učenik, a u prostornim uvjetima kapaciteta 150 učenika, sada je smješteno 174 učenika. Po strukturi usmjerenja koja učenici polaze najviše su obuhvaćeni učenici medicinske škole, slijede: ekonomska, ugostiteljska, tehnička, trgovačka, glazbena, gimnazija i obrtnička škola.
- Dom od 2000. prvi put obilježava Dan doma 5. listopada, a od 2001. Tjedan doma obilježavaju različiti sadržaji za učenike i građane.
- Dom 29. 9. 2002.g. prima Pečat grada Bjelovara kao javno priznanje za značajne uspjehe na području odgoja u gradu Bjelovaru

Organizacija rada Doma učenika srednjih škola Bjelovar

Odgojno-obrazovni proces organiziran je sa 7 heterogenih odgojnih skupina (različitih po spolu, dobi, srednjoškolskom programu). U školskoj godini 2006/2007. u Domu je smješteno 169 učenika i to (110 učenica i 59 učenika). Prema odabiru programa srednjih škola, najviše učenika polazi Medicinsku školu (39,65 %), Ugostiteljsko-prehrambenu (23,08 %), Ekonomsku (15,98 %), Tehničku (12,43 %). Manji broj učenika polaznici su Obrtničke, Trgovačke škole i Gimnazije. U Domu su smješteni i učenici s posebnim potrebama kao i nadareni učenici, polaznici Glazbene škole. Prema mjestu stanovanja, dolaze nam učenici iz cijele Hrvatske. Najzastupljenije su Bjelovarsko-Bilogorska, Koprivničko-Križevačka, Virovitičko-Podravska, Sisačko-Moslavačka i Zagrebačka županija. U manjem broju dolaze nam učenici iz Splitsko-Dalmatinske, Brodsko-Posavske, Požeško-Slavonske, Varaždinske, Vukovarsko-Srijemske, Dubrovačko-neretvanske te Ličko-Senjske županije. Odgojne skupine sastavljene su od maksimalno 25 učenika te 1 skupina sa 22 učenika, u koju su uključeni učenici s posebnim potrebama.

U Domu radi 24 djelatnika od kojih su 7 odgajatelja, 1 stručna suradnica, 2 noćna paziteljica te administrativno-tehničko osoblje. Radno vrijeme odgajatelja je klizno od 7.00-23.00h, 6 sati dnevno odnosno 28 sati tjedno.

Učenički dom kao srednjoškolska ustanova ima učenike različitih struka-škola, tehnologija rada odvija se u odgojnim skupinama koje se formiraju po specifičnim oblicima i mogućnostima svakog doma, djelatnici u domu – odgajatelji nisu specijalisti za sve predmete koje učenici slušaju u školama koje pohađaju, odgajatelji bolje poznaju odgojnu i ostalu problematiku svojih učenika, uvjeti rada su potpuno drukčiji od škole, učenički domovi nemaju adekvatnih sredstava i pomagala za rad, sami odgajatelji i vijeća odgajatelja planiraju i osmišljavaju cjelokupni svakodnevni rad i život u domu, dom ne ocjenjuje već prati rad učenika, u njemu odgojna situacija

određuje organizaciju, suradnju između odgajatelja i učenika (međusobnu komunikaciju), sve se nalazi „u rukama“ odgajatelja i on mora na što adekvatniji, funkcionalniji i konkretniji način rješavati probleme demokratskim partnerskim odnosima (Rosić 2001, 62).

Na početku svake školske godine, dolaze nam novi učenici iz različitih krajeva Republike Hrvatske. U dom svi oni unose svoje navike, običaje, norme ponašanja stečene u matičnoj obitelji te sredini iz koje dolaze, ali i osobne potrebe, interese, želje i sl.

„Jasno je da smo društvena bića i da moramo imati dobre odnose, kako bismo zadovoljili svoje potrebe. Osim ako nismo pustinjaci, osudimo li sami sebe na samoću, čak i ako imamo sve što nam je potrebno za preživljavanje, pa i mnogo udobnog prostora za život, nećemo prestati živjeti, ali ćemo biti užasno usamljeni. Jadno je biti bez ljudi koje želimo i trebamo. Kad smo usamljeni, a želimo biti s drugima, živimo u stalnoj nadi da će netko naići. Taj će netko biti naš prijatelj i još nas po mogućnosti i voljeti. On će nas slušati, učiti će i smijati se s nama, neće nas prisiljavati da činimo ono što ne želimo i možda će nam pomoći da preživimo.“ (Glasser 2000, 47).

Timskim radom odgajatelja kao i svih djelatnika doma detektiramo, tj. procjenjujemo nove učenike, kako bismo što kvalitetnije odabrali odgojne sadržaje rada bitne za njihovu bolju adaptaciju na nove životne uvjete izvan matične obitelji i okružja iz kojeg dolaze. Upravo nam je to polazište pri izradi Godišnjeg plana i programa rada doma, kojim utvrđujemo sadržaje i načine odgojnog rada za jednu školsku godinu, a prilagođene učeniku kao aktivnom čimbeniku odgojno-obrazovnog procesa. Kao prilog Godišnjem planu i programu rada doma, Kalendar aktivnosti (u prilogu), glavna nam je vodilja, prema kojem odgajatelji odgojne sadržaje planiraju i programiraju tjedno, mjesečno-rujan, te tromjesečno. Na kraju svakog mjeseca, polugodišta i školske godine, odgajatelji vrednuju svoj rad-izvješća, što nam postaje osnovica za kvalitetnije planiranje i programiranje, organizaciju rada s novim generacijama učenika.

„Stvaralaštvo označava kompleksan proces razmišljanja, planiranja, istraživanja i završavanja određenih ideja i proizvoda. To ne mora uvijek biti stvaranje nečeg novog, ali je bitan novi i drugačiji postupak kojim se traže rješenja za nešto što dotada nije bilo poznato.“ (Stevanović 1997, 37).

Prema osobnim potrebama, interesima i željama učenika, odgajatelj nastoji prilagoditi svoj rad kako individualni, u manjim skupinama, odgojnoj skupini tako i sa svim učenicima doma. Učenike animiramo da se svake godine uključuju u interesne i posebne programe kako bi što kvalitetnije provodili svoje slobodno vrijeme. Interesni programi kontinuirano su učenicima ponuđeni svake školske godine (košarka, stolni tenis, šah, nogomet, rukomet, streljaštvo, video, foto, kreativna, likovna, novinarska, folklorna, tamburaška, plesna, dramska, domski band). Posebni programi promjenljivi su iz godine u godinu, a nastaju prema potrebama učenika. Učenici imaju pravo izbora u koji od ponuđenih programa se tijekom godine žele uključiti kao što mogu sudjelovati i u provođenju tih programa (savjetovalište za mlade, životna svaštara, sportska rekreacija, zdravstveno savjetovalište, molim za ples, radost susreta, njegovanje češke kulture, škola govorničtva i sl.). Osim interesnih i posebnih programa provode se i različiti projekti osmišljeni suodnosom odgajatelja i učenika. Već tradicionalno obilježavamo Tjedan doma, kada svoja vrata otvaramo za građanstvo. Na kraju školske godine, manifestacijom „Bjelovaru s ljubavlju“, gradu i građanima grada Bjelovara, predstavljamo cjelokupan rad tijekom školske godine,

kada se svi zajedno opraštamo od maturanata pristiglih, prije četiri godine, iz različitih krajeva Republike Hrvatske ...

Odgoj treba shvatiti kao međuljudski odnos kojim se čovjek bogati i mijenja. To je odnos između roditelja i djeteta, učenika i učenika, odgajatelja i učenika, škole i doma, učenika i skupina kojima pripada, učenika i njegovih vršnjaka itd. To je istinski odnos samo toliko koliko je on obostrano dio osobnog življenja, koliko on svim sudionicima predstavlja radost druženja, rada – što je od posebne važnosti za sve oblike življenja, a napose za domski odgoj. Ako taj odnos ne oplemenjuje ličnost nego je sputava, takav odgoj nije odgoj u potpunom smislu riječi. Rezultat odgoja je određeni utjecaj čovjeka na čovjeka i to ne jednosmjerni utjecaj odgajatelja na odgajanika, nego uvijek obostrani utjecaj. Dakle u procesu odgoja ne mijenja se samo odgajanik nego i odgajatelj (Rosić 2001, 28–29). Naš tim ne posustaje, spreman za promjene čeka nove izazove i nastoji, u koraku s vremenom, pružiti maksimum u odgoju novih, mladih generacija ...

„U svakom od nas postoji snaga za letenje, ljubav da nam pruži podršku, i san koji nas navodi da pokušamo.“ (Perry Good 1993, 191)

Literatura

Glasser, W. 2000. *Teorija izbora*. Zagreb: Alineja

Kyriacou, C. 1991. *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa

Perry Good, E. 1993. *Kako pomoći klincima da si sami pomognu*. Zagreb: Alinea

Rosić, V. 2001. *Domski odgoj*. Rijeka: Grafrade

Rosić, V. 2001. *Monografija učeničkih domova Republike Hrvatske*. Rijeka: Grafrade

Stevanović, M. 1997. *Edukacija za stvaralaštvo*. Varaždinske Toplice

Stilin, E. 2005. *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima*

Zakon o srednjem školstvu. *Narodne novine*, br. 69

Prilog - Kalendar aktivnosti za školsku godinu 2006./07.

RUJAN 2006.	LISTOPAD 2006..
❑ Djeca u domskom okruženju: ADAPTACIJA prilagodba novih učenika na novo okruženje i boravak izvan roditeljskog doma, usvajanje pravila domskog reda 3.9. početak školske godine 2006./2007. ▪ Dani 6. OS (25.9.-28.10) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Predstavljanje regija iz kojih dolaze učenici ▪ Upoznavanje učenika s ponudom izbornih i posebnih programa u Domu. Izrada plana rada programa i održavanje prvih sastanaka (okupljanje zainteresiranih učenika, dogovori o načinu provedbe programa) ▪ Obilježavanje važnijih datuma (pano, priredbe i akcije u gradu i domu...): - početak jeseni - Svjetski dan srca - Dan grada Bjelovara ▪ Domski turniri: nogomet ▪ Izlet učenika i djelatnika na Marunijadu-Lovran ▪ Estetsko uređenje Doma: Jeste li znali?, eko-kutić, zidne novine, vjerski kutić, ljubitelji cvijeća ▪ Stručno usavršavanje ▪ dvije sjednice Odgajateljskog vijeća ▪ Domski odbor ▪ Vijeće zaposlenika	❑ Djeca u domskom okruženju: SIGURNOST stvaranje sigurnog i ugodnog okruženja, razumijevanje potreba učenika, njihovih prava i obaveza u Domu 8.10. Dan neovisnosti – blagdan RH ▪ Dani 6.OS (25.9.-28.10) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Dani 1.OS (30.10.-2.12.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Predstavljanje regija iz kojih dolaze učenici ▪ Redovno održavanje posebnih i izbornih programa u Domu prema tjednom rasporedu aktivnosti ▪ Obilježavanje važnijih datuma (pano, priredbe i akcije u gradu i domu...): - Međunarodni dan djeteta - Dan željezničara Hrvatske - Međunarodni dan starijih osoba - kestenijada - Međunarodni dan zaštite životinja - Međunarodni dan učitelja - Dan neovisnosti - Dan zahvalnosti za plodove zemlje - Svjetski dan hrane - Dan darivatelja krvi - Međunarodni dan školskih knjižnica ▪ Tjedan Doma učenika srednjih škola Bjelovarr – (4.10.-11.10.)- prigodni sportski, kulturni i zabavni programi; predstavljanje Doma gradu ▪ Estetsko uređenje Doma: Jeste li znali?, eko-kutić, zidne novine, vjerski kutić, ljubitelji cvijeća ▪ ples za učenike doma ▪ Stručno usavršavanje ▪ dvije sjednice Odgajateljskog vijeća

STUDENI 2006.	PROSINAC 2006.
❑ Djeca u domskom okruženju: PRAVA DJETETA prihvatanje i razumijevanje potreba okoline, izražavanje vlastitih želja i stavova, 1.11. Svi sveti – blagdan RH 1.-3. nenastavni dani ▪ Dani 1.OS (30.10.-2.12.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Predstavljanje regija iz kojih dolaze učenici ▪ Redovno održavanje posebnih i izbornih programa u Domu prema tjednom rasporedu aktivnosti ▪ Obilježavanje važnijih datuma (pano, priredbe i akcije u gradu i domu...): - Međunarodni dan snošljivosti (tolerancije) - Dan sjećanja na Vukovar - Sveopći dječji dan - Svjetski humanitarni dan - Međunarodni dan za ukidanje nasilja nad ženama ▪ Estetsko uređenje Doma: Jeste li znali?, eko-kutić, zidne novine, vjerski kutić, ljubitelji cvijeća ▪ Stručno usavršavanje ▪ dvije sjednice Odgajateljskog vijeća	❑ Djeca u domskom okruženju: SURADNJA razumijevanje korisnosti suradnje i međusobnom pomaganja, okupljanje interesnih skupina, pomoć starijih učenika mlađima, 22. završetak 1.polugodišta ▪ Dani 1.OS (30.10.-2.12.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Dani 2.OS (4.12.-27.1.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Predstavljanje regija iz kojih dolaze učenici ▪ Redovno održavanje posebnih i izbornih programa u Domu prema tjednom rasporedu aktivnosti ▪ Obilježavanje važnijih datuma (pano, priredbe i akcije u gradu i domu...): - Svjetski dan AIDS-a - Međunarodni dan invalida - Sv. Nikola - Dan čovjekovih prava - Dan UNICEF-a - Početak zime - Božić ▪ Dijeljenje poklona učenicima za SV. Nikolu ▪ Božićna priredba u Domu, prigodni glazbeno-scenski program folklorne, glazbene i dramske skupine ▪ Ples za učenike Doma ▪ Estetsko uređenje Doma: Jeste li znali?, eko-kutić, zidne novine, vjerski kutić, ljubitelji cvijeća ▪ Stručno usavršavanje djelatnika u Domu ▪ dvije sjednice Odgajateljskog vijeća ▪ Domski odbor

SIJEČANJ 2007.	VELJAČA 2007.
❑ Djeca u domskom okruženju: SAMOOSTVARIVANJE završetak kalendarske godine i 1. polugodišta, ostvarivanje ciljeva, izjednačavanje postignuća i sposobnosti 6.1. Bogojavljanje ili Sveta tri kralja – blagdan RH 15.1. – početak 2.polugodišta ▪ Dani 2.OS (4.12.-27.1.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Dani 3.OS (29.1.-3-3-) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Predstavljanje regija iz kojih dolaze učenici ▪ Redovno održavanje posebnih i izbornih programa u Domu prema tjednom rasporedu aktivnosti ▪ Obilježavanje važnijih datuma (pano, priredbe i akcije u gradu i domu...): - Sveta tri kralja - Veliki dan hrvatskog sporta - Dan međunarodnog priznanja RH - Dan sjećanja na Holokaust i sprečavanja zločina protiv čovječnosti ▪ "Za osmijeh djeteta" u gradskoj bolnici, učenici Doma na dječjem odjelu ▪ Estetsko uređenje Doma: Jeste li znali?, eko-kutić, zidne novine, vjerski kutić, ljubitelji cvijeća ▪ Stručno usavršavanje - zimska škola za odgajatelje - županijska vijeća odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja ▪ dvije sjednice Odgajateljskog vijeća	❑ Djeca u domskom okruženju: TOLERANCIJA rad na usvajanju i ostvarivanju prava djeteta kroz odgojno-obrazovni rad, upućivanje učenika u prava djeteta ▪ Dani 3.OS (29.1.-3.3.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Predstavljanje regija iz kojih dolaze učenici ▪ Redovno održavanje posebnih i izbornih programa u Domu prema tjednom rasporedu aktivnosti ▪ Obilježavanje važnijih datuma (pano, priredbe i akcije u gradu i domu...): - Međunarodni dan života - Pepelnica-početak korizme - Svjetki dan bolesnika, posjet bolnici Bjelovar - Valentinovo ▪ Maskenbal, izrada maski, natjecanje učenika i dodijela nagrada za najbolje pojedinačne i grupne maske, ples nakon maskenbala ▪ Valentinovo, izmjenjivanje poruka učenika ▪ Estetsko uređenje Doma: Jeste li znali?, eko-kutić, zidne novine, vjerski kutić, ljubitelji cvijeća ▪ dvije sjednice Odgajateljskog vijeća ▪ Domski odbor

OŽUJAK 2007.	TRAVANJ 2007.
❑ Djeca u domskom okruženju: ZNANJE I INFORMACIJE ukazivanje na važnost obrazovanja, vještine pronalaženja pravih informacija, načini dobivanja informacija, samostalnost u radu i radne navike ▪ Dani 7.OS (5.3.-21.4.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Predstavljanje regija iz kojih dolaze učenici ▪ Redovno održavanje posebnih i izbornih programa u Domu prema tjednom rasporedu aktivnosti, završetak priprema programa i ekipa za nastup na regionalnoj Domijadi ▪ Obilježavanje važnijih datuma (pano, priredbe i akcije u gradu i domu...): - Međunarodni dan žena - Dan pokreta prijatelja prirode Lijepa Naša - Međunarodni dan borbe protiv rasne diskriminacije - Svjetski dan voda - Uskrs ▪ Sportski turniri: šah, stolni tenis ▪ Estetsko uređenje Doma: Jeste li znali?, eko-kutić, zidne novine, vjerski kutić, ljubitelji cvijeća ▪ dvije sjednice Odborničkog vijeća	❑ Djeca u domskom okruženju: KREATIVNOST razvoj kreativnosti u korištenju slobodnog vremena, načini iskazivanja kreativnosti, vrijednost dobre ideje 5.4.- početak proljetnog odmora učenika 13.4. – završetak proljetnog odmora učenika 30.4. – nenastavni dan ▪ Dani 7.OS (5.3.-21.4.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Dani 4.OS (23.4.-26.5.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Predstavljanje regija iz kojih dolaze učenici ▪ Redovno održavanje posebnih i izbornih programa u Domu prema tjednom rasporedu aktivnosti, završetak priprema programa i ekipa za nastup na regionalnoj Domijadi, nastupi na regionalnoj Domijadi ▪ Obilježavanje važnijih datuma (pano, priredbe i akcije u gradu i domu...): - Dan borbe protiv alkoholizma - Svjetski dan zdravlja - Dan planeta zemlje - Dan hrvatske knjige - Međunarodni dan plesa ▪ Stručno usavršavanje u Domu ▪ Estetsko uređenje Doma: Jeste li znali?, eko-kutić, zidne novine, vjerski kutić, ljubitelji cvijeća ▪ dvije sjednice Odborničkog vijeća

SVIBANJ 2007.	LIPANJ 2007.
❑ Djeca u domskom okruženju: INDIVIDUALNOST ukazivanje na važnost individualnosti i priznavanja i pozitivnog isticanja razlika među ljudima, načini iskazivanja individualnosti, samostalnost, odgovornost, maturanti – nastavak školovanja ili zapošljavanje? 1.5. Praznik rada – blagdan RH 24.5. završetak nastavne godine za maturante ▪ Dani 4.OS (23.4.-26.5.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Dani 5.OS (28.5.-21.6.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Predstavljanje regija iz kojih dolaze učenici ▪ Redovno održavanje posebnih i izbornih programa u Domu prema tjednom rasporedu aktivnosti, nastup učenika na državnoj Domijadi, priprema i izvođenje programa "Bjelovaru s ljubavlju" ▪ Obilježavanje važnijih datuma (pano, priredbe i akcije u gradu i domu...): - Međunarodni praznik rada - Svjetski dan Crvenog križa - Majčin dan - Svjetski dan pisanja pisama - Međunarodni dan muzeja - Međunarodni dan biološke raznolikosti - Dan Hrvatskog Sabora - Svjetski dan sporta - Svjetski dan bez pušenja ▪ "Bjelovaru s ljubavlju" prigodni program u Domu kulture, glazbeno-scenski program učenika, izložba učeničkih radova ▪ Večer maturanata, svečana večera i ples u Domu ▪ „Stari-novi učenik“ ▪ Estetsko uređenje Doma: Jeste li znali?, eko-kutić, zidne novine, vjerski kutić, ljubitelji cvijeća ▪ dvije sjednice Odgajateljskog vijeća	❑ Djeca u domskom okruženju: POGLED UNATRAG analiza školskog uspjeha, ostvarivanje planiranog, koliko se toga može promijeniti u životu u godinu dana? 7.6. Tijelovo 21.6. završetak nastavne godine 22.6. početak ljetnog odmora učenika ▪ Dani 5.OS (28.5.-21.6.) predstavljanje OS, učenici skupine nositelji su domskih programa u tom periodu ▪ Analiza rada izbornih i posebnih programa, ankete učenika, zadovoljstvo sudjelovanjem, aktivnosti i postignućima ▪ Sportski turniri: nogomet, odbojka, košarka, badmint ▪ Estetsko uređenje Doma: Jeste li znali?, eko-kutić, zidne novine, vjerski kutić, ljubitelji cvijeća ▪ Stručno usavršavanje Djelatnika - ljetna škola za odgajatelje - županijska vijeća odgajatelja stručnih suradnika i ravnatelja ▪ dvije sjednice Odgajateljskog vijeća ▪ vijeće zaposlenika ▪ domski odbor
	SRPANJ 2007. - analiza rada odgajatelja, zadovoljstvo postignutim, planiranje projekata za slijedeću šk.god. - upisi u Dom

Judita Nahtigal
Dijaški in študentski dom Kranj
judita.nahtigal@guest.arnes.si

Kaj početi z dijaki in študenti pod eno streho?

Povzetek: S projektom, ki smo ga začeli v šolskem letu 2005/06, smo želeli poiskati možnosti sodelovanja med dvema različnima populacijama v našem domu. Skupno kakovostno preživljanje prostega časa, skupne dejavnosti ob učenju in študiju naj bi dijake in študente zbližale in povezale, ugodno vplivale na njihovo počutje v domu, pomagale razvijati čut pripadnosti domu in ga pozitivno promovirale tudi navzven. Doslej izvedene skupne aktivnosti so stanovalcem doma pokazale, da je njihovo sobivanje lahko intenzivnejše, bolj zanimivo in bogatejše, ne pa, da živijo znotraj enega zavoda ločeno in drug mimo drugega. To koristi njim samim, pa tudi zaposlenim v domu, saj je celoten utrip doma bolj pester, bolj poln, zato bolj privlačen, lažje in bolj konkretno je tudi načrtovanje dela. Poleg tega so tovrstne izkušnje lahko zanimive tudi za ostale domove v Sloveniji, ki združujejo dijaško in študentsko populacijo.

Ključne besede: dijaki, študenti, sodelovanje, aktivnosti, prosti čas

Summary: The project that we initiated in the academic year 2005/06 was aimed at seeking ways of cooperation between two different populations that reside in our dorm – the high school and the university students. The idea was to encourage them to connect not only through studying together, but also through various activities in their free time. We believed that would positively affect their experience of living in the dorm and their sense of belonging, while at the same time more broadly promote the option of living in the dorm. Activities carried out so far have demonstrated to the residents of the dorm that their common life can be more intensive, interesting and enriched through cooperation and that finding ways to spend their time together is much better than living as two separate entities within the same building. The new connectedness has been beneficial for the students as well as for the staff, working in a more lively and inspiring environment that also makes their work more rewarding and easier to plan. The experience in our dorm could be an interesting and useful outset for other dorms in Slovenia that combine the high school and university students' populations.

Key words: high school students, university students, cooperation, activities, free time

Uvod

V našem domu bivata dve znotraj VIZ procesa različni populaciji, ki navidez nimata veliko skupnega (razhajanja v načinu učenja oz. študija, obveznostih, različen domski red ...). Tako na dijaški kot na študentski strani vsako leto poteka veliko različnih in kakovostnih dejavnosti, ki pa so zaprte v »svojo« populacijo in le izjemoma zajamejo tudi posameznike z druge strani.

S projektom, ki smo ga začeli v šolskem letu 2005/06 in ga nadaljujemo tudi letos, smo želeli poiskati možnosti sodelovanja med dijaki in študenti, jih intenzivirati in obogatiti – na vseh področjih, kjer je to mogoče: športnem, kulturnem, zabavnem.... Skupno kvalitetno preživljanje prostega časa, skupne dejavnosti ob učenju in študiju naj bi dijake in študente zbližale in povezale, ugodno vplivale na njihovo počutje v

domu, pomagale razvijati čut pripadnosti domu in le-tega pozitivno promovirale tudi navzven. Obogaten način sobivanja lahko koristi tudi ostalim domovom s podobno populacijo, jim pomaga pri načrtovanju in organizaciji, predstavi način reševanja podobnih problemov.

Raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili, je bilo: Kako izboljšati in obogatiti skupno bivanje dijakov in študentov pod eno streho?

Cilj projekta pa: Povezati in zblížati dve različni populaciji znotraj enega zavoda - poiskati možnosti skupnih aktivnosti za dijake in študente na različnih področjih.

SPIN analiza

Začetna analiza prednosti, slabosti, izzivov in nevarnosti (Roncelli-Vaupot in Trunk Širca) je pokazala naslednje:

- **Slabosti**
Dijaki in študentje imajo različen slog življenja, dela in študija; različen urnik, dolžnosti, potrebe, starost; opazamo zaprtost vase, samozadostnost, ozek krog interesov; problem so stalni problemi financiranja; nastanitev v ločenih, namensko grajenih stavbah; vsakoletna menjava populacij.
- **Prednosti**
Koncentracija mladih pomeni veliko energije, kreativnosti, znanja, sposobnosti, potencialov! Večina potrebnih prostorov je na razpolago; možna je izmenjava različnih znanj vseh udeležencev – dijakov, študentov, vzgojiteljev; dejavnosti že potekajo, razširiti je potrebno krog udeležencev še na »drugo« populacijo.
- **Izzivi**
Premagati hočemo dolgčas, razgibati življenje, preglasiti monotonijo; poiskati sposobne, talentirane, angažirane posameznike; ponuditi privlačne dejavnosti glede na konkretne predloge dijakov in študentov; zblížati dve različni populaciji znotraj enega doma; razviti občutek pripadnosti enemu zavodu; poskrbeti za promocijo doma, večje odpiranje navzven.
- **Nevarnosti**
Pomanjkanje motivacije, ki je po izkušnjah zgolj kratkoročna; nepripravljenost na spremembe, odklonilen odnos vzgojiteljev do dela s študenti; nezainteresiranost študentov za dijake (ta nivo je že za njimi); previdnost pri prilagoditvah dijaškega domskega reda; možnost zlorabe, izkoriščanja mlajših; priložnosti za srečanje dijakov z alkoholom in drogami.

Dejavnosti, ki smo jih izvedli doslej

Leto 2005/06:

- Predstavitev projekta na dijaški DS; pogovori v večjih in manjših skupinah; izvedena anketa med dijaki; predlaga možnih oblik sodelovanja; priprava časovnega načrta; neformalni pogovori članov projektne skupine; pridobivanje podatkov iz ostalih DŠD; inštrukcije s strani študenta, skupno obiskovanje tečaja joge pod vodstvom študentke
- Gledališka predstava gostujočih študentov v domski jedilnici
- Izveden skupen kulturni večer ob 8.februarju; prvi odzivi dijakov v pogovorih so pozitivni; ponovna predstavitev projekta novemu vodstvu DŠD; vabilo za sodelovanje pri glasilu

- Uspešno izvedene dejavnosti: tekma trojk v košarki, piknik, oblikovanje spletne strani; pogovori s študenti o delu v naslednjem letu; odzivi dijakov v pogovorih po skupinah, pogovori o projektu z ostalimi domovi.

Leto 2006/07:

- Jeseni dogovor za redno sodelovanje; vključitev novih posameznikov s strani ŠD; ažurirana dijaška spletna stran, pomoč študenta; inštrukcije matematike
- Sodelovanje dijakov in študentov pri izdelovanju novoletnih okrasov, skupna okrasitev drevesa pred domom, družabno srečanje
- Uspešna skupna akcija »Ugasnimo luči« 1.februarja
- Objava pesmi in likovnih del študentke v domskem glasilu
- Kurentovanje in Valentinov ples 14.februarja na povabilo študentov
- Likovna razstava študentke v domski jedilnici

Načrtovane aktivnosti do konca šolskega leta

V spomladanskih mesecih bomo pripravili nogometni in namiznoteniški turnir, sestavili ekipe za ponovno tekmo trojk v košarki v tednu mladih, dijaki se bodo udeležili študentskega piknika. V drugi polovici aprila – ob dnevu zemlje – bomo organizirali skupno čiščenje okolice doma in se pomerili v družabnih igrah in badmintonu. Maja bo potekala okrogla miza na temo »Kaj študentje svetujejo dijakom, ki so se odločili za nadaljnji študij«. Z anketo bomo skušali ugotoviti, kakšen je splošen odziv med dijaki in študenti na izvedeni projekt in kakšni so njihovi predlogi za naprej. Projekt bomo zaključili s kulturnim večerom domskih ustvarjalcev ter ga na koncu še analizirali, ovrednotili in oblikovali sklepe za nadaljnje delo.

Naše ugotovitve in spoznanja

36. Zbiranje podatkov iz nekaterih dijaških in študentskih domov je pokazalo, da v mešanih domovih ni tesnejšega sodelovanja med dijaki in študenti. Študentje ponekod skrbijo za nadzor v dijaški računalnici in občasno priskočijo na pomoč dijakom z učnimi težavami.
37. V študentskih domovih skrbi za potek aktivnosti študentska organizacija, ki je dobro organizirana, ima utečene vire financiranja in omogoča zadovoljevanje študentskih potreb tako na športnem kot kulturnem, zabavnem in drugih področjih.
38. Dijaki v našem domu so bili sprva bolj zainteresirani za sodelovanje kot študentje. Študentsko življenje vidijo kot polno zabave, svobode, samostojnosti, brez vsakodnevnih šolskih obveznosti, zato tudi privlačno in zanimivo.
39. Možnosti sodelovanja so predvsem na področju športa, zabave in sprostitve. Dijaški dom v skladu s svojim poslanstvom (Vzgojni program za dijaške domove, 1999) odgovorno izpolnjuje tudi izobraževalne cilje, obenem pa dijaki v njem preživljajo svoj prosti čas in želijo ga preživeti sproščeno, nešolsko, neobremenjujoče.
40. Menjava predsednika domske študentske skupnosti je imela velik negativen vpliv na projekt. DŠS izvoli vsako leto novega predsednika, v teku projekta so se zamenjali že trije. Ni bilo prave kontinuitete in ugotovili smo, kako ključna je vloga posameznikov.
41. Na dijaški strani je pobuda za aktivnosti predvsem na strani vzgojitelja (tudi organizacija in izvedba), na študentski pa na strani peščice tistih

posameznikov, ki želijo tvorno sooblikovati domsko življenje. Vendar začetna energija ni dovolj za uspešno izpeljavo projekta do konca! Številne ovire so upočasnile dogajanje, potrebna je bila dodatna motivacija in medsebojno vzpodbujanje.

42. Presenetljivo je bilo spoznanje, da tudi študentje opažajo akuten upad družabnosti v svojem delu doma. Svoj čas preživljajo v glavnem po sobah za računalniki in IKT ter internet sta tu pokazala svojo negativno plat: zavirata družabnost in medsebojna srečanja, manjšata komunikacijo, negativno vplivata na načrtovane dejavnosti.
43. Ugotovili smo, katere skupne dejavnosti so lahko stalne in katere le občasne.
44. Vseh predvidenih aktivnosti ni bilo mogoče izvesti v enem šolskem letu, zato smo projekt podaljšali v letošnje leto. Z veseljem ugotavljamo, da se zdaj kažejo oprijemljivi rezultati: sodelovanje se je razširilo še na nekatera konkretna področja, medsebojno se obveščamo o vseh dogodkih, akcijah, prireditvah, krog dejavnih posameznikov se širi. Študentje dijake že sami vabijo k določenim aktivnostim, obe populaciji sta začutili, da je aktivno sobivanje možno in pozitivno.
45. Možnosti za sodelovanje vsekakor so! Nekaj smo jih okrepili, nekaj poiskali na novo, vedno znova še prihajajo predlogi za srečanja, akcije, prireditve.

Zaključek

Projekt ocenjujemo kot uspešen. Med dijaki in študenti v domu smo poiskali različne možnosti sodelovanja, ki je bilo doslej minimalno: odprle so se nove oblike sodelovanja na športnem, kulturnem, izobraževalnem, zabavnem in drugih področjih. V ospredje so stopili angažirani posamezniki obeh populacij, ki so pripravljeni delati in imajo ideje, pa doslej niso imeli pravih priložnosti, da to pokažejo tudi širše, ob njih pa so dobili priložnost za svojo uveljavitev tudi različni domski ustvarjalci. Doslej izvedene aktivnosti so pokazale predvsem stanovalcem doma, da je njihovo skupno bivanje lahko intenzivnejše, bolj zanimivo in bogatejše, ne pa, da živijo znotraj enega zavoda ločeno in eden mimo drugega. To koristi njim samim, pa tudi zaposlenim v domu, saj je celoten utrip doma bolj pester, bolj poln, zato bolj privlačen, lažje in bolj konkretno je tudi načrtovanje dela. Tovrstne izkušnje bodo lahko zanimive tudi za ostale domove v Sloveniji, ki združujejo dijaško in študentsko populacijo.

Za konec velja dodati še eno misel: z razvojem družbe, globalnimi (demografskimi, socialnimi, migracijskimi) spremembami in vstopom Slovenije v EU se je spremenila tudi vloga dijaških domov. Število dijakov upada, vendar imajo domovi zaradi svoje infrastrukture in intelektualnega kapitala pomembno prednost za organiziranje in izvajanje novih programov. Vse pogosteje se dogaja, da znotraj enega doma hkrati bivajo različne populacije. Dijakom so se že pridružili študentje in osnovnošolci, kasneje občasno še mladi športniki (dom kot turistični objekt), mladi popotniki (dom kot youth hostel), razne kulturne skupine, udeleženci taborov, popoldanski varovanci ipd. Dijaški dom tako postaja multigeneracijski in multikulturni prostor, ki je presegel okvire, zaradi katerih je bil ustanovljen. Z ustreznim vodenjem, organiziranjem, odprtostjo in fleksibilnostjo je možno poiskati načine, kako te različne skupine vsaj na področju preživljanja prostega časa povezati, najti skupne imenovalce in izkoristiti tako njihov potencial kot tudi ključni vir, ki jim je na razpolago v notranjem okolju, to je upravljanje z znanjem – intelektualnim, socialnim in kulturnim kapitalom zaposlenih.

Literatura

- Dečman Dobrnjič, O. in M. Černetič. 2004. Intelektualni kapital – konkurenčna prednost dijaških domov. http://www1.fov.uni-mb.si/mzalozba/povzetki_2004.htm#28
- Dečman Dobrnjič, O. in M. Černetič. Intelektualni kapital – novi modeli v Evropi (<http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/povzetki/po05-2.html#2005-2-9>)
<http://www.netmba.com/strategy/swot/>
http://www.drustvo-informatika.si/dogodki/arhiv/dsi2001/sekcija_e/cufar_vrbinc.doc
- Roncelli Vaupot, S. in N. Trunk Širca. 2001. *Načrtovanje in odločanje*. Maribor: Šola za ravnatelje
- Vzgojni program za dijaške domove*. 1999. Ljubljana: Področna kurikularna komisija za dijaške domove

Franc Tehovnik

Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana
franci.tehovnik@dic.si

Dejavniki, ki vplivajo na izbiro vzgojnih stilov pri vzgojiteljih v dijaških domovih

FACTORS WHICH INFLUENCE ON CHOSEN EDUCATIONAL STYLES SELECTED BY EDUCATORS IN BOARDING SCHOOLS

Povzetek: V prispevku se bomo dotaknili vzgoje in vzgojnih stilov, ki se pojavljajo pri načrtnem ali nenačrtnem delu z mladino. Kateri dejavniki vplivajo na izbiro vsakokratnega vzgojnega stila, ki ga uporablja profesionalni vzgojitelj/vzgojiteljica pri delu z dijaki v dijaškem domu? Katera znanja morajo pridobiti in uporabljati vzgojitelji za smotno uporabo pravih/primernih vzgojnih stilov pri svojem delu? Ali vzgojitelji pri svojem delu uporabljajo samo en stil, ali je vzgoja mešanica več vzgojnih stilov, ali se to dogaja na zavedni ali nezavedni ravni, ali so vzgojitelji do te mere usposobljeni, da jim posamezni vzgojni stili niso tuji in da so sposobni uporabiti ustrezen stil glede na vzgojno situacijo oz. glede na skupinsko dinamiko oz. glede na potrebno delo s posameznim dijakom. Na kaj morajo biti pri izbiri vzgojnih stilov še posebej pozorni vzgojitelji v heterogenih vzgojnih skupinah. Vzgojitelj mora biti pripravljen na posledice uporabe določenega vzgojnega stila ne glede na to, ali so te pozitivne ali negativne.

Ključne besede: vzgoja, vzgojni stili, dijaki, dijaški dom, vzgojna skupina, vzgojitelj.

Abstract: In this contribution we will discuss about education and educational styles appeared at carefully planned or not planned work with young people. Which factors influence chosen educational style, which are used by professional educators in Boarding schools. What kind of education educator must acquire for using the correct educational style at their work. Do they use only one style or is their educational work mixture of several educational styles, is this happening on conscious or not self-conscious level, are educator qualified to use different educational styles,

to use them as to common dynamics, or educational situation or to individual work with students. On what must educators specially be attentive? Educator must be prepared for all consequences by using particularly educational style no matter if they are positive or negative.

Key words: education, educational styles, students, boarding school, educator, educational group

Definicija vzgoje

Težko je najti definicijo, ki bi ustrezala vsem okusom oz. pogledom na vzgojo. Kot za veliko stvari, bi tudi za definicijo vzgoje lahko rekli, da ima vsak avtor, ki se je resno ukvarjal s tem fenomenom, svojo.

Osebnost sta mi najbližje naslednji definiciji:

- Vzgoja je stalen proces oblikovanja in samooblikovanja človekove osebnosti, ki poteka skladno z nekim ciljem. Vzgoja je po eni strani tudi manipulacija, saj je načrtno delovanje (vplivanje na drugo osebo - otroka) in posebna oblika komunikacije. Zanj veljajo vse zakonitosti medčloveških odnosov. (Pogačnik 2006, 4861)
- Vzgoja vključuje celotno izoblikovanje človeka, je torej proces razvoja posameznikove osebnosti, proces vključevanja posameznika v družbo, pa tudi proces, v kateri se posameznik družbi prilagaja in v katerem si družba zagotovi svoj obstoj in trajanje. (Pšunder 1994, 11)

Vzgojo delimo na funkcionalno in intencionalno. Prva najpogostejše poteka v družini in temelji na posnemanju vedenjskih vzorcev pri otrocih, druga po se načrtno izvaja v institucijah, ki so temu namenjene (vrtci, šole, specialni vzgojni zavodi).

Vzgoja je izključno človekov fenomen, čeprav so oblike ravnanja podobne tudi pri postopkih z drugimi živimi bitji, vendar pa gre navadno pri tem le za razvijanje pogojnih refleksov, tega pa moderna predstava o vzgoji ne vključuje. Vzgojanje je v širšem pomenu besede proces oblikovanja človekove osebnosti kot celote, pomeni prenašanje izkušenj starejše generacije na mlajšo, vključuje izobraževanje in pouk, medtem ko je vzgoja v ožjem pomenu oblikovanje posameznih lastnosti osebnosti (človek si oblikuje moralne vrednote, prepričanja, stališča, interese, različne navade, itd.). Vse to pa pridobivamo z vzgojnimi metodami (Pogačnik 2006, 4861).

Vzgoja je posebna dejavnost ljudi v družbi – nujna je za obstoj družbe in posameznika. Je tudi dejavnik družbenega razvoja in kot taka ima tri naloge:

- prenos in ohranjanje znanja in spretnosti,
- oblikovanje ustreznih vzorcev mišljenja, čustvovanja, vrednotenja in ravnanja posameznika,
- razvijanje individualnih lastnosti in sposobnosti.

Vzgojitelj v dijaškem domu

Na kratko bi lahko rekli, da je to poklic, ki je potreben za delo v institucijah, ki se načrtno ukvarjajo z vzgojo otrok in mladostnikov. Vsak, ki hoče biti vzgojitelj, torej nekdo, ki naj bi ga dijaki priznavali kot svojega vodjo, mora najprej poznati samega sebe, poznati mora svoj lastni miselni proces.

Vzgojitelj mora biti zrela odgovorna oseba, ki stoji za svojimi izjavami in dejanji. Učenci/dijaki ga morajo kot takšnega poznati, iz tega izhaja tudi njihovo spoštovanje do te osebe. Varovancem mora služiti kot zgled, saj jim v času šolanja nadomešča starše ali rejnike.

Kompetenten vzgojitelj bo znal postaviti meje svojim varovancem in jim s tem olajšal njihovo življenje v instituciji, ker se bodo počutili varne. Vsekakor se mora vzgojitelj zavedati nevarnosti, ki preže nanj, in na napake, ki jih lahko v vsakem trenutku naredi in mora biti zato še posebej pozoren nanje. Poleg vsega naštetega pa mora biti vzgojitelj tudi dober vodja, obvladati mora menedžerske naloge, kot so: načrtovanje, organiziranje, nadziranje in vodenje (Peček 2001, 8). K načrtovanju in nadziranju mora pritegniti tudi dijake. Skratka, poznati mora sodobne in učinkovite metode za delo z ljudmi. Ker se srečanja udeležujemo v glavnem vzgojiteljski dijaških domov, si oglejmo nekaj dejstev o dijaških domovih.

Dijaški domovi so javni zavodi, organizacije posebnega družbenega pomena, kjer stanujejo pretežno dijaki srednjih šol, katerih glavni cilj in vzrok bivanja v dijaških domovih je končati šolanje in so v domovih predvsem zaradi tega, ker je njihov kraj bivanja preveč oddaljen od šole, ki jo obiskujejo (Dečman Dobrnjič 1998, 55).

Kot je za družbo osnovna celica družina, tako je za dijaški dom osnovna celica vzgojna skupina. V vzgojni skupini so praviloma dijaki ali dijakinje, ali dijaki in dijakinje, ki obiskujejo različne šole in različne letnike. Vodi jo vzgojitelj/vzgojiteljica, ki organizira delo skupine, nudi in organizira pomoč pri učenju dijakom, ki imajo učne težave, nudi oporo tistim, ki so v stiskah, vodi interesne dejavnosti in vanje usmerja dijake, organizira prosti čas dijakom in je pozoren, da dijaki ta čas čim bolj konstruktivno in aktivno preživljajo. Konec koncev pa dijakom v času bivanja v dijaškem domu nadomešča starše. Torej vzgojitelj opravlja izjemno zahtevno in odgovorno delo. Odgovoren je dijakom, njihovim staršem, družbi in samemu sebi. Na koncu pa je to samo človek z vsakodnevnimi težavami, skrbmi za svojo družino, svoje otroke ...

Kot pri vsakem delu obstaja tudi pri vzgojnem delu možnost napak, te imajo lahko precejšnje posledice pri dijakih, ki so jim izpostavljeni. Katere bi bile lahko tiste nevarnosti, ki prežijo na vzgojitelje pri njihovem delu?

Najpogostejše napake, ki jih navaja literatura in s katerimi se v popolnosti strinjam, so naslednje (Pšunder 1994, 41–44):

- monotonost,
- preusmerjanje,
- pridiganje,
- neprimerno izražanje,
- ukazi, kazni in grožnje,
- nepripravljenost za kritiko,
- preveč domač/prijateljski odnos z dijaki,
- tikanje.

Menim, da vsako izmed teh napak lahko vsak izmed nas najde tudi pri sebi oz. se pojavljajo pri našem vsakdanjem delu. Sicer pa vsi poznamo lep slovenski pregovor: »Kdor dela, tudi greši!« Vsekakor pa se je vredno potruditi, da bo teh napak čim manj. Več kot jih je, bolj je zapleten odnos med nami in dijaki.

Vzgojni stili

Vzgojni stil je način vzgojnega delovanja, ki ga prepoznamo po nekaterih tipičnih razmerjih med vzgojiteljem in otrokom ali mladostnikom.

Poznamo več vzgojnih stilov (Pšunder 1994, 32–33):

- **Demokratični vzgojni stil** – enakopraven odnos med vzgojiteljem in otrokom, v katerem prevladujeta odgovornost in samodisciplina na obeh straneh. Demokratični vzgojni stil je partnerski, kjer vzgojitelj vodi vzgojno-

izobraževalni proces, učenci pa se vključujejo po sposobnostih, interesih in znanju. Dijaku je dovoljeno ne strinjati se. Demokratičen vzgojitelj je strog in dosleden do otroka in do samega sebe. Pri tem vzgojnem stilu se vzpostavlja medoseben odnos med vzgojiteljem in dijakom. To pomeni, da v vzgojnem procesu vplivata drug na drugega. Pri dobrem medosebnem odnosu tako vzgojitelj kot dijak v vsakem trenutku dobivata povratne informacije (feedback) o svojem delu oz. vedenju, kar je obema lahko pomemben »kažipot« za bodoče delovanje.

- **Anarhični vzgojni stil** – popolna svoboda v odnosu med vzgojiteljem in otrokom. V tem odnosu ni nobenih prepovedi, nobenih obveznosti in nobenih odgovornosti. Tu govorimo o svobodni vzgoji. Komunikacija je neurejena, lahko bi rekli, da se največkrat ne ve, »kdo pije in kdo plača«.
- **Avtoritativni vzgojni stil** – vzgojitelj ima v rokah moč in oblast. Pomeni, da je učitelj tisti, ki v celoti sam vodi vzgojno delovanje, ko se postavlja nad učence kot nezmotljiv in ko učence postavlja v položaj pasivnega objekta. V vzgoji uporablja prisilne metode in sredstva, da bi dosegel ustrezno obnašanje otrok. Pogosto uporablja sankcije. Prisila je lahko fizična ali psihična. Komunikacija je v glavnem enosmerna. Vendar taka vzgoja vodi v oblikovanje pokornih, nesamostojnih in nasilnih ljudi.

Kako bodo dijaki sprejemali oz. doživljali avtoriteto, je v veliki meri odvisno od tega, kakšnemu vzgojnemu stilu so bili »izpostavljeni« doma, v družini.

Kaj vpliva na uporabo določenega vzgojnega stila pri vzgojitelju?

Kako vzgojitelj vodi skupino, je odvisno od vzgojnega stila, ki ga uporablja pri svojem delu. Kakšen vzgojni stil uporablja, pa je odvisno od več dejavnikov. V prvi vrsti zagotovo vzgoja, ki je je bil deležen v družini, nadalje ima določen vpliv tudi spol vzgojitelja, čeprav trditev, da so vzgojiteljice bolj naklonjene demokratičnemu vzgojnemu stilu kot vzgojitelji, ni nujno točna. Nadalje imajo določen vpliv izobrazba in izkušnje na profesionalnem področju. Prav izkušnje pripomorejo k temu, da se vzgojitelji lahko izognejo anarhičnemu vzgojnemu stilu. Po drugi strani pa menim, da vsakokratni vzgojni stil ni plod zavestne odločitve posameznika, je skupek vseh zgoraj naštetih elementov.

Kaj pa praksa?

Pri demokratičnem vzgojnem stilu nikakor ne smemo pozabiti na vloge. Učitelj je učitelj in učenec je učenec. Kljub dobremu kontaktu (stiku) vzgojitelj nikoli ne sme pozabiti na tisto obvezno distanco, ki točno določa vloge, kot sem že omenil zgoraj. Kadar te, po mojem mnenju obvezne distance, ni, gre največkrat za preveč domač odnos med dijaki in vzgojitelji, ta pa se velikokrat nadgradi s tikanjem. Največkrat se to pojasnjuje/opravičuje z dobrim odnosom med vzgojiteljem in dijakom ipd., vsekakor pa to ne drži in prav zato štejem tikanje med napake, ki jih vzgojitelji delajo pri svojem vsakdanjem delu. Obenem lahko vidimo, da je tega vse manj, de je ta odnos v veliki meri posledica permisivne vzgoje, ki se je pričela poudarjati in izvajati v 70-tih in je »izzvenela« v 90-tih letih prejšnjega stoletja kot ne najbolj posrečen model vzgoje.

Kot vzgojitelj z dvajsetletno pedagoško prakso in delom v vzgojnem zavodu in dijaškem domu sem se seznanil z vsemi tremi oblikami vzgojnih stilov. Glede na delovno mesto in konkretno situacijo sem bil v položaju, ko sem moral uporabljati tako avtoritativni kot tudi demokratični vzgojni stil. Težko si predstavljam

profesionalnega vzgojitelja, ki si ne bi zavestno želel pri svojem delu uporabljati demokratičnega vzgojnega stila. Res je, da je včasih to tudi težko, morda celo nemogoče, vendar pa niti gojenci niti dijaki vzgojitelju, ki deluje po načelih demokratičnega vzgojnega stila, ne bodo zamerili, če bo občasno uporabi tudi avtoritativni vzgojni stil. Kombinacija teh dveh vzgojnih stilov je v bistvu nujna. Tudi demokracija se lahko kaj hitro sprevrže v anarhijo, če ne delujejo vsaj minimalne kontrole.

Nikoli, nikakor zavestno in mislim, da niti nevede ne, pa pri svojem delu nisem uporabljal t. i. anarhičnega vzgojnega stila, saj menim, da se tako gojenci kot dijaki in ne nazadnje tudi vzgojitelji najboljše počutijo/mo, če so vloge razdeljene tako, kot morajo biti, torej, da se v vsakem trenutku ve, kdo je kdo. Da to drži, je pokazala anketa, ki je bila vsako leto izvedena v vzgojnem zavodu. Največ zaupanja gojencev so bili deležni vzgojitelji, ki so veljali za stroge in največkrat nepopustljive. To dokazuje, da se gojenci, prepričan pa sem, da podobno in verjetno še bolj izrazito, velja tudi za dijake, počutijo dobro in varne tam, kjer so postavljeni trdni okviri, kjer so postavljena jasna pravila, ki jih je treba tudi spoštovati, in kjer beseda nekaj velja. Jasno pa je, da pravila poskušajo tudi zaobiti. Koliko jim bo to uspelo oz. jim uspe, je odvisno od doslednosti človeka, ki v konkretni situaciji igra vlogo vzgojitelja.

Seveda, pa se morajo zgoraj omenjenih pravil dosledno, z možnostjo minimalnih odstopanj, ki pa še ne podležejo sankcijam, ki so prav tako določene, držati vsi akterji, ki nastopajo v procesu institucionalne vzgoje. Iz tega sledi, da je treba pravila, ki so dorečena in največkrat tudi napisana, spoštovati. Obvezujoča morajo biti za vse, za tiste, ki se jim morajo podrežati, kot tudi za tiste, ki jih morajo izvajati. Če temu ni zadoščeno, je bolje, da pravil sploh ne postavljamo. V tem primeru se nam lahko zgodi, da pristanemo v anarhiji in v situaciji, ki ji kmalu ne bomo kos.

Formiranje heterogene skupine in težave, ki so se ob tem pojavljale

Po devetih letih vodenja fantovskih skupin v vzgojnem zavodu in dijaškem domu ter desetih letih vodenja dekliških skupin v dijaškem domu se mi je v tekočem šolskem letu zgodila dekliško-fantovska skupina.

Na začetku je bila velika sprememba predvsem v tem, da sem imel občutek, da vodim dve skupini, ena je bila dekliška, druga fantovska. Veliko več pozornosti so zahtevali fantje, kar pa je povsem razumljivo, saj so bili vsi novinci. Izhajal sem iz prepričanja, da »... fante zanimajo tri stvari: prvič – vedeti hočejo, kdo je vodja, drugič – kakšna so pravila igre, in tretjič – ali jih boste prisilili, da pravila igre spoštujejo. Če hočete z njimi vzpostaviti dober odnos, jim morate biti vodja, in to prijazen vodja. Postaviti morate le taka pravila igre, ki jih lahko uveljavite, in potem jih morate dosledno uveljavljati. Če v tem uspete, ste zgradili dobro osnovo za odnose. Spoštovali vas bodo in, kar je še bolj pomembno, vam zaupali. Od tu naprej ste lahko prijazni, poslušali vas bodo in vedeli, da jim boste vedno stali ob strani.« (Elium 2000, 5)

Ideja o »mešani« skupini se mi je zdela zanimiva, saj se rad »spopadam« z novostmi, ki razgibajo delovni ritem. Novosti/spremembe pa preprečijo monotonost. Edina zahteva, ki sem jo pri tem postavil, je bila, da morajo biti vsi fantje novinci, po možnosti prvi letniki. Bal sem se namreč, da bi bili v skupini »stari« dijaki, ki bi iz raznih razlogov želeli zamenjati skupino.

Manjša težava, na katero niti nisem računal, se je pojavila pri nekaterih starših deklet, ki so bila do tedaj v skupini. Pomirili so se, ko sem jim razložil, da bodo fantje

bivali na svojem hodniku, ločeno od deklet. Resnici na ljubo pa je razlika samo v tem, da bodo uporabljali vsak svoje sanitarije, skupinske prostore pa si bodo delili. Za razliko od staršev so dijakinje dejstvo, da bodo v skupi tudi fantje, sprejele z veseljem oz. jih ni nič motilo.

Sprva so bili fantje precej preplašeni. Precej sramežljivo so opazovali dekleta, ki so starejša in ki so se obnašala povsem sproščeno, se s fanti pogovarjala in jih vpeljevala v domsko življenje s posredovanjem takšni in drugačnih informacij. Spremembe, ki sem jih sistematično opazoval, pa so bile, glede na pretekla leta, precejšnje:

- Vse skupaj je postalo veliko bolj glasno. Fantje težko obvladujejo svoje mutirajoče glasove, precej glasni pa so tudi ob spremljanju športnih prenosov.
- Sobe so praviloma bolj neurejene, razmetane; po sobi se valjajo šolske potrebščine, garderoba in še marsikaj.
- Podobno je tudi s sanitarijami. Čeprav so bili obljubljeni pisoarji, se to ni zgodilo. To jih torej delno opravičuje.
- Več je škode na inventarju. Veliko je nenamerne, nekaj pa tudi namerne, storjene iz čistega dolgočasje in objestnosti.
- Več je konfliktnih situacij, večinoma verbalnih, občasno tudi fizičnih, na srečo do sedaj brez posledic. Za večino teh sem izvedel naključno, ko so se strasti že zdavnaj umirile. Zanimivo je, vendar ne neobičajno, da so se posamezniki po prvi zadregi nadvse razživel in postali nesramni do deklet, ki pa se »fazanom« niso pustile in zato je tudi med njimi prihajalo do verbalnih obračunavanj.
- Več je kršenja domskega reda: izostanki od obveznih učnih ur, nočni nemiri, kajenje v sobah.

Vsekakor pa je treba poudariti, da vse zgoraj naštetu ne velja za vse fante. Daleč od tega. Našteto se je večinoma pojavljalo pri vedno istih posameznikih, ki jim očitno ni jasno, zakaj so prišli v Ljubljano in zakaj bivajo v dijaškem domu. Večina dijakov je urejenih, posamezniki bi bili z lahko zgled tudi marsikateremu dekletu.

Vzgojni stil v heterogeni skupini

V začetku sem s fanti vzpostavil potreben kontakt/stik, predvsem s stalno prisotnostjo, individualnimi razgovori, skupinskimi sestanki in sestanki samo s fanti.

Zanimivo je, da sta dva novince že prvi dan, takoj po odhodu staršev, poskusila s tikanjem. To me je izjemno presenetilo, ker tega resnično nisem bil vaje. Stvari sem postavil na svoje mesto z razgovorom. Na prvem sestanku z novinci, na sam sprejemni dan, pa sem jim ponudil opcijo obojestranskega vikanja oz., da oni mene vikajo, jaz pa jih tikam. Vsi so se strinjali z drugo opcijo. Kljub presenečenju je bila ta izkušnja za vse pozitivna. Takoj sem jim dal na demokratično-avtoritativen način vedeti, kdo je kdo. Imeli so možnost izbire, obenem pa so bile točno določene vloge in nihče se ni počutil prizadetega, niti izpostavljenega.

Zaradi zgoraj naštetih vzgojnih težav, ki so se pojavile na začetku, je bil vzgojni stil, ki sem ga uporabil v odnosu do fantov, ki so povzročali težave, bolje rečeno, ki so si domski red prikrojevali, odločen, lahko bi rekli avtoritativen. Vse probleme sem skušal reševati s pogovori, z njimi sem opravljal suportivne razgovore ipd. Medtem pa sem s celo skupino delal na čim boljši adaptaciji na novo situacijo v skupni. V kratkem času so bili vidni pozitivni učinki načrtnega delovanja, reči pa moram, da so svoje naredili tudi bolj zreli dijaki in predvsem dijakinje, t. i. pozitivno jedro skupine. Težave, ki so se pojavljale in jih ni bilo mogoče rešiti z individualnimi pogovori in, ki

so bile očitno moteče za celotno skupino, smo reševali na skupinskih sestankih. Tu so levji delež k razrešitvi/razjasnitvi zadev prispevali prav dijaki, ki jim ni bilo vseeno, v kakšnem okolju živijo, in ki konec koncev niso bili pripravljeni plačevati škode, ki bi se ob neuspešnem iskanju povzročiteljev porazdelila na celotno skupino. Povedati moram, da je do takšnih situacij prihajalo predvsem v primeru namerno povzročene škode, za katero ni nihče hotel prevzeti odgovornosti. S tem so neposredno od dijakov »prejeli« sporočilo, da je treba za storjena dejanja, ne glede na to, kakšna so, prevzeti polno odgovornost.

Omeniti moram tudi, da nikoli nisem pozabil na pohvalo. Priznati moram, da mi je šla pohvala včasih veliko teže iz ust kot graja, zato sem pri sebi začel zavestno gojiti tudi kulturo pohvale. Tudi pri zgoraj omenjenih dijakih, ki so imeli težave, sem pohvalil vsako pozitivno stvar, ki sem jo opazil, tudi če je bila še tako majhna, npr. postlana postelja, teden brez vpisa v nočno knjigo, dobra ocena v šoli ... Na ta način sem poskušal pozitivno vplivati nanje. Vedno znova sem presenečen, kako blagodejen in pozitiven učinek ima pohvala na ljudi. Tudi tokrat sem lahko to opazoval v polni meri.

Preteklo je pol leta. Življenje heterogene skupine se je utirilo. Vsak dan pa prinese nove situacije in izzive, s katerimi se moram spopadati skupaj s skupino.

Zaključek

Menim, da je heterogena skupina tudi s sociološkega stališča bolj naravna kot homogena. Res pa je tudi, da je treba demokratični vzgojni stil bolj kot v homogeni vzgojni skupini dopolnjevati z avtoritativnim. V mešanih skupinah se dekleta in fantje naučijo so-bivanja in komuniciranja v vsakodnevnih formalnih in neformalnih situacijah. Vodja/vzgojitelj skupine pa mora biti zrela, kompetentna, avtonomna in strokovno dobro usposobljena oseba z izoblikovanim sistemom vrednot. Zavedati se mora momenta sekundarne socializacije, ki so je dijaki deležni v dijaškem domu, ki jim v času šolanja predstavlja drugi oz. nadomestni dom, in identifikacije, ki poteka pri mladostnikih zelo intenzivno. Sposoben mora biti pohvaliti, kot tudi kaznovati. Če je vzgojni stil demokratičen, je tudi dijakom jasno, da je to del dela, ki ga mora vzgojitelj opraviti.

Kot rečeno, zgoraj naštetih težav skeptikom govorijo v prid homogenim skupinam, prepričan pa sem, da bi se našlo še veliko pozitivnih razlogov, poleg že zgoraj naštetih, ki bi pričale v prid heterogenim skupinam.

Viri in literatura:

<http://sl.wikipedia.org/wiki/Vzgoja>

<http://www.vhcandersen.lj.edus.si/%C5%A0ola%20za%20star%C5%A1e/Povzetki/Celostna%20vzgoja.pdf>

Pšunder, M. 1994. *Knjižica za učitelje in starše*. Maribor: Obzorja.

Pšunder, M. 1998. *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zalokar Divjak, Z. 1996. *Vzgoja JE ... NI znanost*. Ljubljana: Educy.

Peček, P. (ur.). 2001. *Uvod v menedžment v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Pogačnik, A. (ur.). 2006. *Veliki splošni leksikon*. Ljubljana: DZS.

- Starkl, D. 1999. *Priročnik za vzgojitelje v dijaškem domu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Elium, J. 2000. *Vzgoja sinov: starševstvo in vzgoja zdravega moža*. Ljubljana: Orbis.
- Dečman Dobrnjič, O. 1998. *Vzroki konfliktov v dijaških domovih*. Trbovlje: Dijaški dom.

Ivica Čermelj
Dijaški dom Vipava
ivica.cermelj@guest.arnes.si

KDO IN KAKO VZGAJA DANAŠNJEGA MLADOSTNIKA?!

WHO AND HOW EDUCATES THE MODERN ADOLESCENT?

Povzetek: Vzgoja se je skozi zgodovino spreminjala. Kar je bilo za vzgojo pomembno še pred petdesetimi leti, je danes zaradi spremenjenih vrednot manj pomembno in je vzgoja oblikovana drugače. Vse to je vplivalo na razvoj različnih vzgojnih stilov. Mladostnik starši, družina, šola ... si zagotovo želimo, da bi živeli v harmoniji. Mlad človek pri svojem vraščanju v družbo potrebuje oporo. Kateri način daje mladostniku oporo, bomo razmišljali v navedenem članku in se na kratko dotaknili vzgojnih stilov in njihovih pomanjkljivosti.

Ključne besede: vrednote, meje, vzgoja, mladostnik, samopodoba, razvajanost, socializacija

Abstract: Education has been changing through history. The system of values has changed so what was important fifty years ago, is less important today and the education is different. The things mentioned have influenced the development of different styles of education. The adolescent, his parents, family, school ... wish to live in harmony. A growing up person needs support to socialize. In this article we are going to think which way gives support to the adolescent and show briefly the educational styles and their deficiencies.

Key words: values, limits, education, adolescent, self-consciousness, state of being spoilt, socialization

Uvod

Naslov prispevka morda obljublja preveč, a prepričana sem, da se strinjate s trditvijo, da je vzgoja kompleksen proces in da je nemogoče zgolj s kratkim strokovnim člankom razjasniti proces vzgoje z vidika različnih subjektov.

»Človek se kot bitje rodi, kot osebnost pa se vzgoji!« Žal se nekateri starši tega premalo zavedajo in se do svojih otrok pogosto obnašajo kot bi bili njihova lastnina. Pri tem skrbijo predvsem za njihove fizične potrebe, pozabljajo pa, da imajo otroci tudi čustvene in druge psihofizične potrebe. Za zdrav razvoj osebnosti je predvsem pomemben občutek varnosti. Samo v varnem okolju se bo otroku okrepila samozavest in izoblikovala pozitivna samopodoba, s katero bo stopal v svet odraslosti.

Nekoč so s posebnimi obredi otroka uvedli v odraslost – kar je še vedno poznano pri primitivnih ljudstvih. Sodobna družba iniciacije ne pozna. V današnjem obdobju, ko se puberteta kot razvojno obdobje pomika vedno nižje po starostni lestvici, se starostna meja, ki jo je odrasla generacija pripravljena priznati mladi za vstop v

odraslost pomika vedno bolj navzgor proti tridesetim. Čas šolanja se zaradi različnih zahtev v družbi podaljšuje.

Mladi današnje dobe tretjega tisočletja prav gotovo živijo v marsičem drugače kot njihovi vrstniki izpred petdeset ali sto let. Življenje mladih samo po sebi ni bilo vrednota, ampak le priprava na odraslost. Takratni mladi so težili k čimprejšnji samostojnosti. Otroštvo je direktno prehajalo v odraslost.

Današnji mladi so drugačni. Ne le zaradi daljšega obdobja šolanja, zaradi vse bolj zahtevnih in zato daljših priprav na poklic, ampak si ustvarjajo lasten sistem vrednot in življenja po teh vrednotah. V tem svojem svetu se počutijo bolj ali manj doma in ga ne želijo zapustiti.

V povojnem obdobju je politika sistematično negirala ali celo rušila mnoge stare vrednote. Vrednote, ki jih je ponudila kot nadomestilo, so se zrušile s propadom sistema. Raziskovalci ugotavljajo, da so bile povojne generacije bolj usmerjene v gmotne vrednote; današnji mladi sicer ne odklanjajo materialnih dobrin, toda poleg njih iščejo nove. Pri tem iskanju preverjajo in ocenjujejo, pa tudi kritizirajo vrednote staršev. Starši bodo najboljše pomagali svojim otrokom, če bodo svoje vrednote živeli naprej, ne oziraje se na mišljenje. Vztrajanje staršev pri jasnem vrednostnem sistemu pomeni oporo mladostniku pri odločanju. Starši v svoji nemoči, neznanju, zaradi velike odsotnosti z doma (deljen delovni čas, službena potovanja ...) prepuščajo vzgojo institucijam; zaradi podaljševanja delovne dobe je vedno manj možnosti povezave treh generacij, kar bi vzgojo lahko močno oplemenitilo. Nadvse pomembno pa je, da institucije ne morejo (tudi v super pogojih) nadomestiti vzgoje, ki je družina ni dala.

Martina Tomori (prim. Žorž 1999, 97) meni, »da je mladostništvo oz. adolescence doba tveganja, da je tveganje sama na sebi. Oblikovanje samopodobe je možno le s preizkušanjem različnih možnosti, torej s tveganjem. Problem zahodne civilizacije je v tem, da to dobo tveganja podaljšuje, namesto da bi jo mladi generaciji pomagala skrajšati. In zato se problemi, že zgolj zaradi tega podaljševanja, kopičijo.«

Doba mladostništva je tudi doba oblikovanja pravih trdnih vrednot. Oblikujejo se na osnovah, ki so jih otroci sprejeli z vzgojo, predvsem družinsko, dograjujejo se z vplivi ožjega in širšega okolja. Poseben vpliv imajo mediji, predvsem TV (oddaja Zamenjajmo ženi v otroškem jeziku posledično pomeni zamenjajmo mami, vzgojo, vrednote ... kar otroka potem zbega in je zmeden glede vsega). S tem prihaja do rušenja družine. Pri tem pa mladostnik ni le pasiven sprejemnik, ampak aktiven udeleženec. Tako se lahko v tem obdobju mladostniki, ki so živeli v navzven zdravem družinskem okolju, opredelijo za nezdrav vrednostni sistem in obratno.

Za otroke je pomembno, da imajo v svoji neposredni okolici človeka, ki jim je v oporo in ga spoštujejo. Pravzaprav takšen občutek varnosti pomeni vir moči, ki je sodobni otroci nikoli nimajo dovolj.

Kdo so mladostniki?

Gostečnik, Pahole in Ružič (1999) navajajo, da so mladostniki mladi ljudje, ki se poslavljajo od varnega, udobnega otroštva, ki pomeni zanje tudi nesamostojnost in utesnjenost. Ti mladi ljudje se spogledujejo z odraslostjo, ki jim predstavlja zanje izzive, prinaša jim obenem vir svobode, česar pa se hkrati veselijo in bojijo.

Mladostništvo je neke vrste poslavljanje od znanega, varnega, udobnega in podajanje na pot, ki je neznana, sicer mikavna, a tudi polna strahov.

Značilnost tega obdobja je tudi velika kritičnost, želja po spremembi sveta, zelo je prisoten občutek za pravičnost. Ker se v svoji čustveni impulzivnosti vse prevečkrat prehitro odločajo, spregledajo veliko posledic svojih odločitev, naredijo veliko napak.

Vznemirijo se brez pravega vzroka, velikokrat so odveč samim sebi, hipoma so grozovito jezni in že v naslednjem trenutku prijazni in vljudni.

Mladostništvo je doba prvih zaljubljenosti, nezadovoljstva s svojo zunanostjo, doba izzivov. To je obdobje sprememb. Spremeni se tudi njihovo vedenje. Mladostniki postanejo skrivnostni, želijo biti sami. Zelo veliko časa porabijo za telefoniranje, internet, želijo si družbe vrstnikov, posnemajo njihovo oblačenje in poslušajo isto glasbo kot vrstniki. Mladostniki so nenehno razpeti med vrstniki in družino.

Največja nasprotja mladostništva:

Vedenje mladostnikov	Potrebe mladostnikov
Upor proti kontroli odraslih	Potreba po usmerjanju
Želja po bližini	Strah pred intimnostjo
Odstranjevanje in testiranje meja	Meje so znak skrbi staršev
Razmišljanje o prihodnosti	Popolnoma so usmerjeni v sedanjost
Spolna zrelost	Čustveno, odnosno in kognitivno niso pripravljeni - zreli

Kdo vpliva na razvoj mladostnika?



Slika 13: Vplivi na mladostnika

Družina

Barbara Coloroso (1996) v svoji knjigi *Otroci so tega vredni* loči tri vrste družin. Med seboj se ločujejo po strukturi, ki povezuje njene člane. Struktura vpliva najprej na vse kombinacije odnosov v družini, potem pa še na odnos družine kot celote do zunanjega sveta.

▪ Trda družina

Spominja na opečnato steno, ohranja in omejuje tisto, kar je znotraj in preprečuje vstop zunanjemu. Tu starši zahtevajo ubogljivost in uveljavljajo oblast, dušijo vsa otrokova čustva. Spontani izrazi radosti, zavzetosti in sreče so potlačeni, jezo, sovražnost, nasprotovanje ali žalost pa kaznujejo.

▪ Mehka družina

Mehka družina spominja na meduzo, ki nima čvrstih delov in se odziva na vsako spremembo vodnega toka, na vsako motnjo. V mehkih družinah se otroci ne naučijo prepoznavati in odgovorno izraziti svojih čustev. Mehki starši otroka raje razvajajo in si njegova čustva lastijo, namesto da bi ga spodbujali, da se z njimi sooči. Možno pa

je, da starši v mehkih družinah otrokova čustva popolnoma spregledajo, ker ga puščajo samega in ga zanemarjajo.

- Prožna družina

Prožna družina spominja na hrbtenico s svojo živo in prožno oporo. Daje obliko in prožnost celemu telesu. V prožni družini ravnaajo s čustvi na bistveno drugačen način. Otroke v prožnih družinah navdihuje zaupanje vase, v druge in v prihodnost. Družina jim daje podporo in strukturo, ki sta otroku potrebni, da v celoti razvije svojo osebnost in spozna svoj pravi jaz. Ker se v svoji enkratnosti počutijo varne, so sposobni gojiti ljubezen, vživljanje vase in v druge.

Podobno razmišlja Gostečnik (1999), ki družine razvršča glede na vzgojne stile, ki prevladujejo v družini. Vzgojni stil pojmuje kot način, kako starši namerno ali nenamerno, pristopajo k otrokom in pozneje mladostnikom, kako jih vzgajajo za odgovornost, kako poteka odločanje. Tako loči: avtoritativno vzgojo, vse dopuščajočo permissivno vzgojo in vzgojo za odgovornost.

- Avtoritativna vzgoja

Starši pristopajo k mladostnikom s položaja moči, ki jim jo daje formalna avtoriteta. Nase prevzemajo vse probleme in težave, ki jih v resnici imajo mladostniki, pod krinko, da mladostniki teh problemov niso sposobni nositi in reševati. Starši morajo imeti vedno prav, saj se bojijo, da bi v nasprotnem primeru izgubili avtoriteto. Mladostniki nimajo možnosti odločanja, niti se ne čutijo odgovorne za nekaj, za kar se niso sami odločili. Na eni strani si želijo samostojnosti, po drugi pa se je bojijo oz. se jim ne zdi vredno truditi se po svoje, saj v očeh staršev ni nič dobro, zanje pa je mnenje staršev zelo pomembno. Pri taki vzgoji obstaja nevarnost, da bodo mladostniki ostali vse življenje boječji in plahi ali pa šli v drugo skrajnost in se borili proti vsem, ki bodo zanje predstavljali avtoriteto.

- Vse dopuščajoča – permissivna vzgoja

Pri tem vzgojnem stilu je vloga staršev na prvi pogled podrejena. Mladostniki postavljajo pogoje, njihove želje postanejo za njihove starše zahteve, vendar so starši odrasli in kot taki naj bi videli nekoliko dlje kot vidijo mladostniki. Mladostnikov z ničemer ne omejujejo, jih pretirano razvajajo, jih dobesedno kupujejo, ker želijo biti v središču pozornosti in ljubljene. Takšni starši pričakujejo, da jim bodo mladostniki ljubezen vedno vračali, saj so sami zanje naredili vse. V tem načinu vzgoje se morajo mladostniki odločati po svoje, vendar odgovornost za njihovo ravnanje prevzemajo starši. Mladostniki tako nikoli ne začutijo povezave med lastno odločitvijo in posledicami te odločitve. Mladostniki v zahtevnosti dokaj hitro prerastejo zmogljivosti svojih staršev in postanejo njihovi teroristi. Pri tovrstnem vzgojnem stilu je v veliki meri prisotna razvajenost, ki jo Žorž (2002) pojmuje kot raka sodobne vzgoje.

- Vzgoja za odgovornost

Izhodišče je obojestransko spoštovanje. Starši želijo mladostnike vzgojiti v zrele in samostojne osebnosti. Mladostniki zelo jasno vedo, kje so meje, kaj se sme in kaj ne, poznajo strukturo v oblikovanju pravil, vrednot, norm, kar jim daje občutek varnosti. Odgovornosti se učijo po korakih. Starši jim pustijo, da doživijo tako pozitivne kot negativne posledice svojih odločitev. V opazovanje in spoznavanje samih sebe jih prisilijo največkrat neugodne posledice lastnih odločitev, saj jih zaradi neugodnosti ne želijo ponovno izkusiti.

Vzgojne institucije

Različne vzgojne institucije imajo različen vpliv na mladega človeka, ki se začne že v zgodnji mladosti, od otroštva dalje:

- **Vrtci**

Pomembno vlogo imajo predvsem zato, ker je večina staršev zaposlenih, zaradi podaljševanja delovne dobe in vse poznejšega odhoda v pokoj pa ni več možnosti povezave treh generacij predvsem v smislu varovanja vnukov, prenašanja vrednot iz roda v rod ... Vrtec s svojo zasnovo lahko veliko pripomore k oblikovanju srčne kulture.

- **Šola**

Šola predstavlja ustanovo, kjer je pomemben:

- vpliv učitelja oz. profesorja na odnos do pridobivanja znanja in oblikovanja medsebojnih odnosov;
- mladi dobijo jasne informacije o ustreznem izobraževanju;
- jasne informacije o načinu učenja;
- oblikovanje delovnih navad;
- spoznanje, da se učimo zase;
- veseliti se učenja in uspeha;
- zrelo in odgovorno prenašati poraze;
- graditi na povezavi starši, učitelji, profesorji;
- osebnostna vrednost posameznika se ne enači s šolskim uspehom, kar sicer današnji sistem spodbuja.

V času moje mladosti sem točno vedela, kaj bo sledilo, če nečesa nisem naredila. Učitelj v šoli je enako ravnal, kot starši doma, poznal je družine svojih učencev in jih v primeru težav tudi obiskoval. Šola je bila takrat vzgojno-izobraževalna ustanova.

Danes imam občutek, da ni več tako. Proti koncu dvajsetega stoletja je postalo vse pomembnejše izobraževanje, šola je svojo vzgojno funkcijo le izgubljala.

Tiha in nenamerna klasifikacija se danes zgodi že v vrtcu, nadaljuje se v osnovni in srednji šoli. Učencu je danes treba ponuditi čim več znanja, da bo v življenju uspel in da se bo preko njega potrdil tudi njegov učitelj, ko bo prišlo do eksternega preverjanja znanja. V srednji šoli se neizprosna logika potrošniške družbe – tekmovalnega sistema nadaljuje. Se v tem obdobju kdo zmeni za oblikovanje celostne podobe mladega človeka ali pa zaradi prenatrpanosti programov preprosto za to ni časa?

Mladostniki so lahko veseli in zadovoljni, če naletijo na profesorja, ki jih razume in jim je pripravljen razodeti tudi kakšno življenjsko modrost in ne samo znanje. Žal pa je šolski sistem naravnano tako, da je dejavnost prepuščena dobri volji posameznega profesorja. Ukvarjati se z vzgojo je po današnjih merilih manjvredno početje. Šola to v veliki meri prepušča družini in dijaškemu domovom.

- **Dijaški domovi in druge institucije**

Mnogi starši v pomanjkanju časa in predvsem v želji otroku nuditi najboljše pošljejo otroka v dijaški dom. Tu je za otroka poskrbljeno tako z materialne kot tudi vzgojne plati. Vzgojitelj v domu vzgaja s svojo osebnostjo, zgledom, načinom komunikacije, odzivanjem na situacije, reševanjem konfliktov ... V dijaške domove prihajajo otroci z različnih družin in tako se potem srečujemo z različnimi problemi, ki so odsev družine in okolja, v katerem živi naša mladina.

Vsak dijaški dom si že na začetku šolskega leta zastavi vzgojne cilje, ki jih želi doseči med bivanjem dijakov v domu. Pomembno je, da so vzgojitelji pri svojem delu

in uresničevanju ciljev enotni, kar vpliva na razvoj samozavestne in trdne osebnosti. Ker se domovi po usmerjenosti razlikujejo, si različni domovi postavljajo različne cilje. Kot se starši razlikujejo po uporabi različnih vzgojnih stilov, prav tako se to dogaja v vzgojnih institucijah. Vendar, ker smo vzgojitelji strokovni delavci, se na sestankih vzgojiteljskih zborov o tem pogovarjamo in s tem izboljšujemo potek našega dela.

- **Vrstniki**

Vrstniška skupina zajema različne skupine, organizirane z vodstvom.

Vključevanje mladostnika v razne skupine, ki so organizirane oz. nastajajo po interesih, je zelo pomembno. Glede na način, kako delujejo, so:

46. organizirane v šoli - dejavnosti v krožkih;

47. organizirane v okviru društev - ZPM, PD, skavti, taborniki, razni športni in delovni tabori, glasbene šole, duhovni tedni in druge.

Skupine – oblikovane na cesti, imenujemo klope. Kaj jih druži? Prijatelji, ideali ...? To se lahko izrodi v tolpo ali kliko. Kliko je združevanje dveh ali treh članov brez pravil s skupnimi vrednotami. Lahko je to obnašanje, oblačenje. Ne marajo nadzora odraslih, niti drugih podobnih klik. Imajo lahko pozitiven vpliv na članstvo - tovarštvo, prijateljstvo, izpovedovanje in reševanje oz. sodelovanje pri reševanju problema posameznika ali skupnega problema.

Negativne posledice klike: spodbujanje k snobizmu, sovraštvu do vseh, ki niso v kliku, brisanje individualnosti članov. Večajo se napetosti med adolescenti in starši (take skupine so npr. skuterji, pristaši glasbenih zvrsti ...).

Tolpe – vpliv okolja in vzgoje porodi težnjo po takem združevanju, da bi preglasili notranjo praznino. Ima sovražen, uporen odnos do organizirane družbe odraslih (otroci brez nadzora, prezaposlenost staršev, v zadnjem času materialno bogatejši sloj z denarjem pridobljenim brez truda, istočasno pa brez jasnih življenjskih ciljev). Zapolnjevanje življenjske praznine z alkoholom in drogami - posledica tega – konflikti s starši in oblastjo.

Samovzgoja

Mlad človek si iz izkušenj, ki jih nabira v družini, družbi, od prijateljev, skratka iz okolja, v katerem živi, oblikuje svoje lastne vrednote. V boljših razmerah za vzgojo kot je rasel, boljše pogoje ima za samovzgojo. Navsezadnje ima vsak mladostnik ne glede na to, na kakšen način je bil vzgajan, možnost izbire, da se sam odloči ali za dobro ali za slabo. Tako lahko včasih ugotovljamo, da se iz mladostnikov, ki so živeli v zelo neurejenih razmerah, razvijejo zdravi odrasli ljudje, ali pa se nasprotno nekdo, ki je živel v idealnih razmerah, usmeri na stran pota. Prav tu ima pomembno vlogo in odgovornost vsak posameznik sam. Odločitev za ali proti je v njegovih rokah. Vsak si družbo izbere, nihče v družbo ne pade.

Mediji

Veliko vlogo pri oblikovanju mladostnika v današnjem svetu imajo tudi mediji, ki so s svojo liberalno demokratičnostjo in v borbi za čim večjo gledanost pripravljeni preseči mejo. Ne smemo prezreti oddaj, ki mladim pomagajo pri razjasnjevanju različnih življenjskih vprašanj, s katerimi se srečujejo na svoji poti v svet samostojnosti. A žal je teh oddaj bolj malo, saj jih vse prevečkrat zasenčijo filmi ali oddaje, ki zagovarjajo vrednote, ki mladostnika ne usmerjajo na pravo pot. Velika konkurenca TV pa je internet, kjer mladostnik preživi preveč svojega prostega časa, žal tudi za vsebine, ki niso najbolj spodbudne za osebnostni razvoj mladostnika.

Sklep

Z navedenim strokovnim prispevkom sem želela opozoriti na vlogo in pomen družine pri vzgoji. Vendar zaradi hitrega tempa življenja družina vse bolj izgublja svojo pomembno vlogo. Predstavila sem različne vzgojne stile, ki se pojavljajo v družinah in njihov vpliv na razvoj osebnosti mladostnika. Skozi zgodovino so se vzgojni stili spreminjali, iskreno pa si želim, da bi se z vedno večjo osveščenostjo vse bolj uveljavljal vzgojni stil, imenovan vzgoja za odgovornost.

Mladostniško obdobje je že samo na sebi polno nemira, nasprotij, iskanj. Mladostniki so nenehno razpeti med družino in vrstniki. Z odraščanjem jim družina postaja preozka, želijo si drugačnih izkušenj. Na drugi strani pa so starši, ki se boje za svojega mladostnika. Eni in drugi so na različnih bregovih iste reke, zato je zelo pomemben trden most med obema bregovima. Žal pa se vse prevečkrat namesto spoštovanja razvije neustrezen odnos z mladostnikom, ki ima za posledico razvajanje, prepuščanje samemu sebi, agresivnost do mladostnika ... Kaj lahko vsi skupaj naredimo, da bo mladostnik odrasel v zdravo in odgovorno osebnost?

Zavedati se moramo, da je vzgoja proces, ki traja. Doživetja in izkušnje, pridobljene v družini, so prve in zato položene v sam temelj človekove osebnosti. Vsaka dodatna vzgoja predstavlja zgolj nadgradnjo temeljni družinski vzgoji. Mladostnik lažje odrašča v okolju, kjer se čuti ljubljen in spoštovan, kjer so meje jasne, ki jih spoštujejo tudi odrasli.

»Odnosi so kakor pesek v roki. Če jih držiš na odprti dlani, ostanejo na njej. Če pa dlan močno zapreš in jo močno stisneš, ti uhaja med prsti. Tudi z odnosom je tako ... Če je odprt, spoštljiv in drugega ne omejuje, bo verjetno ostal nedotaknjen.« Iskreno si želim, da bi vsakdo izmed nas, ki se tako ali drugače srečujemo s področjem vzgoje, znali imeti ravno prav odprte dlani, da bi naši mladostniki kot samostojne osebnosti poleteli v svet z lepimi spomini na trenutke, ki so jih preživeli z nami ... Mladostnik si ne želi staršev ali vzgojiteljev, ki bi jih razvajali, želi si osebnosti, ki jim bodo z zgledom trdna opora. A to še zdaleč ni lahka naloga.

»Vzgoja ima grenke korenine, toda njeni sadovi so sladki!« Za to pa se splača potruditi, kajne?!

Literatura

- Coloroso, B. 1996. Otroci so tega vredni. Ljubljana: Tangram.
- Gostečnik, C., M. Pahole in M. Ružič. 1999. Biti mladostnikom starši. Ljubljana: Frančiškanski družinski center.
- Gostečnik, C. 1998. Ne grenite svojih otrok. Ljubljana: Frančiškanski družinski center.
- Puhar, H. 1985. Ali smo starši res odpovedali? Ljubljana: ČGP Delo.
- Žorž, B. 1999. Mladi med željami, pasivnostjo in (ne)smislom. V: Mladi, ulica, prihodnost – sodobne oblike revščine: mednarodni seminar. Ljubljana: Salve.
- Žorž, B. 2002. Razvajenost: rak sodobne družbe. Celje: Mohorjeva družba.
- Žorž, B. 2005. S pravimi vprašanji do rešitve vzgojnih zadreg. Koper: Ognjišče.
- Žorž, B. 2005. Svetovati ali poslušati. Celje: Mohorjeva družba.
- Žlebnik, L. 1975. Psihologija otroka in mladostnika. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Jasmina Golubović
Marija Sebić
Dom učenika srednjih škola, Zaječar
jabiramza@verat.net

Na putu ka punoletnom građaninu/građanki

Obrazovni sistem koji mladima omogućuje kvalitetnije društvene odnose, integraciju i uspešnu komunikaciju ne samo u evropskim već i svetskim procesima, nužno mora sadržati i civilnu/političku pismenost. »Punoletan građanin/građanka« predstavlja glavni i dugoročni cilj u oblasti političkog opismenjavanja. Političko opismenjavanje pokušava da probudi interes za politiku i da stvori mogućnosti da učenici/učenice postanu aktivni građani/građanke, time što ih uči veštini samostalne analize i procenjivanja. U koncepciji i praksi domskog parlamenta ključne reči su: demokratija, odlučivanje, izbori, timski rad, liderstvo, lična odgovornost, razmena informacija, tolerancija, saradnja, kompetencija itd. Opšti ciljevi i zadaci domskog Parlamenta su: unapredjenje metoda i oblika vaspitno-obrazovnog rada u domovima učenika kroz uspostavljanje, razvijanje i negovanje kvalitetne komunikacije između vaspitača/vaspitačica i učenika/učenica i razvijanje tolerantnog odnosa između svih subjekata u domu; vaspitno-obrazovni rad sa ishodom u aktivnom životu zajednice (dom, škola, lokalno okruženje, omladinske i druge organizacije) na principima demokratskog i građanskog društva; promocija domskog parlamenta kao oblika učeničke participacije u upravljanju. Teme koje se obrađuju kroz projekat su: odnos prema drugima, pripadnost društvenim grupama, saradnja u grupi, rad u timu, donošenje odluka, strategije u rešavanju problema, tolerancija i pravo na izbor. Kroz naše četvorogodišnje iskustvo u radu domskog Parlamenta izložićemo pravila predizborne kampanje i izbornog postupka u domu, konstituisanje Parlamenta, primerak Statuta, Poslovnika o radu i Program rada Parlamenta. Dragocena su iskustva u saradnji sa omladinskim organizacijama lokalne zajednice, Koalicijom mladih Srbije i CESID-om.

Stanislav Kink
Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana
Stanislav.Kink@dic.si

Medijska pismenost in koncept vzgoje za medije

MEDIA LITERACY AND THE CONCEPT OF EDUCATION FOR MEDIA

Povzetek

Razvoj sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije ponuja številne izzive in odpira nove možnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu. Za dvig nizke funkcionalne pismenosti mladostnikov je nujno sistematično medijsko opismenjevanje, kar pripomore k oblikovanju posameznikove identitete. Prispevek predstavlja model vzgoje za medije in izbiro strategij, ki jih potrebujejo vzgojitelji in dijaki za lastno samouresničevanje v medijsko prenasiheni dobi. Opisana so teoretična in pedagoška izhodišča ter načela in cilji vzgoje za medije. Prepoznavanje širšega konteksta vzgoje za medije omogoča boljše razumevanje odnosa med mladimi in

mediji. Učno-vzgojni cilji pri izbiri, predelavi in vrednotenju informacij se prepletajo s cilji politične socializacije mladih in njihovo družbeno participacijo.

Ključne besede: aktivno državljanstvo, izobraževanje, komuniciranje, medijska pismenost, medijska vzgoja

Summary

The development of contemporary information – communication technology offers numerous challenges and opens new opportunities in educational process. In order to raise the low functional literacy of young people, it is inevitable to introduce systematic teaching for media literacy which in turn helps to form the individual's identity. The paper presents a model for media education and selection of strategies the teachers – tutors and pupils need for self-realisation in the media saturated age. The theoretical and pedagogic starting points, principles, and objectives of media education are described. Recognition of broader context of media education enables better understanding of relationship of young people and media. The educational objectives in selecting, processing and evaluating of information are intertwined with the objectives of political socialization of young people and their social participation.

Key words: active citizenship, education, communication, media literacy, media education

Izhodiščna načela vzgoje za medije

V postmoderni družbi se je učenje iz posameznih institucij preselilo in razširilo v okolje, kar omogočajo množični mediji, saj več kot dobro polovico informacij mladostniki pridobijo izven šolskega prostora. Šolski sistemi v mnogih državah skušajo šolo prilagoditi spremembam v okolju in omogočiti, da učenci pripravljeni vstopijo v medijsko zasičeni svet. Ta trud je konceptualiziran kot projekt, imenovan vzgoja za medije (Erjavec, 2004a: 192). Pod terminom medij večina razume množične medije kot tisk, radio, televizijo in vključuje tudi internet. Masterman (1994: 57) ugotavlja, da je vzgoja za medije vedno aktualna in oportunistična, ker uporablja aktualne medijske vsebine za vzgojno-izobraževalne namene, spodbuja zanimanje in razumevanje, kar bi bilo z uporabo konvencionalnih metod in učnih pripomočkov težje dosegljivo. Vzgojo za medije pojasnjuje Wickbom (1992: 59) kot tehniko, ozaveščanje in produkcijo. Mladostnike seznanja, kako se radijski ali televizijski program oblikuje. Pojasnjuje vloge redakcije in tehnike urejanja, da bi lahko domeli, kako pošiljatelj sporočil vpliva na medijsko občinstvo. Pobudnica in utemeljiteljica vzgoje za medije v Sloveniji Koširjeva (2000: 96), v svoji shemi razdeli vzgojo za medije na reflektivno in produktivno raven. Za obe ravni je pomembno komuniciranje mladostnikov – diskusije o TV-programih, časopisih, kritika in argumentacija, primerjanje; ter oblikovanje idej, kako napraviti drugače, zatem skupno urejanje časopisa, priprava TV-oddaje, videa ipd.

Vzgojo za medije koncipirata Erjavčeva in Volčičeva (1999, 162) na mikro in makro družbeni ravni:

48. Ozaveščanje mikroprocesov medijskega komuniciranja: analiza, ocenjevanje in veščine komuniciranja. Mladostniki na tej stopnji razvijajo veščine analiziranja in produkcije medijskih sporočil. Razumeli naj bi, kako delujejo mediji, kako oblikujejo pomen, njihovo organiziranost in poznali načine njihove kreativne uporabe.
49. Ozaveščanje makroprocesov medijske komunikacije: analiziranje ekonomskega, političnega, družbenega in kulturnega konteksta medijskega okolja in oblikovanje zavedanja o pomembnosti opazovanja sveta.

Mladostniki tako spoznavajo odnose med mediji, državljani in družbo. Za delovanje v medijskem svetu je potrebno seznanjanje z družbenim kontekstom medijskih sporočil.

50. Vključevanje v medije in druge oblike komuniciranja v družbi. Na tej stopnji z aktivno udeležbo mladih pri prepoznavanju medijskih problemov in njihovo željo po razlagi ter razumevanju skušamo doseči aktivno participacijo v demokratični družbi. Na tej ravni postanejo mladostniki kritični, prične se intelektualni proces spraševanja, preko analize strukture medijskega sporočila pričnejo razmišljati o funkciji, cilju, namenu in prisotnosti ideologije. Sami oblikujejo medijski tekst (novinarski prispevek, oddajo, video).

Različni pristopi vzgoje za medije bi morali temeljiti na skupnih predpostavkah (Feilitzen v Erjavec 2004, 193). Vzgoja za medije mora izhajati iz vsakdanjih izkušenj mladostnikov; vzgoja za medije nas uči kritičnega razmišljanja; najpomembnejši element za doseganje kritičnega razmišljanja mladostnika je lastna produkcija; vzgoja za medije je nujna za uveljavljanje participacije in demokracije. Vzgoja za medije se je prisiljena nenehno soočati s procesi globalizacije. Iz vzgoje za medije tako ne moremo ničesar izvzeti saj mora vključevati prav vse medije.

Kurikularni model vzgoje za medije

Šola in dijaški dom sta ključni instituciji za posredovanje znanja in veščin osnovne medijske pismenosti, ki dijake lahko nauči kritičnega pristopa do medijev ter jim pomaga razvijati vizijo samega sebe. V javnem interesu je, da vsakdo pozna vlogo medijev v lastnem življenju (Erjavec in Zgrabljić 2000, 90).

Vendar je hitrost in kakovost vključevanja vzgoje za medije v šolske sisteme odvisna od številnih dejavnikov, pripravljenosti šolskih oblasti za sprejemanje kurikularnih novosti, odnosov med različnimi institucijami v državi (npr. med cerkvijo in šolo), do navdušenosti in angažiranosti posameznih učiteljev za vzgojo za medije ter njihove možnosti vplivanja na oblastne strukture (Tuftes v Erjavec 2004, 193). Med države, ki so uspešneje integrirale vzgojo za medije v nacionalni šolski kurikulum sodi tudi Slovenija. Vzgoja za medije je vključena v različne predmete ali pa kot oblika posameznih izbirnih ali obveznih predmetov.

V evropskih vzgojno-izobraževalnih sistemih prevladujejo štirje temeljni kurikularni modeli vključenosti vzgoje za medije v šolski predmetnik. Masterman (1994, 60–61) razlikuje:

51. Vzgoja za medije kot specializiran predmet z uvedbo samostojnega ali izbirnega predmeta v predmetniku. Učitelj učni programa razdeli na del, ki pojasnjuje delovanje radia, na del, ki pojasnjuje delovanje televizije, in del, ki je posvečen tisku.
52. Vzgoja za medije kot konstitutiven element, ki se poučuje v okviru že obstoječega uveljavljenega kurikularnega predmeta, običajno pouka materinega jezika. Jezik kot sistem znakov je najpomembnejši element celotnega predmetnika. Učenci se srečujejo z analizo besedil in razlikovanjem literarnih od medijskih besedil. Prepoznavajo uporabo retoričnih orodij in oblik naracije v popularnih medijih ter sami pripravljajo besedila, primerna za medijsko predstavitev in komuniciranje z avdiovizualnimi mediji.
53. Posamezni deli vzgoje za medije so vključeni v različne predmete, npr. literature, jezika, sociologije, računalništva; spodbuja jo učitelj – koordinator. Za celovit pristop k vzgoji za medije je pomembna njena integracija v celoten šolski predmetnik, v učni program tistih predmetov, ki so posredno ali neposredno povezani z mediji in uporabljajo tehnologijo množičnih medijev.

54. Vzgoja za medije kot prostočasna dejavnost. Vsebine, ki integrirani učni načrt ne zajema, ki niso utemeljene na ustaljenih predmetih in niso vključene v šolski predmetnik, se izvajajo kot krožki ali dejavnosti v vzgojno-izobraževalni ustanovi v prostem času. V iskanju vključitve najprimernejšega modela vzgoje za medije Masterman zagovarja trditev, da je treba podpirati in spodbujati razvoj vzgoje za medije s pomočjo različnih modelov, kar bo prineslo primerne rezultate.

Vzgoja za medije v slovenskem kurikulumu

Začetki medijske vzgoje v Sloveniji segajo v konec petdesetih let minulega stoletja, ko se je v šolah pričela izvajati filmske vzgoja. V naslednjih dveh desetletjih se je razmahnila, potem pa je filmska vzgoja v okviru šolskega pouka polagoma usahnila (Košir 2002). Z naglim razvojem informacijsko komunikacijskih tehnologij in prenovo šolstva v 90-ih prejšnjega stoletja je postala vzgoja za medije integralni del šolskega kurikuluma. Pri pouku vzgoje za medije naj bi učenci ozavestili svoje medijske navade in postali kritični in selektivni v potrošnji medijskih vsebin. Cilj vzgoje za medije je, da mladi postanejo aktivni državljani, ki se zavedajo pomena množičnih medijev v družbi, znajo medosebno komunicirati ter se preko množičnih medijev odzivati na svoje probleme in na probleme v lokalni in širši skupnosti (Košir, Erjavec in Volčič 2001). Ker mladostniki potrebujejo spretnosti in znanja, ki jim omogočajo, da sami poiščejo prave vire informacij, je pomembno, da jih učitelji, vzgojitelji napotijo k iskanju referenčnih virov in jih poučujejo o njihovi uporabnosti. Raziskovanje in razpravljanje o načinih pridobivanja informacij je nujno za razumevanje pomembnosti interakcij, ki potekajo med medijskim besedilom in občinstvom pri določanju pomena v besedilu. Namen vzgoje za medije je demistifikacija in denaturalizacija medijskih besedil v smislu razkritja, kdo, kako in s kakšnim namenom producira medijske vsebine.

Treba je problematizirati 'objektivno' znanje – zakaj in kako je bila izbrana prav ta informacija in ne neka druga, ter demistificirati svet, ki ni dan, da bi bil enostavno sprejet, temveč ga je treba kritično vrednotiti.

Za vzgojo za medije je pomembna pedagogika, ki nasprotuje avtoritativnemu poučevanju in vzpostavlja dvosmerno komunikacijo. Z uvajanjem demokratične participacije je mladostnikom omogočeno, da razvijajo veščine, ki so potrebne za kritično razmišljanje in aktivno državljanstvo v javni sferi. Aktivna uporaba medijev vodi k oblikovanju samozavesti in identitete v odnosu do medijev in s tem do kritične distance do medijskih konstrukcij. Mladostniki se na osnovi zaznavanja nekih lastnih problemov ali problemov lokalnih skupnosti naučijo zbirati informacije, jih selekcionirati, oblikovati in zatem posredovati medijem. Tako jim uspe svoje probleme predstaviti širši skupnosti. V predstavitvi se lahko pokaže tudi šibka kredibilnost tovrstne produkcije (Hobbs v Erjavec 2004, 1992), saj prepogosto postane podvržena prevladujočim, deloma prikritim individualnim željam po umetniškem ustvarjanju posameznega učitelja, vzgojitelja ali vodje projekta. Medijska produkcija posamezne šole ali dijaškega doma se lahko znajde v takšni smeri povsod tam, kjer je izrazit poudarek na medijskem izdelku in ne na procesu medijske ustvarjalnosti.

Sklep

V današnji postmoderni dobi naj bi medijsko pismen posameznik uveljavljal selekcijo informacij v prezasičenem medijskem okolju, spoštoval raznolikost

pogledov na svet, uspešno sooblikoval in posredoval sporočila, aktivno sodeloval v delovni in družbeni skupnosti, hkrati gradil in uporabljal družbene in kulturne mreže ter si premišljeno zastavljal prihodnje cilje. Medijsko pismen mladostnik ima dostop do medijev in razume, zakaj nam mediji ponujajo določene vsebine, zna uporabljati sporočila množičnih medijev s kritično distanco. Temeljni cilj vzgoje za medije je torej vzgojiti avtonomnega, kompetentnega, socialno odgovornega in aktivnega pripadnika družbe, ki so mu znani načini, kako izbrati kakovostne informacije, in zna odgovorno komunicirati prek medijev ter drugih družbenih oblik komunikacije (Košir, Erjavec in Volčič 2001). Celovita vzgoja za medije mladostnikom omogoča, da se socialno zbližujejo in krepijo medsebojno komuniciranje. Medijsko opismenjevanje omogoča kritično razmišljanje o ponujenih medijskih vsebinah in hkrati omogoča ustvarjalen pristop v širši komunikacijski prostor. Z medijskimi veščinami in znanji primerno opremljen mladostnik se bo zavedal človekovih pravic in svojih dolžnosti ter svojih demokratičnih in državljanskih svoboščin.

Cilj vzgoje za medije je, kot poudarja Wickbom (1992, 28), da se bodo mladostniki zavedali vpliva medijev, da bodo pričeli selekcionirati informacije ter se tako zaščitili pred razdrobitvijo informacij, ki jih dosegajo preko tiska, radia, televizije in filma. V tretjem tisočletju se pritisk povečuje predvsem s spletnimi vsebinami. Z naglim razvojem informacijsko-komunikacijskih tehnologij se celostni proces vzgoje za medije razvija skozi vseživljenjsko učenje. Za Mastermana (2001, 241) je najpomembnejše zavedanje tako mladostnikov kot učiteljev, da mediji niso transparentni nosilci informacij in jih moramo zato brati kritično. Veliko idej, predsodkov in stereotipov posredujejo ravno mediji. Buckingham (2003, 17) poudarja, da vsaka vzgojna praksa, tudi vzgoja za medije, potrebuje izčiščen kurikulum in koherentno teorijo posredovanja znanja. Napredku informacijsko komunikacijske tehnologije bo sledila vzgoja za medije in razvijala inovativne pristope. Ker je državljansko področje aktivnega sprejemanja medijskih tekstov zapostavljeno, je skozi integracijski pristop treba razmisliti o pozitivnih prispevkih različnih teorij in razumeti množične medije kot vplivne, vendar tudi občinstvo oziroma učence kot aktivne oblikovalce pomena medijskih besedil (Erjavec 1999, 165). Učenje medijev je treba razumeti kot odnos med družbo, medijskimi ustvarjalci, medijskim besedilom in posamezniki v občinstvu.

Viri

- Buckingham, D. 2003. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Erjavec, K. 1999. Media education between theory and practice. V: K. Erjavec in Z. Volčič (ured.). *Research on media education*, 152–176. Ljubljana: Poletna šola Media education/Vzgoja za medije: Zavod za odprto družbo: Fakulteta za družbene vede.
- Erjavec, K. 2004. *Media and school: media literacy in the world system. Medialiteracy*, 192–208. Sarajevo: Mediacentar Sarajevo.
- Erjavec, K. In N. Zgrabljić. 2000. Odgoj za medije u školama u svjetu. Hrvatski model medijskog odgoja. *Medijska istraživanja* 6 (1): 89–106.
- Ferguson, B. 2001. In defence of media education. *The International Journal of Media Education*, 1, 7–21.
- Košir, M. 2000. Nastavki za slovenski model vzgoje za medije. V: K. Erjavec in L. Kalčina (ured.): *Media education=Vzgoja za medije=Medijski odgoj= Medijsko*

obrazovanje= *Mediumska edukacija*, 91–102. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institut (HESP).

Košir, M. 2002. Uključivanje knjige u obrazovni program medijske pismenosti. *Medijska istraživanja* 8 (1): 77–78.

Košir, M., K. Erjavec in Z. Volčič. 2001. *Izbirni predmet; Program osnovnošolskega izobraževanja Vzgoja za medije Tisk, Radio, Televizija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Masterman, L. 1994. »A rationale for media education. V: L. Masterman in M. Mariet (ured.): *Media education in 1990's Europe*, 43–65. Strassbourg: Council of Europe Press.

Masterman, L. 2001. *Teaching the media*. London, New York: Routledge.

Wickbom, K. 1992. Media education in Sweden. Critical awareness and media understanding – theory and practice of a Swedish pilot project from 1980 to 1991. V: Schorb, E. (ured.): *Medienerziehung in Europa*, 57–65. Media Education in Europe. Auf dem Weg zu einer europäischen Medienkultur. Towards a European Culture of Media. Munchen: KoPäd Verlag Kommunikation und Pädagogik.

Ines Paravan

Dijaški dom Tabor, Ljubljana
ines.paravan@guest.arnes.si

Mediacija kot proces reševanja sporov v dijaških domovih

Povzetek: Med mladimi opažamo vse več neustreznih odzivov na konflikt, ki se kažejo kot nasilne in neprilagojene oblike vedenja. Mediacija je možen način uspešne preventive v dijaških domovih in uporabna metoda v neposrednem reševanju spora med dvema, kadar gre za odnos, ki je v perspektivi pomemben zaradi skupnega sobivanja in sodelovanja. Ponuja nam strategije, orodja in tehnike, ki strokovnega delavca ali pa mladostnika opremijo z znanji in veščinami, ki mu zagotavljajo boljšo kvaliteto življenja ter varnejše in uspešnejše delovno in bivalno okolje. Namen prispevka je osnovna predstavitev in seznanjanje kolegov in drugih strokovnih delavcev z učinkovito metodo dela, namenom, oblikami, procesom mediacije in najpogostejšimi tehnikami, s katerimi mediator upravlja. Poudarek je na »domski« in vrstniški mediaciji, ki sta najustreznejši obliki za naše okolje.

Ključne besede: mediacija, nenasilno reševanje konfliktov, preventiva, vrstniška mediacija, dijaški dom.

Abstract: There are more and more inappropriate responses to conflicts among young people which can be seen as violent and not adoptable forms of behaviour. Mediation is a possible way of a successful prevention in boarding schools and it is a useful method in a direct solving of dispute among two individuals who have relationship, which has the future of common life and cooperation. The mediation offers as strategies, tools, techniques, which give knowledge and skills to pupils or teachers and other experts. This enables them a better quality of life and safer and more successful working and living environment. The purpose of this article is the basic presentation for colleges and other expert's whit an effective method of work,

purpose, forms, the process of mediation itself, and the most frequent techniques, which are dealt with. The emphasis is on the mediation in boarding schools and peer mediation, which are the most recommendable for our environment.

Key words: mediation, resolving conflict, non violent conflict resolution, prevention, peer mediation, boarding school.

Uvod

Spremembe zadnjih sedemnajstih let na tehnološkem, socialnem in širšem družbenem področju nujno vnašajo nove vrednostne sisteme in paradigme tudi na področju vzgoje in izobraževanja. V domovih še najbolj opažamo spremembe osebnostnih in vrednostnih konceptov populacije dijakov, s katerimi delamo, drugačen odnos do ciljev, spremembe na področju motivacije, sodelovalnosti in proaktivnosti. Srečujemo se z novimi potrebami in zahtevami staršev, ki se bodo s pluralno naravnostjo še povečevale in integrirale v življenje in delo institucij. Konkretno povedano: omenjene spremembe »delajo« drugačne ljudi, drugačne potrebe in terjajo nujno drugačne pristope. Zadnja leta je celo država vsaj navidezno poslušnejša za marginalna področja, kajti jasno ji je, da se stvari ne lomijo le na šolstvu kot institutu izobraževanja, temveč na *vzgoji* v širšem družbenem kontekstu. Ne razmišljam o vrednostnem sistemu, ali je to dobro ali slabo, temveč o zavedanju tistih, ki v vzgoji delamo, da se moramo s pojavom na drugačen način soočiti. Ni le čas novih paradigem, temveč učenja in uporabe drugačnih konceptov. Zadnja leta sicer MŠŠ s svojimi priporočili in programi daje poudarek prav področju preprečevanja nasilja. In prav oni bi morali začeti, in to s sistemskim umeščanjem tovrstnih vsebin (socialne opremljenosti mladih) ne le v program, pač pa kurikulum, kot je ustaljena praksa EU, katere del smo. In vsak si prizadeva po svoje. Ta hip mi v glavi odzvanja tisti že nekoliko klišejski, a uporaben rek, ki ga velikokrat ponavljam v pogovoru z dijaki: »Če si se odločil, da boš prišel drugam, boš moral spremeniti POT.« Enako velja za nas, strokovne delavce. Zahodna družba ima kljub visokemu standardu najvišji delež nasilja v družbi in s tem najvišji delež zapornih kazni. Družbene posledice slednjega vplivajo na to, da ljudje ne čutimo več enake stopnje varnosti, kot smo jo nekoč. Posledično je vse več stisk, anksioznosti, med-vrstniškega nasilja – »bullinga«, osamljenosti in samomorov.

V začetkih prelomnih devetdesetih let sem mislila, da bom pri delu z dijaki, strokovnimi sodelavci in starši z dialogom in dogovori sposobna vse to reševati. Potem je prišel čas (sredine 90.), ko se je govorilo o »postavljanju meja« v kontrolnih teorijah, teorijah izbire, transakcijski analizi itd. Na prelomu tisočletja smo vzroke iskali v razvjenosti in storilnosti. Danes se zaustavljamo ob vprašanjih (ne)proaktivnosti mladih v družbi in predvsem neustreznih odzivih na konflikt, ki se kažejo kot nasilne in neprilagojene oblike vedenja. Pa smo zopet pri prastari temi sporov in nesoglasji med ljudmi, ki so jo baje na izhodiščih nenasilnega reševanja uspešno zastavili že stari Grki, a se očitno človeštvo na osebnostno-odnosnem nivoju žal ni kaj bistveno premaknilo.

Uvod v meditacijo

Moti nas fizično nasilje, šikaniranja, brutalnost, surovost, impulzivnost ... Vendar to niso konflikti, to so odzivna vedenja na konflikt. Torej, do konflikta pride, ko nesoglasja, nezadovoljstvo, tekmovalnost in neenakost ogrozijo nekaj, kar nam je pomembno. Ali pa, kadar gre za nezadovoljene katere od osnovnih človekovih potreb

(po Maslow). Če konflikta ne rešujemo, pripelje do spora oz. postane vseobsegajoč problem.

Ena od alternativ reševanja sporov je lahko tudi mediacija, ki je lahko nov pristop k prevenciji nasilja v dijaških domovih. Uspešno jo lahko uporabljamo tako strokovni delavci (vzgojitelji, svetovalni delavci) kot dijaki (vrstniška oblika mediacije). Mediacija je strukturiran, metodičen proces, kjer nevtralna oseba uporablja veščine poslušanja in mediacijske tehnike ter tako pomaga udeležencem v sporu določiti problem in načine reševanja. Pomaga jim pri učinkovitejši komunikaciji, razvija empatijo med posameznikoma ter pomaga udeležencema v sporu, da najdeta in izrazita svojo lastno rešitev problema (N. Kaplan).

Roberta Di Rosa poudarja, »da proces mediacije ni omejen zgolj na rešitev konflikta, ampak se spremeni v učenje novih sposobnosti komunikacije in soočanja s konfliktom na nov, preventiven način, ki prinaša zadoščenje«.

Različne definicije mediacije

- Mediacija v širšem smislu predstavlja po Menkel Meadow teorijo o vlogi konflikta v družbi, o pomembnosti enakovrednosti, participacije, samoodločanja in obliko ne-vodenega vodenja v reševanju problemov in sprejemanju odločitev. Je proces, v katerem naj bi se dosegla osebna in družbena preobrazba v smeri razvijanja novih in kreativnih človeških rešitev na področju problemov in sporov.
- T. Moore definira mediacijo kot intervencijo v pogajanjih ali razreševanju konflikta s strani tretje nevtralne osebe, ki pomaga osebama v sporu pri sprejemanju obojestransko zadovoljujoče rešitve in nima pristojnosti odločanja o zadevi. Dogovor vsebuje obojestransko dogovorjeno in sprejeto rešitev problema, ki je strukturirana na način, da pomaga pri ohranjanju medsebojnega odnosa vpletenih. Mediacija ima moč, da okrepi oz. na novo vzpostavi odnos zaupanja in spoštovanja, ali pa pomaga, da se odnos zaključi na način, da so čustvene in psihološke izgube čim manjše.
- Mediacija je eden od uspešnih, v svetu zelo uveljavljenih načinov reševanja konfliktov. Med ljudmi ustvarja novo kulturo medčloveških odnosov, ki temelji na konstruktivni komunikaciji, poslušanju drugega, upoštevanju želja in potreb ter iskanju skupne rešitve, ki bo zadovoljila obe strani (gradivo Inštitut Concordia).

Metoda ni povsem nova. Različni načini reševanja konfliktov, kjer tretji pomaga dvema pri razreševanju njunega konflikta, da prideta do lastnega sporazumnega dogovora, so se skozi človeško zgodovino pojavljali v raznih oblikah znotraj različnih krajevnih okvirov v skoraj vseh kulturah. Odmevneje se pojavi zopet nekje v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja v ZDA kot gibanje alternativnih metod reševanja sporov. V zadnjih dveh desetletjih beležimo strukturirano izvajanje mediacije, kateremu smo priča na vseh kontinentih in na najrazličnejših področjih. Danes je mediacija še vedno najbolj znana kot alternativna metoda reševanja tistih sporov, ki bi sicer pristali na sodišču: civilni spori, delovnopravni spori, gospodarski spori, družinsko-pravni spori, vendar se vedno pogosteje uporablja kot sredstvo reševanja različnih konfliktnih situacij tudi znotraj družbene skupnosti.

Postopek mediacije je prostovoljen in svobodna vključitev obeh strani, vpletenih v konflikt, je pogoj in zagotovilo za uspešnost mediacije.

Cilj mediacije je:

- 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

Proces mediacije vodi in usmerja mediator, ki je zaupna in popolnoma nevtralna oseba. Njegova naloga je, da vodi mediacijo v skladu z načeli mediacijskega postopka. Zagotoviti mora, da se med postopkom mediacije obe strani počutita enakovredno. Obema mora dati priložnost, da izrazita in pojasnita svoja stališča, in jima pomagati, da konstruktivno izrazita probleme, želje in potrebe in tako aktivno sodelujeta pri iskanju rešitve. Sprtima stranema pomaga oblikovati dogovor, ki predstavlja rešitev spora. Mediator se ravna po etičnem kodeksu mediatorjev (PIC – Pravno informacijski center, Lj). Mediator je nevtralen in skrbi za proces, glede vsebine pa se ne opredeljuje. Mediator je za mediiranje ustrezno praktično in teoretično usposobljen (licenca).

Splošne značilnosti ali temeljna mediacijska načela:

- Prostovoljnost in zaupnost. Prostovoljnost in zaupnost sta temeljna pogoja za vsako mediacijo. Mediacija ne more biti uspešna, če je katera od strank vanjo prisiljena, saj v tem primeru ni mogoče konstruktivno iskanje rešitev in sklenitev sporazumnega dogovora, ki se ga bosta stranki držali; prav tako je bistvenega pomena zaupnost – stranki morata imeti zagotovilo, da bodo v procesu mediacije zaupane stvari ostale med udeleženi in da izid mediacije ne bo negativno vplival na nadaljnji razvoj dogodkov v zvezi s sporom.
- Sodelovanje tretje osebe – mediatorja.
- Nevtralna tretja oseba s svojo navzočnostjo in uporabo mediacijskih tehnik ustvari novo, drugačno dinamiko komunikacije med strankama in bistveno vpliva na reševanje spora.
- Nevtralnost mediatorja. Mediator mora biti v vsakem trenutku postopka nevtralen in nepristranski.
- Mediator strankama ne svetuje. Zaradi pogoja nevtralnosti ne more mediator nobeni od strani svetovati, kaj je najbolje zanjo, lahko pa podaja določene predloge, ki se nanašajo na obe stranki.
- Mediator ni pooblaščen za sprejemanje odločitev. Mediator je zgolj pospeševalec pogajanj med strankama in nima nobene moči avtoritativno poseči v razmerje med strankama in odločiti v sporu. Odločitev sprejmeta stranki sami.
- Pospeševanje pogajanj in ustvarjanje varnega pogajalskega okolja. Vloga mediatorja je pospeševati pogovor med strankama, jima pomagati pri pogajanjih, vzdrževati mirno in sodelujoče vzdušje, skrbeti za spoštovanje oseb in mnenj, usmerjati iskanje možnosti za rešitev spora.
- Dajanje moči strankam. Spor se rešuje na ravni, na kateri se je začel – pri strankah samih. Stranki imata vse možnosti, da povesta, kar želita, vprašata, kar bi radi izvedeli, podajata mnenja, izrazita svoja čustva, pomisleke. Stranki imata vso moč, da se odločita za katero koli rešitev oziroma izid spora.

- Obvladovanje antagonizma med strankama. Mediacija se ne konča tako, da bi bila ena stranka zmagovalec, druga pa poraženec, saj stranki skupaj sprejmeta sporazumno rešitev, ki naj bi zadovoljila želje obeh. Ker imata stranki isti cilj, ni ozračja tekmovalnosti in zaostrovanja, temveč je poudarjeno načelo sodelovanja.
- Sporazumna rešitev. Cilj mediacije se najpogosteje pojmuje kot rešitev spora, ki je v interesu obeh strank; navadno se sporazumni dogovor zapiše v pisni obliki, ki ga podpišeta obe stranki.
- Izurjenost in opremljenost mediatorja v uporabi in izbiri komunikacijskih tehnik in veščost v postavljanju vprašanj je za vodenje mediacijskega procesa nujna.

Temeljne tehnike,

ki jih v mediaciji uporabljamo so: aktivno poslušanje, povzemanje, interpretiranje nasprotnikovega zornega kota, okrepitev pravil, uporaba »jaz stavkov«, inškanje pomembnih informacij, preokvirjanje, normaliziranje, približevanje stališč, fokusiranje prihodnosti, uravnoteženje moči, delitev na manjše dele, možganska nevihta, metakomunikacija, ločevanje stališč od interesov, tehnika »lupljenja čebule« ... Postavljanje vprašanj je temeljno mediatorjevo orodje, s katerim upravlja in vodi proces. Mediator ne svetuje, ne predlaga, ne ocenjuje, ne presoja. Zastavljanje vprašanj je temeljna mediatorjeva tehnika. Poznamo številne tipe vprašanj; od otvoritvenih, linearnih, odprtih, zaprtih, hipotetičnih, povezovalnih, usmerjevalnih, reflektivnih, strateških, relacijskih vprašanj, vprašanj izbire in številna druga. Umetnost je izbrati prava vprašanja in jih zastaviti v pravem trenutku. Mediacijski stili so različni in vsak mediator oblikuje svojega, se pa nedvomno odlikujejo z zgoraj navedenimi kvalitetaми.

Kako mediacija poteka?

Načini vodenja mediacijskega procesa so različni; C. W. Moore govori o dvanajstih mediacijskih korakih; J. E. Beer in E. Stief, E. govorita o sedmih stopnjah. Zgolj za predstavbo bom opisala proces v štirih temeljnih fazah, ki ga uporabljam tudi sama.

55. Začetna faza:
otvoritvene izjave, dobrodošlica, predstavitev procesa in vloge mediacije, določitev oblike in logistike, zaveza zaupnosti in preverjanje prostovoljnosti, kratka razlaga poteka mediacije.
56. Faza raziskovanja:
zgodba enega in drugega, odkrivanje spornih točk in skupna opredelitev problema, ugotavljanje dejstev, izražanje čustev, cilji in interesi, prelomna točka.
57. Faza razreševanja konflikta – (pogajanje):
seznam tematik, pogajanje (kadar je potrebno – v šoli običajno ne), opcije – brainstorming, izbira najboljših opcij.
58. Zaključna faza:
pisanje dogovora, zaključna izjava (kaj smo na srečanju dosegli, predlog za nadaljnje delo).

Uporaba

Z mediacijo lahko zelo uspešno rešujemo družinske konflikte, sosedske in druge civilne spore, konflikte, ki nastanejo v šoli, v 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).

Temeljna področja: družinsko področje, civiljno področje, šolsko področje in gospodarsko.

- Mediacija v gospodarskih, delovnopravnih in civilnih sporih: mediacija predstavlja na tem področju alternativo sodnemu reševanju sporov; je hitrejša, cenejša, strankam prijaznejša; posredno pozitivno vpliva na zmanjševanje sodnih zaostankov.
- Družinska mediacija: dobrodošla metoda reševanja družinskih sporov, učinkovita zlasti v ločitvenih postopkih, saj predstavlja enega najmanj neprijetnih in najmanj travmatičnih načinov ureditve medsebojnih razmerij, ki poleg želja zakoncev nenehno upošteva tudi korist otrok.
- Mediacija v skupnosti: mediacija v sferi civilne družbe, v katero so vključeni državljani in kjer prihaja do različnih sporov, med katerimi prevladujejo sosedski spori.
- Šolska in vrstniška mediacija: učinkovita metoda reševanja konfliktov, ki se uporabljajo na šoli in v dijaških domovih med učenci, učenci in učitelji (vzgojitelji), učitelji, učitelji in starši, šolo in okoljem;

Domska in medvrstniška mediacija

Za dijaške domove najzanimivejša in izjemno uporabna je t. i. šolska oz. domska mediacija, kjer je mediator lahko vzgojitelj oz. strokovni delavec. Nadvse učinkovita pa je vrstniška mediacija, ki poteka na ravni dijak–dijaku. V vrstniški mediaciji posebej za to usposobljeni dijaki pomagajo svojim vrstnikom prepoznati vzroke konflikta in poiskati obojestransko sprejemljivo rešitev s končnim dogovorom.

V domski prostor na tak način vnaša dialog, zmanjšuje nasilje, vandalizem, izključitve, uči sodelovanja, vzgaja mladostnike za kritično razmišljanje in jih uči mirnega soočanja z razlikami in drugačnostjo. Po nekaterih slovenskih srednjih šolah obliko vrstniške mediacije že uspešno uvajajo in poročajo o spodbudnih ugotovitvah: »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. Vsi mladi niso odgovorni in zreli za vlogo mediatorja, veliko mladih pa je. Prepričana sem, da so lahko pri svojem delu celo bolj uspešni od nas odraslih.« (Srša 2007)

S posebnim treningom za mladostnike izurimo vrstniške mediatorje, ki sledijo vsem zgoraj omenjenim principom in ciljem mediacije, a je ves proces zanje prilagojen – simplificiran in zato sprejemljivejši.

Zaključek

Dijaški domovi sami po sebi ne morejo spremeniti nasilne družbe, lahko pa v perspektivi naučimo dijake konstruktivnega soočanja s pojavnimi oblikami nasilja in jih usposobimo za upravljanje s konflikti na medosebni ravni.

V LDN dijaških domov so izpostavljena načela v skladu z doktrino vzgoje in izobraževanja, ki je zapisana in potrjena v Okvirnem vzgojnem načrtu. V okviru slednjega si domovi prizadevamo, da bi dijakom med drugim nudili (LDN, DD Tabor 2006): sprejetost in varnost med vrstnik, socialno, motivacijsko in emocionalno rast, pogoje za ustvarjalno in kreativno izražanje, učenje kulture medsebojnih odnosov, strokovno pomoč v situacijskih stiskah in osebnih težavah.

Medijacija zagotavlja konkretizacijo večine omenjenih vzgojnih načel. Sposobnost reševanja konfliktov je ena temeljnih veščin socialne opremljenosti posameznika. V kontekstu poznavanja različnih pedagoških praks s področja svetovanja, več desetletnih izkušenj svetovalnega dela z otroki in mladostniki v osnovnih, srednjih šolah ter dijaškem domu, si zaradi iskanj različnih konceptov in oblik nenasilnega reševanja konfliktov upam trditi, da je *mediacija* ena od alternativ in perspektiv ter predstavlja nov pristop k prevenciji v dijaških domovih. Tisto kar daje mediaciji vrednost, je struktura, preizkušene tehnike, integriranost v svetovno mrežo in strokovno podporo (refleksije, supervizije). Vse naštetu nudi mediacijski proces, ki se mi zdi izredno primeren predvsem za okolje dijaških domov, kjer je element vzgoje (pa čeravno v adolescenci) še bolj prvobiten kot v šolskem polju. V prihodnosti vidim mediacijo kot vzgojiteljevo svežo in učinkovito metodo pri neposrednem vzgojnem delu. Perspektiva je v širjenju mreže vrstniške mediacije, ki se bliskovito širi po slovenskih šolah z izjemnimi rezultati. Zdi se mi potrebno, da mladega človeka učimo učenja odnosov, mu istočasno zaupamo in predamo odgovornost za reševanje vsaj nekaterih sporov, ki so med dijaki samimi. Konflikti so del življenja vsakega od nas, doživljamo jih v različnih življenjskih obdobjih in različnih vlogah, ki jih imamo. So vseprisotni in ne nujno slabi. Imamo priložnost, da učimo sebe in druge reševanja in sobivanja s konflikti!

Literatura

- Aničić, K. 2002. *Nasilje, nenasilje*. Ljubljana: i2.
- Beer, J. E. in E. Stief. 1997. *The mediator's handbook*. Gabriola Island, BC: New Society
- Brajša, P. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Glasser, W. 1998. *Teorija izbire*. Radovljica: TOP – Regionalni izobraževalni center.
- Metelko Lisec, T. 2007. Inštitut za mediacijo Concordia, usposabljanje za šolskega mediatorja, interno gradivo.
- Moore, C. W. 2003. *The mediation process: practical strategies for resolving conflicts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Srša, L. 2006. Šolska mediacija. V: *Zbornik posveta šolskih svetovalnih delavcev*.
- Zapiski predavanj iz »Šole za mediatorje«, Ljubljana, 2007
- <http://mediacija-imc.si/>, <http://sl.wikipedia.org/wiki/Wikipedija:Mediacija>,
<http://www.mediacija.si/index.php?f=1>

Bogdana Mikša
Zavod sv. Frančiška Saleškega, Dom Janeza Boska
bogdana.miksa@gmail

Model vzgoje – Don Bosko

MODEL OF EDUCATION - - DON BOSCO

Povzetek

Utemeljitelj preventivnega vzgojnega sistema je don Bosko, italijanski duhovnik, ki se je ukvarjal predvsem z revnimi in zapuščenimi fanti. Za njih je ustanovil oratorij, ki je ustanova, v kateri naj bi se mladi počutili doma (sprejeti in ljubljeni). Don Boskovo temeljno izhodišče je bilo, da je v vsakem človeku, pa naj bo še tako slab, iskra dobrega. To iskro je treba poiskati in iz nje graditi. Po don Boskovem mnenju vzgoja temelji na zaupanju, ki se poraja iz pristrčnih in prijateljskih odnosov med vzgojiteljem in mladimi. Zahteve morajo biti razumne, na ravni dojemanja mladih.

Ključne besede: don Bosko, mladi, zaupanje, vzgojitelj, temeljna dobrota človeka, dileme

Abstract

The establisher of the preventive educational system is don Bosco, an Italian priest, who took an interest in mainly poor and abandoned boys. For them he established the oratorio, a constitution in which youth should felt at home (accepted and loved). Don Bosco's basic starting point was that there is a spark of good in every human, no matter how bad he was. Man should find that spark and build from it. In don Bosco's opinion, education is based on trust, that comes from a warmhearted and friendly relationship between the educator and the youth. The demands must be reasonable to youth's comprehension level.

Key words: Don Bosco, youth, trust, educator, man's basic goodness.

Uvod

Janez Bosko se je rodil 16. avgusta 1815 v Morialdu, blizu Torina. Leta 1835 se odloči in gre v semenišče v Chieri in leta 1841 postane duhovnik. Torino je v tistih letih pod vplivom velike industrijske revolucije in v tej situaciji se don Bosko zavzame za mlade, ki so izkoriščani in prepuščeni sami sebi. Zato ustanovi oratorij, ki je kraj zbiranja, igre in primerne zaposlitve. Je prvi, ki sklepa z delodajalci pogodbe za svoje fante. Don Bosko je bil globok poznavalec svojega sveta in buden opazovalec časovnih sprememb. Bil je pozoren na potrebe mladih in solidaren z njimi. Zrasel in vzgojen je bil v kmečkem, podeželskem in tradicionalnem svetu. Svojo dejavnost pa je razvil v mestnem okolju, v mestu Turin, ki je postalo vedno bolj industrijsko in finančno mesto z novo nastajajočim meščanstvom, ki se je pripravljalo, da postane središče narodne enotnosti. Zgodovinarji pravijo, da na don Boska z ideološkega vidika lahko gledamo kot »razsvetljenega konzervativca«, ki mu je prav njegova »vzgojiteljska strast« pomagala premagati ideološke meje tistega časa.

Opredelitev temeljnih don Boskovih pedagoških pristopov

Don Bosko ni bil popoln inovator glede svojih pedagoških načel in prijemov. Znal je uporabiti in združiti tiste elemente, ki so se mu zdeli najbolj koristni in uspešni pri vzgoji mladine ter jih umestiti v svoj sistem. Večkrat je poudarjal, da je pri vzgoji

treba upoštevati razum, ljubeznivost in vero (Konstitucije 1991). Vse to pa lahko dosegamo, če smo stalno med mladimi – to navzočnost je poimenoval asistenca.

Ljubeznivost

»Dovolj je, da ste mladi, pa vas imam zelo rad.« (don Bosko)

Ljubezen, popolna predanost mladim, s katerimi vzgojitelj dela, je nekaj kar je tipično don Boskovega. Gre za »značilno in razločevalno prvino« (Ciglar 2004, 159) don Boskove vzgojne prakse. Večkrat je ponavljal, da morajo vzgojitelji ljubiti to, kar ljubijo mladi, da bi potem mladi vzljubili to, kar želijo vzgojitelji. Če pravilo ali nek zakon ni zapisan v srce, če ni sprejet svobodno, če ni uresničen z osebnim prizadevanjem, bo vedno ostal le naprežanje za lojalnost in nič drugega – ostal bo na ravni bontona. Prav preko ljubeznivosti se ves vzgojni sistem spremeni v odnos prijateljstva, celotno vzgojno okolje pa v družinsko ozračje, ki pomaga ponotranjati vrednote. Tudi vprašanja reda, discipline in kazni je don Bosko uspešno reševal v duhu svoje pedagogike srca. Treba je še dodati: ljubezen da, vendar razumna. Don Boskova razumnost pri vzgoji pomeni pravo mero, preprostost, beg pred izumetničenostjo, pretiravanjem in narejenostjo. Ljubezen, ki bi bila potlačena, posladkana, osladna, bi bila pravo nasprotje don Boskove ljubeznivosti. Če ljubezen ni uravnotežena, potem vodi k nedozorelim odnosom, ki zavirajo čustveni razvoj. Mladi morajo v vzgojitelju spoznati človeka, ki jih ima resnično rad, ki se resnično zanima za njihove probleme in ki jim je resnično pripravljen stati ob strani.

Razum

»Vzgojitelj se pri svojem delu opira na razumnost, to je iskanje dobrih razlogov, motivov, človeške pameti in preudarnosti, pravega razmisleka, ki ga moramo ponuditi močem in možnostim vsakogar. Ne meče v en koš vseh brez razlike. Vedno ima pred očmi konkretne ljudi s svojim imenom in priimkom, s svojimi leti in življenjskimi ritmi.« (Nanni 2003, 22)

Pravilniki in ostale zahteve, ki naj jih bi mladi izpolnjevali, morajo biti razumni. Vsako pravilo mora imeti tudi razlago. Vzgojitelj se nikoli ne sme zadovoljiti z odgovorom »tako piše v pravilniku«. V skladu s starostjo in zmožnostjo razumevanja je treba vzgojni proces razložiti. Mladi morajo poznati razlog svojega delovanja. Vzgojitelj mora biti tudi pozoren na to, da pravilnik ne postane sam sebi namen, ampak pomaga k sobivanju in k rasti vsakega posameznika. Smiselno ga je treba prilagoditi razmeram in posamezniku.

Asistenca

»Učitelj, ki ga vidiš samo na katedru, je učitelj in nič več; če pa gre s fanti na odmor, jim postane brat. Če vidimo koga pridigati na prižnici, pravimo, da ne dela drugega kot svojo dolžnost. Če pa spregovori besedo med odmorom, je to beseda človeka, ki ljubi.« (Bosko 2003, 12)

Izraz asistenca, ki ga je don Bosko vedno rajši uporabljal kot pa tradicionalnejši »nadzorstvo«, je temeljnega pomena za preventivni sistem. Asistent je tisti, ki je vedno navzoč, vendar ne gre za policista ali varnostnika. Ne gre samo za telesno, temveč za vzgojno navzočnost. Vzgojitelj zna modro in z vzgojnim občutkom izkoristiti vse priložnosti, ki se mu ponujajo. Pri don Bosku je znana tako imenovana »besedica na uho«. To je kratka prijazna spodbuda ali opozorilo z namenom, da se mlad človek zamisli nad svojim ravnanjem. Vendar asistenca ne pomeni samo navzočnosti, ki bi kontrolirala, nadzorovala ali pazila, kdaj bo kdo naredil prekršek, ki bi ga bilo treba kaznovati. Eden od namenov je tudi preprečiti, da bi slabosti in napake

mladih prišle pretirano do izraza, da bi mladi zavili stran od tiste poti, ki omogoča zdravo zorenje osebnosti.

Pomemben vidik asistence je tudi solidarnost s svetom mladih. Kdor se zanima za mlade, kdor jim ima kaj povedati, to lahko stori na najbolj učinkovit način tako, da živi z njimi. Treba je stopiti na raven mladostnika, razumeti njegov položaj in situacijo, v kateri živi. Šele ko je mladostnik razumljen in sprejet v tem in s tem, kar je, se lahko začne rast, ki mu omogoča, da se postopno dviga k višjim ciljem. Vzgojitelj se mora naučiti brati znamenja časov in razbrati vse pozitivno in dobro, ki se skriva v raznih pobudah in načinih življenja in razmišljanja mladih. Na ta način izhaja iz njihovih pozitivnih točk in ne postavlja samo nekih visokih ciljev, ki jih ni mogoče doseči.

Preventivni vzgojni sistem – osnova vzgojno-izobraževalnega dela v don Boskovi ustanovi

Zelo pomembno je, kdaj vstopimo z vzgojo v življenje otroka in mladostnika. Če to storimo pravočasno, je to res vzgojna in načrtna dejavnost, je preventiva. Če pridemo z zamudo, potem se spoprijemamo s prevzgojo, ki se kaj hitro lahko sprevrže v represijo, to pa je že kurativa. Žal se danes mnogi vzgojni alarmi sprožijo šele ob problemih, napakah in stranpoteh mladih. Industrija danes naredi vse, da nas napravi sužnje. Najbolj so dovzetni za to mladi: alkohol, cigarete (državni monopol), droga, glasba, računalniki, filmi. Don Bosko je nastopal s preventivo, razvijal in gradil je na dejavnostih, s čimer je želel mlade obvarovati in preprečiti beg v odvisnost ter jim napolniti življenje z dejavnostmi za oblikovanje v zdrave, poštene in odgovorne ljudi.

In kako se dopolnjuje ta preventivni sistem s sodobnimi koncepti vzgojnega dela danes?

Zavedamo se, da je svetovalno delo kompleksen proces, za katerega je značilno:

- da je celovit in sestavljen proces in ne enkraten poseg ali ukrep,
- da omogoča obravnavanje širokega spektra vprašanj,
- naravnano je na iskanje in krepitev svetovančevih lastnih virov za reševanje njegovih problemov,
- usmerjen je k dejavnostim za rešitev in ureditev problema,
- pri obravnavi upošteva etična načela,
- zahteva intenziven in empatičen odnos ter zaupno sodelovanje obeh,
- s svetovanjem lahko rešujemo realne, vsakdanje probleme, ne pa globljih motenj ali bolezenskih stanj,
- s svetovanjem pomagamo reševati probleme, vendar ne vseh,
- odgovornost za odločitve prevzema posameznik – svetovanec,
- skupinsko delo pri celostnem reševanju posameznega primera.

Jedro pedagoške oporoke je v naslednjem: »Domačnost rodi ljubezen in ljubezen zaupanje. Za kogar vedo, da jih resnično ljubi, ubogljivo store vse, kar koli jim zapove.«

Ni dovolj, da imamo dijake radi. Dijaki morajo to tudi čutiti. Kdor hoče biti ljubljen, mora pokazati, da ljubi. Ljubezen ni prazna beseda, ampak dobrohotnost, ki se izraža v različnih oblikah in načinih. Brez zaupanja ni vzgoje. Zaupanje je osnovni odnos med vzgojiteljem in dijakom, temelji pa na ljubezni. Kdor ljubi in je ljubljen, zaupa. Brez ljubezni ni zaupanja, brez zaupanja pa vzgoja ni možna. Kjer ni zaupanja, je strah, se drug drugega bojimo in si nismo prijatelji. Strah postavlja pregraje med profesorji, dijaki in vzgojitelji in onemogoča naravne medsebojne odnose. Zaradi

strahu, da drugi ne bi spoznali naših šibkih točk, se zapiramo v uradne odnose in avtoritarne pristope.

Vzgojitelj ali profesor, ki se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem mladih, mora biti pripravljen na vse, računati mora s tem, da ne bo vedno v središču pozornosti, da ne bo vedno upoštevan, da si ga bodo privoščili in ga izigrali. Ogromno vzgojiteljevega truda je potrebnega, da znova in znova vztraja z veliko mero potrpežljivosti in je neomajen v zaupanju, saj je to preprosto vera v moč in zmago dobrega.

Smeh, veselje in vriskanje je govorica srca, ki je usta ne morejo izraziti. Vzgojna moč nasmeha je velika. Obraz vzgojitelja in profesorja naj bo tak, da bo iz njega mogoče razbrati ohrabrajóč nasmeh, poln veselega optimizma in dobrohotnega upanja.

Bistvo preventivne vzgoje je v stavku: »Biti z mladimi: pomoč.« To pomeni, biti vedno med njimi, sredi njih, biti vedno poleg njih, predvsem med odmori, v prostem času, ko se zabavajo in ko je vzgojitelj del njih. Središče vzgojnega odnosa je vedno odgovornost. Pomoč je izraz odgovornosti. Vzgojitelj, ki se ne čuti odgovornega, ni pravi vzgojitelj.

Mladost je v preventivnem vzgojnem sistemu pojmovana kot velika vrednota. To danes premalo cenimo. Ni le priprava na odraslo življenje. Vsakemu človeku bi morali omogočiti, da bi ta del svojega življenja živel čim bolj popolno. Dejstvo je, da človek, ki ni imel mladosti in bil sprejet z ljubeznijo, dejansko vse življenje hodi za svojo lastno podobo, ne da bi jo kdaj našel.

»Vzgoja je stvar srca« v vseh obdobjih odraščanja.

Dileme in nevarnosti don Boskovega preventivnega sistema

Kot vsak sistem, je tudi preventivni sistem izpostavljen določenim nevarnostim in dilemam. V tej točki bom izpostavila tri dileme, ki se mi porajajo ob razmišljanju o preventivnem sistemu in ob mojem delu z mladimi po tem sistemu.

Preventivni sistem in sodobne zahteve časa

Ob branju don Boskovih spisov nam je takoj jasno, da don Bosko izhaja in črpa navdih iz krščanskega svetovnega nazora. Vso svojo vzgojo utemelji na krščanskih vrednotah. Njegov glavni cilj je mlade vzgojiti v dobre kristjane in poštene državljane. Za čas, v katerem je živel, se nam to mogoče zdi še sprejemljivo. Kaj pa danes, ko velja ločenost Cerkve in države, ko vlada pluralizem idej in vrednot? Ima preventivni sistem še svoje legitimno mesto?

Strinjanje s tem, da je trebaoenoviti in posodobiti preventivni sistem ter ga ponovno ovrednoti v okviru modernih spoznanj o človeku in družbi, je izrazil že pokojni vrhovni predstojnik salezijancev Egidij Vigano. Vpeljal je izraz »novi preventivni sistem« (Vigano 1995, 9). Če poskušamo odmisлити družbo in vrednote, v katerih je nastajal, kje je njegova vrednost?

Izraz »preventiven«, ki ga je don Bosko uporabljal, je trebarazumeti bolj kot bogastvo značilne vzgojne umetnosti in ne toliko v njegovem strogem pomenu besede. Predvsem je trebaopozoriti na namen, preprečiti pojav negativnih izkušenj, ki bi lahko oslabile moči mladega človeka ali ga silile v dolge in mučne napore, da si jih spet pridobi. Izraz vsebuje tudi globoko intuicijo, jasno določene cilje in merila za način ravnanja z mladimi. Naj naštejemo nekaj poti. Umetnost vzgajanja za to, kar je pozitivno, tako da se predlaga dobro z ustreznimi in z njimi povezanimi izkušnjami, ki bodo mlade pritegnile. Mladim je treba dajati podporo za »rast od znotraj«, tako da vzbujamo rast notranje svobode in hkrati odstranjujemo zunanje formalizme. Vzgoja

je umetnost pridobiti si srce mladih, da se z veseljem in zadovoljstvom zavzemajo za dobro in da si oblikujejo trdno osebnost, ki bo to zmožna uresničiti v življenju. Seveda pa to vzgojno poslanstvo v vzgojitelju predpostavlja prepričanje, da so v vsakem mladem človeku, četudi izrinjenem na rob, moči za dobro, ki ob primerni spodbudi vodijo k odločitvi za poštenje.

To so temeljna izhodišča, ki, po mojem mnenju, legitimirajo uporabo preventivnega tudi v danes spremenjenih razmerah.

Ali je v stalni navzočnosti še mesto za svobodo?

O tem, koliko svobode pustiti mlademu človeku pri njegovem odločanju, obstajajo različna mnenja. Nekateri menijo, da se morajo mladi učiti iz svojih lastnih napak, zopet drugi, da jim je trebanapake preprečiti. Don Bosko je vztrajal, da je nenehna navzočnost vzgojitelja osrednjega pomena za vzgojni proces. Ali mogoče ne obstaja nevarnost, da bi s svojo nenehno navzočnostjo in željo po preprečitvi slabega oslabili mladostnikovo sposobnost samoodločanja in samopresoje o slabem in dobrem? Mislim, da je to realna nevarnost preventivnega sistema. Kakor hitro bi v preventivi pretiravali in ne bi pustili mladim dovolj svobode, lahko pride do rezultatov, ki niso dobri. Za vzgojitelja je izjemnega pomena, da ohranja pravo ravnovesje in pravi občutek. Zato lahko rečemo, da je vzgoja umetnost. Če poskušamo vse preprečiti, potem mladi postanejo preveč pasivni in vedno pričakujejo pobude in odločitve samo od vzgojitelja. Vzgojiteljeva navzočnost je predvsem v vlogi spremljevalca rasti, tistega, ki mlademu človeku pomaga razumeti njegove notranje procese in mu hkrati pomaga analizirati njegove odločitve ter sprejeti odgovornost zanje. Mladi pa se ne bodo zaupali nikomu, ki je pri njih samo zaradi službe, ampak se bodo zaupali pomembnemu drugemu. Mladi morajo čutiti, da je vzgojitelj tam zaradi njih in da so na prvem mestu oni in njihovi problemi, ne vzgojiteljevi. S tem, da si delimo z njimi življenje, se ustvarja tudi zaupanje. In šele ko je enkrat medsebojno zaupanje vzpostavljeno, je mogoč resničen vzgojni proces. V takem odnosu mladi ne bodo čutili vzgojiteljeve prisotnosti kot nekaj motečega, ampak kot prijateljsko navzočnost. Vzgojitelj mora biti pozoren, da kljub intenzivnemu in prijateljskemu odnosu vedno pušča svobodo posamezniku, da se odloči tudi drugače, kot on misli, da je dobro in prav.

Nevarnosti se torej lahko izognemo samo s prefinjenim občutkom za vzgojno delovanje in za mladega človeka, ki ga imamo pred sabo.

Konflikt med vrednotami vzgojnega okolja in socialne resničnosti

Postavlja se vprašanje uresničljivosti preventivnega sistema. Ali je tak način vzgoje res priprava za življenje, ali pa je samo neka utopija? Velikokrat se zgodi, da so vrednote nekega mladinskega centra ali dijaškega doma v velikem nasprotju z vrednotami neposredne okolice ali pa z vrednotami okolja, iz katerega ti mladi izhajajo. Ima torej sploh smisel vzgajati za neke vrednote, ki so težko uresničljive?

Najprej bi poudarila, da je zelo pomembno, da je vzgojna ustanova povezana z dinamičnim ravnovesjem in aktivnim sodelovanjem različnih ustanov kraja in okolice. Danes si je nemogoče zamišljati vzgojne ustanove, ki so zavarovane z zidovi in zaprtimi vrati, brez nevarnosti, da bi okolje nanje kaj vplivalo. To bi bilo danes brez vzgojnih učinkov. Absolutna vzgojna samozadostnost (to je sistematična zaprtost sama vase) za vzgojo nikoli ni bila koristna. Vzgojna skrb terja preudarnost in celo previdnost, kadar je potrebno, toda modro se odpira pluralizmu, vzgaja za pluralizem, v pluralizmu in s pluralizmom. Kljub temu pa vzgojna ustanova ne sme izgubiti svoje identitete. Dejavno se vključuje v načrte in projekte kraja, v katerem je, hkrati pa daje

tudi pobude, preko katerih lahko postane središče zdravega življenja, kamor se mladi lahko obračajo, kjer se lahko zbirajo in kjer lahko rastejo tako poklicno kot osebno (Nanni 2003).

Mlad človek rabi neko oporo, ko se odloča v življenju. Če nima nobenih meril in opore, je njegova identiteta zmedena. Zdravo in močno vzgojno okolje naj bi mu pomagalo prav pri iskanju identitete, kot opora pri odločanju za dobro. Naš cilj ni ustvariti neko nerealno podobo sveta in življenja. Zgraditi skušamo trdne mehanizme v samem človeku, ki mu bodo služili pri težki nalogi odločanja. In še nekaj je pomembno. Okolje je mogoče spreminjati. Najslabše se je sprijazniti s situacijo, v kateri je mlad človek. Pri spreminjanju okolice pa rabi pomoč – ne more se sam boriti z mlini na veter. Pomembno je, da ljudje, ki mislijo podobno, združujejo svoje moči pri graditvi boljšega socialnega okolja. V slogi je moč.

Sklep

V središču don Boskovega preventivnega sistema je vedno oseba – mladostnik in njegove temeljne potrebe, težnje, drže in naravnanja.

»V vsakem fantu, tudi najbolj zavrženem, je točka, ki je dovzetna za dobro. Vzgojiteljeva prva dolžnost je poiskati tisto točko, tisto občutljivo struno in jo izkoristiti.« (don Bosko)

Preventivni sistem igra z vsemi kartami na pozitivnem – na virih in možnostih življenja in dobrote, ki jih je vsakdo dobil ob rojstvu, v družini in v družbi, ki ji je pripadal. Izhajati moramo iz te točke, pa naj je še tako minimalna ali celo uničena. To je oporišče za obujanje volje k dobremu, za spodbujanje k oblikam pozitivnega in pristnega samouresničevanja, s človeškim dostojanstvom do sebe, do drugih in do sveta.

Temeljnega pomena za vzgojo pa je tudi oseba vzgojitelja. Don Bosko pravi, da je vzgojitelj lahko vsak, kdor to hoče biti in ima rad ljudi. To, da nekdo opravlja nalogo vzgojitelja, še ne pomeni, da je dober vzgojitelj. Vzgoja je najprej proces samovzgoje. Človek, ki se sam ni pripravljen več spreminjati, ki ni zmožen rasti, ne more biti vzgojitelj, kajti pri vzgoji je temeljna vzajemna rast. Vzgojitelj mora biti človek vreden zaupanja, saj le na ta način postane za mlade pomemben sopotnik, pomembna opora na poti rasti.

Literatura

Bosko, J. 2003. *Pismo iz Rima*. Ljubljana: Salve

Ciglar, T. 2004. *Rad vas imam*. Ljubljana: Salve

Konstitucije družbe sv. Frančiška Saleškega. 1991. Ljubljana: namesto rokopisa za člane SDB

Nani, C. 2003. *Il sistema preventivo do don Bosco*. Torino: LDC

Preambula o vzgojnih ciljih Doma Janeza Boska

Program vzgojnega dela v Domu Janeza Boska

Zakaj uporabljam teorijo izbire pri vodenju dijakov v dijaškem domu?
WHY USE THE CHOICE THEORY AT LEADING STUDENTS IN A
STUDENTS' HOME?

Povzetek

V prispevku predstavljam svoje izkušnje pri vodenju dijakov po načelih teorije izbire. Moje ugotovitve so podkrepjene s posameznimi primeri, ki sem jih reševala in uspešno rešila. Teorija izbire je nova psihologija osebne svobode (Glasser 1998), ki jo lahko mladostniku ponudimo kot možnost osebne izbire tako, da mladostnik ne čuti prisile in nadzora (opustitev »škodljivih navad«: grajanje, obtoževanje, pritoževanje, sitnarjenje, grožnje, kaznovanje, podkupovanje; uporaba »povezovalnih navad«: skrbnost, poslušanje, podpiranje, sodelovanje, spodbujanje, zaupanje in prijateljstvo). Vodim skupino dijakov poklicnih šol, ki so specifična populacija glede na izbrani izobraževalni program, so pretežno iz oddaljenih krajev Slovenije in večinoma iz socialno šibkih družin. Uporaba znanj iz teorije izbire mi pomaga vzpostaviti boljše medosebne odnose in razvijati odgovornosti pri posamezniku.

Ključne besede: dobri odnosi, zaupanje, odgovornost.

Abstract

In the article I present my experiences in leading students according to the choice theory. My findings are supported by individual exemplary cases which I was dealing with and have solved successfully. The choice theory is a new theory in the psychology of personal freedom (Gasser, Lojk) that an adolescent can be offered to make his/her own choices freely without feeling any pressure or supervision (abandoning "harmful habits": scolding, accusing, complaining, annoyance, threats, punishment, bribery; using "linking habits": care, listening, paying attention to, cooperation, encouragement, trust and friendship). I lead a group of vocational school students who are a specific population with regard to their education programme. Moreover they mostly come from distant Slovenian places and socially disadvantaged families. Using the knowledge of the choice theory helps me to establish better interpersonal relations and to develop the sense of responsibility of an individual student.

Key words: good relationships, trust, responsibility

Uvod

Verjetno vas zanima, zakaj ima naslov prispevka vprašalno obliko. Vsi tisti, ki že poznate teorijo izbire in njena prepričanja uporabljate v vsakdanjem življenju, veste, kako uporabna, koristna stvar je to, kako enostavno je živeti na način, kot ga posreduje teorija izbire. Postanemo učinkovitejši, ker se posvetimo kakovosti informacij, ki jih dajemo drugim, in ne sredstvom, s katerimi bi jih prisilili, da naše informacije upoštevajo. To omogoča stalno rast kakovosti odnosov med ljudmi.

Uporaba prepričanj teorije izbire omogoča:

- vodenje dijakov brez prisile,
- vzpostavitev dobrega, trdnega odnosa,
- vzpostavitev dobrega počutja – pozitivne klime znotraj vzgojne skupine,
- učenje in spodbujanje odgovornega vedenja,
- krepitev zaupanja med vzgojiteljem in dijaki.

Od teorije k praksi

Pred približno desetimi leti sem se prvič srečala s teorijo izbire. Najprej je bilo to prebiranje različne literature s tega področja in ker sem ob tem zaznala, da bi bile vsebine zelo uporabne tudi v praksi, sem se vključila v izobraževanje Realitetne terapije. Začetek ni bil enostaven, saj sem najprej pri sebi morala storiti določene spremembe. Pridobivanje in osvajanje novih znanj mi je pokazalo in dalo možnost izbrati novo pot življenja tako pri sebi kot v odnosu z drugimi ljudmi.

Moja poklicna pot se je začela na področju vzgoje in izobraževanja, najprej v vlogi učitelja.

Od leta 1995 in še danes poučujem zemljepis na Ljudski univerzi v Kranju. Eden od programov izobraževanja odraslih je tudi področje osnovne šole. V ta program se vpišejo posamezniki, ki v rednem osnovnošolskem izobraževanju niso zaključili osnovne šole. Vsako leto pa je več kandidatov, ki so že odrasli in zaposleni in še nimajo končane osnovne šole. Večina teh zaključi izobraževanje s pomočjo izpitov, tako da niso neposredno prisotni pri pouku.

Na začetku sem se pri poučevanju počutila dokaj nemočno in sem se velikokrat spraševala ali bom zmogla poučevati mladostnike, ki niso samo učno šibkejši, ampak so tudi vzgojno zahtevnejši. Takrat še nisem bila seznanjena s teorijo izbire, tudi sanjalo se mi ni, da bi bilo poučevanje lahko tudi drugačno. Znanja o tem, kako omogočiti učencem, da v razredu zadovoljujejo svoje potrebe, nisem imela. Moje ravnanje je bilo pogosto v nasprotju s potrebami učencev. Pogosto sem govorila, da morajo biti prisotni pri pouku, naj se ne pogovarjajo, naj se ne smeji, naj ne uporabljajo mobitela. Uporabljala sem sedem pogubnih navad, predvsem kaznovanje. Odnos z dijaki je bil slab. S svojim delom nisem bila zadovoljna.

Poznavanje teorije izbire in njena uporaba v praksi je prispevala k posameznim spremembam. Dojela sem vzrok neučinkovitosti pri delu. Prejšnje metode discipliniranja so bile usmerjene v analizo učenčevih prekrškov, niso pa učencu omogočile, da pridobi ustreznejše vedenjske vzorce. Saj tudi avtor teorije William Glasser zatrjuje, da je najboljše učenje teorije izbire njena uporaba v praksi. Najpomembnejše se mi zdi, da so se izboljšali medosebni odnosi.

Znanje s področja teorije izbire poskušam vnesti tudi v moje delo z dijaki v dijaškem domu, in sicer na način, da bi bili tako dijaki kot jaz zadovoljni.

Dijaški dom Šiška sodi med srednje velike domove. Vsako leto v njem najde prostor okrog 280 dijakov in dijakinj. Dom naj bi posamezniku nudil varnost,

sprejetost, oporo, bil naj bi jim v pomoč na poti odraščanja. Prav v tem pa vidim osebno poslanstvo vzgojiteljev, da smo pripravljeni in znamo prisluhniti slehernemu mladostniku. Ustvarjali naj bi prijetno vzdušje, v katerem naj bi dijaki zadovoljevali vse svoje potrebe, tako fiziološke (potreba po hrani, vodi ...) kot psihične (ljubezen, moč, svoboda, zabava ...).

Osnovne potrebe in njihov pomen

Žene nas pet genetskih potreb: preživetje, ljubezen in pripadnost, moč, svoboda in zabava. Te potrebe morajo biti zadovoljene. Lahko jih odlagamo, ne moremo jih pa zanihati. Le mi lahko določimo, kdaj so zadovoljene. Tega nam ne more povedati nihče drug. Drugim sicer lahko pomagamo, vendar ne moremo nikoli zadovoljiti potreb nekoga drugega, zadovoljimo lahko samo svoje potrebe (Glasser 1998, 327).

- Potreba po ljubezni (sprejetost, pripadnost, prijateljstvo, sodelovanje)

Vsi ljudje potrebujemo občutek, da smo ljubljeni in da lahko najdemo nekoga, ki bo zmožen sprejeti našo ljubezen. Tudi prijateljstvo ali občutek pripadnosti drugim ljudem je ključni del te potrebe. Bolj ko vzgojitelj lahko spodbudi občutek prijateljstva in pripadnosti znotraj vzgojne skupine, večja bo povezanost med posamezniki znotraj skupine – boljši bodo medosebni odnosi.

- Potreba po moči (veljava, pomembnosti, znanje, sposobnosti)

Potreba po moči in samospoštovanju je prav tako ena izmed precej močnih potreb pri ljudeh. Vzgojitelj dijake spodbuja k predlaganju določenih novitet oz. izboljšav v domu, hkrati pa jih spodbuja tudi k temu, da sami ovrednotijo svoje delo (izpolnjevanje šolskih obveznosti, spoštovanje dogovorov na ravni vzgojitelj–dijaki ...).

- Potreba po zabavi (spoznavanje novega, zadovoljstvo, veselje, smeh)

Ljudje smo morda edina bitja, ki se smeji, in verjetno tudi edina, ki zavestno iščejo zabavo. Bolj ko vzgojitelj v procesu spoznavanja posameznika o tem, kako bi lahko izboljšal svoje delo, prepleta učenje in smeh, kakovostneje bo dijak opravljal svoje dolžnosti.

- Potreba po svobodi (neodvisnost, samostojnost, ustvarjalnost, izbira, odgovornost)

Če izgubiš svobodo, izgubiš sposobnost konstruktivne kreativnosti. Naša nekonstruktivna kreativnost nam lahko prinese med drugim tudi bolezen. Dijake vzgojitelj spodbuja h kakovostnemu preživljanju prostega časa (izbirajo lahko med različnimi interesnimi dejavnostmi, ki se odvijajo v domu in izven doma, dijaki določijo stalno učno mesto, čas, namenjen za urejanje sobe, v kateri bivajo ...).

Čeprav nas zadovoljujejo različne stvari, si večina ljudi želi podobno količino ljubezni, moči, zabave, svobode in sredstev za preživetje – v smislu tega, da so vse človeške potrebe, tako fiziološke kot psihične, statistično precej enakomerno porazdeljene. Vsekakor pa seveda obstajajo razlike v intenzivnosti posameznih potreb (to pa je odvisno od vsakega posameznika).

Dijaki in njihova pričakovanja, želje, potrebe

Moje vedenje in ravnanje sloni na prepričanju teorije izbire, ki pravi: »Edina oseba, katere vedenje lahko nadzorujemo, smo mi sami.« V praksi to pomeni, da nas nihče ne more prisiliti k ničemur, če smo pripravljeni trpeti posledice (Glasser 1998, 325). Odkar sem prepričana v to, tudi pri dijakih, ki jih vodim, bolj razumem njihova

ravnanja v določenem trenutku. Ne morem jih osrečiti, lahko pa jim pomagam, da zadovoljijo svoje potrebe.

Vsak dijak je svet zase, z veliko pričakovanji, željami, potrebami. Sprejemam jih takšne, kot so, z vsemi njihovimi lastnostmi. Pa vendar opazim, da bi jih glede na prej omenjeno lahko razvrstila v dve različni skupini.

V prvi skupini so dijaki, ki so za svoja pričakovanja in želje pripravljeni veliko storiti. To so dijaki, ki so pogosto dobre volje, učno uspešni, so pripravljeni nuditi pomoč drugim, znotraj skupine delujejo zelo pozitivno.

V drugi skupini pa so dijaki, ki za svoja pričakovanja in želje niso pripravljeni kaj dosti storiti. Običajno za svoj neuspeh in nezadovoljstvo iščejo vzroke in krivce v drugih ljudeh, ki jih obkrožajo – prelagajo odgovornost na druge. To so dijaki, ki se izogibajo izpolnjevanju učnih obveznosti, izostajajo od učnih ur, izostajajo od pouka, stalno iščejo izgovore ...

Za dijake prve skupine velja, da dejansko vzgojnih težav ni, izjemoma se zgodi kakšno mladostniško odstopanje, ki ga lahko uredimo že krajšim razgovorom. Vedejo se odgovorno in so vredni zaupanja.

Več časa namenim vodenju dijakov druge skupine. Katera so tista ravnanja, ki jih najpogosteje opažam pri posameznih dijakih? Te so:

- izostajanje od pouka,
- neizpolnjevanje šolskih obveznosti,
- izostajanje od učnih ur,
- kršitev hišnega reda (npr. uživanje nedovoljenih substanc-marihuana, alkohol, kajenje na nedovoljenih mestih, neprimeren odnos do domskega inventarja, zamujanje prihoda v dom-večerni izhodi ...),
- laži,
- izmikanje razgovorom.

Teorija izbire nam nudi spoznanje, čemu se vedemo, kot se: da bi potešili svoje potrebe. Ne pove pa nam, zakaj je posameznik izbral prav to neučinkovito vedenje in zakaj ne drugega ali zakaj ni izbral nekega učinkovitega vedenja. Verjetno je izbral najboljše, kar mu je prišlo na misel. Običajno imajo ti dijaki zelo močno potrebo po svobodi, zabavi in moči. Potreba po ljubezni pa je zelo slabo zadovoljena.

Kako vzpostaviti dober odnos?

Z dijaki se je treba povezati in jim razložiti, zakaj je tisto, kar mi vzgojitelji pričakujemo od njih, vredno zanje (npr. prisotnost pri pouku, na učnih urah, spoštovanje pravil oziroma dogovorov, skrb za urejenost in čistočo prostora, v katerem bivajo ...). Ko vse to slišijo, opazim, da premišlujejo o teh stvareh.

Da se lahko povežemo s posameznikom in skupino, moramo narediti premik od okolja zunanjega nadzora, ki uničuje odnose vzgojitelj–dijak–skupina, k okolju teorije izbire, ki vzgojitelje in dijake povezuje. Zunanji nadzor se zgodi, ko uporabljamo sedem škodljivih navad, in sicer grajanje, obtoževanje, pritoževanje, sitnarjenje, grožnje, kaznovanje in nagrajevanje. Pogosto sem si zastavila vprašanje: »Kaj naj posameznika, ki mi razdira skupino, kar prezrem in pustim, da mi uniči vse, kar se trudim narediti?« Nikakor takega posameznika ne prezrem, ampak takoj, ko začne s svojim običajnim vedenjem, začnem iskati stik z njim in uporabim teorijo izbire.

Namesto groženj in kaznovanja uporabim sedem povezovalnih navad: skrbnost, poslušanje, podpiranje, sodelovanje, spodbujanje, zaupanje in prijateljstvo (Glasser 2001, 32). Čeprav je njihova uporaba za dijaka še vedno nekaj zunanjega, je to moj poskus, da bi se mu približala, ne da bi ga nadzirala. To je začetek na poti do dobrega,

trdnega odnosa z dijakom. Osnova odnosa, skladnega s teorijo izbire, je vzpostavljanje zaupanja (Glasser 1998, 210).

Z dijaki se veliko pogovarjam, spoznavamo drug drugega. Bolj ko spoznavam njihovo življenje zunaj šole, tem bolj ugotavljam, da so komaj kaj povezani s svojimi starši ali s katerim koli drugim človekom. S prijaznostjo in skrbnostjo mi uspeva zadovoljiti njihovo potrebo po ljubezni in pripadnosti. Saj, kot pravi Glasser, je uresničevanje potrebe po ljubezni osnovni pogoj za uresničevanje vseh ostalih potreb.

Dijakom prisluhnem, spoštujem njihovo mnenje, kar zadovoljuje njihovo potrebo po moči. Posamezni dijaki so me že uvrstili v svoj svet kakovosti kot pozitivno osebo. Opažam, da dijaki potrebujejo nekoga, ki mu lahko zaupajo tudi najbolj osebne stvari.

Razgovor je pomemben korak povezovanja s posameznikom

Komunikacija med vzgojiteljem in dijakom je zelo pomembna. Tisti dijaki, s katerimi že imamo zgrajen dober odnos, prihajajo k meni večinoma prostovoljno. Dijaki, pri katerih pa je občasno mogoče zaslediti ne najbolj primerna ravnanja, na razgovor pokličem. Večinoma so pripravljeni priti na razgovor. Prav ta čas razgovora je trenutek, ko lahko podrobneje spoznam posameznika.

Vse pogovore tudi zabeležim in analiziram. To mi omogoča vpogled v morebitne pomanjkljivosti pri vodenju razgovora in ne nazadnje opazim tudi napredek v graditvi odnosa do posameznega dijaka.

Pri razgovoru s posameznikom želim odkriti:

- Kaj so njegove želje? Želim spoznati njegov notranji svet kakovosti.
- Kaj dela, kaj razmišlja, kako se počuti?
- Ali ga to, kar počne, zadovoljuje, osrečuje (vrednoti svoje ravnanje, prevzame odgovornost, samo evalvacija)?
- Kaj bi lahko naredil drugače? Omogočiti izbiro vedenj, s katerimi bi bolj učinkovito zadovoljeval svoje potrebe.
- Ali je pripravljen pri sebi kaj spremeniti?
- Kako, na kakšen način?
- Oblikovanje načrta, kaj je pripravljen storiti, časovne omejitve, do kdaj!

Pri dijaku skušam na ta način doseči:

- da ponovno vzpostavi stik s seboj,
- da spozna svoj svet kakovosti,
- da ponovno vzpostavi zaupanje, sprejetost in varnost, kar se mi zdi pomemben dejavnik za dober donos,
- na ta način uvidi svoj problem,
- dijaka učim, da vsa ta nova znanja (prepričanja teorije izbire) in spretnosti lahko uporablja pri vzpostavitvi dobrih odnosov z drugimi dijaki.

Zaključek

Prepričana sem, da ljudje sami izbiramo in se odločamo o tem, kakšno življenje bomo živeli. Za vse naše odločitve smo tudi odgovorni. Vse, kar počnemo, počnemo namensko (vsako naše ravnanje je najboljša izbira v določeni situaciji, da zadovoljimo potrebe). Smo ustvarjalni in z različnimi vedenji dosegamo cilje. To velja tudi za dijake. O tem, katero ravnanje bodo izbrali, se morajo odločiti sami in za to izbiro so tudi odgovorni.

Pri vodenju dijakov se počutim sprejeto, svobodno, močno, tudi za zabavo poskrbimo. Tudi pri dijakih opažam zadovoljstvo in dobro počutje znotraj skupine.

Naj zaključim z mislijo: »Uspeh katerega koli človekovega napora – vključno z vodenjem, je v neposrednem sorazmerju s tem, kako se med seboj razumejo ljudje, sodelujoči v teh naporih.« (Glasser 2001, 25). Misel jasno kaže na to, kako pomemben je dober odnos. K temu lahko prispeva vsak sam, da se ustvari okolje, v katerem vsi dobro zadovoljujemo potrebe. To se ne zgodi preko noči, ampak je za to potrebnega veliko časa, potrpežljivosti, dela s posameznikom in s celotno skupino dijakov. Kako uspešni smo, nam dijaki sporočajo s svojimi ravnanji.

Zato nikoli ni prepozno, vsak posameznik je lahko uspešen, srečen, zadovoljen!

Literatura

- Glasser, W. 2001. *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center
- Glasser, W. 1998. *Teorija izbire*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center
- Glasser, W. 1994. *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center
- Gossen, D. C. 1996. *Restitucija. Preobrazba discipline v šolah*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center

Sergeja Osredkar

Osnovna šola Tržič

sergeja.osredkar@guest.arnes.si

PHP in Moodle

HOW CAN WE GET A VIRTUAL CLASSROOM?

Povzetek: Običajno poteka komunikacija med učitelji in dijaki le v šoli. Sodobna informacijska tehnologija pa nudi še vse kaj več: komunikacijo med učitelji in dijaki, neodvisno od prostora in časa. Ustvari se navidezni razred, predavalnica – za en teden, mesec, leto ... Učitelji in dijaki preko dinamičnih spletnih strani izmenjujejo informacije, ki jih med običajno uro ne morejo. Primer dinamične spletne strani, ki deluje kot spletna učilnica, je tudi Moodle. Za njegovo postavitve potrebujemo spletni strežnik, podatkovni strežnik in skriptni interpreter – Moodle. Za ustvarjalca tovrstnih spletnih strani pomeni, da mora poznati vso to tehnologijo, kar je zelo zahtevno opravilo. Vendar se tudi v takšnem primeru najde rešitev. Na strani <http://download.moodle.org/windows/> najdete različne pakete za inštalacijo v Windows okolju, ki vse potrebne elemente že vsebujejo. Le še router nastavimo ...

Ključne besede: PHP, strežnik, Apache, IIS, SQL, Moodle, spletni portal

Abstract: Teachers and students usually communicate at school. The contemporary information technology can offer more: the communication between teachers and students independent of the time and place. A virtual classroom or lecture room is created – for a week, month, year ... Teachers and students at that time exchange information through dynamic web sites what is almost impossible during the usual lesson. As an example of dynamic web site that works as a virtual classroom is Moodle. Due to install Moodle one needs a web server, a data server and a script interpreter – Moodle. That means that the creator of such web sites needs to master all that technology, which is a very demanding task. There is a solution even to such a

case. On the web site <http://download.moodle.org/windows/> there is a variety of different packages to install Moodle in Windows platform, which include all features, needed. One only needs to configure a router ...

Key words: PHP, server, Apache, IIS, SQL, Moodle, web portal

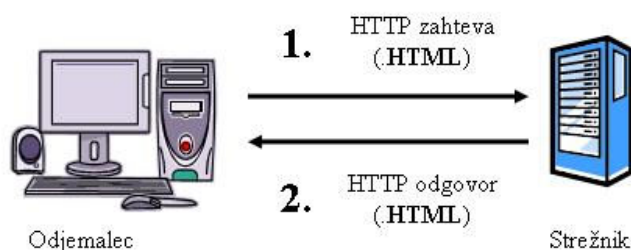
Uvod

Današnje generacije učencev in dijakov mnogo časa preživijo v navideznem svetu računalnikov in interneta. So mladi pred kakšnimi 10 leti ob odhodu iz šole govorili, da bodo popoldne »surfali« po medmrežju? Ne, internet je bil rezerviran le za inštitute in podobne ustanove. Če pa generacije dijakov poslušamo danes, je internet prav gotovo prostor, kjer prebijejo veliko svojega časa. Pogosto se dobijo na dogovorjeni spletni strani, največkrat na kakšni dinamično programirani, kot so forumi, klepetalnice in podobne strani, kjer klepetajo, izmenjujejo podatke, iščejo prijatelje...

Ali bi lahko šola oz. dijaški dom to izkoristila in ponudila svojim dijakom, da bi delček svojega časa, ki ga prebijejo v navideznem svetu interneta, porabili za kaj koristnega? Da, a ne s statičnimi spletnimi stranmi, temveč z dinamičnimi.

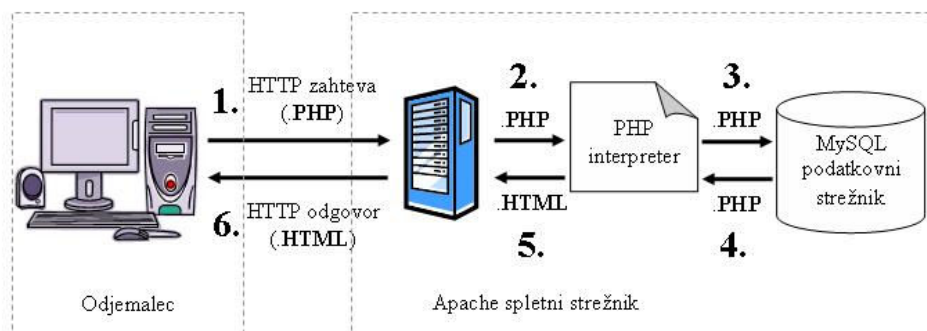
Dinamična spletna stran

Razlika med običajno (statično) in dinamično stranjo se kaže že v načinu, kako odjemalec (obiskovalec spletne strani) dostopa do takšnega ali drugačnega dokumenta.



Slika 14: Sestava tipične statične spletne strani

Če spletni strežnik prejme zahtevo po običajni spletni strani, to pošlje odjemalcu (slika 1).



Slika 15: Sestava tipičnega dinamičnega spletnega portala

Če pa dobi zahtevo po strani PHP, jo najprej pošlje v »izvajanje« posebnemu programu, interpreterju, ki stran prebere, izvede programsko kodo in kot rezultat vrne čisti HTML (slika 2).

Z vidika odjemalca je stvar torej enaka, le da je v prvem primeru dobil že vnaprej pripravljeno stran, v drugem pa se je stran zgradila »samo zanj«. Prednost PHP strani

pred klasičnimi html stranmi, obloženimi z različnimi »javascript« dodatki, je v tem, da se vse procesiranje izvaja na strežniku. Tako odjemalec vedno dobi samo čisti HTML.

Zahteve infrastrukture

Za pravilno procesiranje PHP strani mora spletni strežnik imeti vgrajen PHP interpreter. Paleta interpreterjev je zelo široka in na voljo za različne platforme, tako operacijske sisteme kot spletne strežnike. Nekako najbolj naravna kombinacija je operacijski sistem Linux-spletni strežnik Apache, čeprav PHP odlično deluje tudi v okolju Windows na spletnem strežniku Microsoft IIS. Ker se vsa koda izvaja na strani strežnika, delovanje PHP nima prav nikakršnih zahtev do odjemalca. Za prikaz PHP strani je dovolj dober vsak spletni brskalnik.

Spletni strežnik

Osnovo sistema predstavlja spletni strežnik Apache, ki velja za enega najbolj popularnih spletnih strežnikov v internetu. Brezplačno je na voljo na <http://httpd.apache.org/>.

Podatkovni strežnik

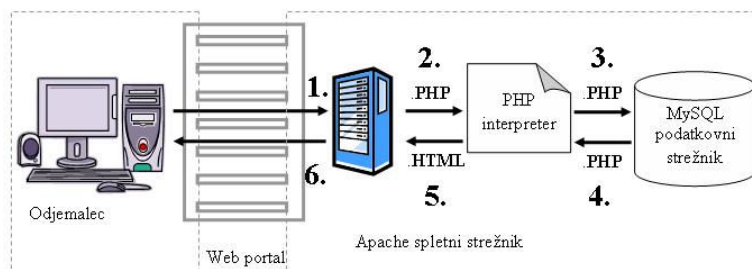
Dinamični spletni portal mora shranjevati podatke, ki jih prejema od uporabnika, in obdržati določene nastavitve ter nato podatke uporabiti ob določeni zahtevi. Zato potrebujemo podatkovni strežnik, pri čemer je priporočen MySQL.

Skriptni interpreter

Za procesiranje podatkov, izmenjanih med strežnikom in odjemalcem, skrbi skriptni jezik PHP, ki potrebuje interpreter PHP. Le-ta se namesti kot dodatni modul v Apache strežnik. Tudi instalacija PHP-ja v operacijskem sistemu Windows je preprosta. Linux PHP že vsebuje.

Web portal

Ustvariti dinamično spletno stran, ne da bi bilo pri tem potrebno znanje programiranja - skoraj nemogoča želja! Vendar se tudi v takšnem primeru najde rešitev. To so tako imenovani web portali.

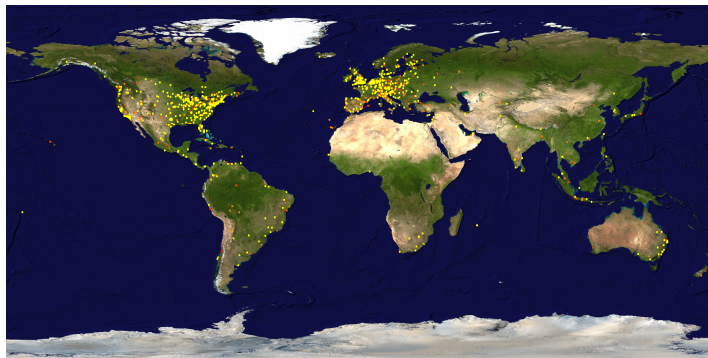


Slika 16: Sestava tipičnega dinamičnega spletnega portala

S spletnim brskalnikom prek takšnega portala uporabnik pošlje informacijo. Spletni strežnik (Apache ali Windows IIS) s pomočjo interpreterja PHP predela skripto, pri čemer podatke shranjuje ali pridobiva iz podatkovnega strežnika MySQL. Obdelano informacijo prikaže na odjemalski strani (slika 3).

Moodle

Eden takih je dinamični spletni portal **Moodle**. Je tako imenovana odprta koda (Open Source software), paket, izdelan po zdravih pedagoških principih, z namenom pomagati vzgojiteljem izdelati učinkovite spletne učilnice. Lahko deluje kot spletna stran enega učitelja ali pa kot navidezna učilnica za 50.000 študentov, dijakov, učencev.



Slika 17: Moodle po svetu

Za njegovo delovanje potrebujemo kar nekaj programske opreme, ki pa je na veliko srečo vsa brezplačna oz. spada v licenco odprte koda (open source license). Zelo enostavno ga snamemo s strani <http://download.moodle.org/windows/>.

Obstajata dve možnosti: kot stisnjen paket XAMPP ali prek CVS. Jaz sem uporabila stisnjen paket, saj predhodno še nisem imela strežnika. Po prenosu in razpakiranju arhiva v mapo xampplite (ni nujno) med drugim dobimo imenik z imenom moodle, ki vsebuje vrsto datotek in imenikov. Z zagonom *setup_xampp.bat* se konfigurira strežnik, ki ga poženemo z zagonom *xampp_start.exe*.

Z zagonom namestitvene skripte (*install.php*) samo vnesemo osnovni spletni naslov naše namestitve (npr. <http://nasstreznik/> oz. <http://nasstreznik/install.php>). Namestitveni program bo poskušal nastaviti piškotek seje. Če naletimo na pojavno opozorilo v našem brskalniku, ta piškotek sprejmemo. Moodle zazna, kakšna konfiguracija je potrebna in nas vodi prek nekaj zaslonov, da bi nam pomagal ustvariti novo konfiguracijsko datoteko z imenom *config.php*, novo podatkovno zbirko in nov podatkovni imenik (prostor na trdem disku za hranjenje naloženih datotek, kot so dokumenti predmeta, slike uporabnikov ...).

Ko je vse to ustvarjeno, nas bo poskus dostopa do naslovne strani našega spletnega mesta preusmeril na skrbniško stran za nadaljevanje konfiguracije. Zdaj Moodle začne nastavljati podatkovno zbirko in ustvarjati tabele za hranjenje podatkov. Potrjujemo gumb »Nadaljevanje«.

Zdaj bi morali videti obrazec, v katerem lahko določimo več konfiguracijskih spremenljivk naše namestitve, kot je privzet jezik, strežnik smtp in tako naprej. Ne skrbimo preveč, da bi vse pravilno nastavili takoj – vedno se lahko vrnemo in uredimo te spremenljivke kasneje. Privzete vrednosti so zasnovane tako, da so uporabne in varne za večino strani.

Končno nas bo sistem vprašal za ustvarjenje vrhnjega skrbniškega uporabnika za prihodnji dostop do skrbniških strani. Izpolnimo podrobnosti. Ko to uspešno opravimo, nas bo program vrnil na naslovnico naše nove strani.

Na koncu poskrbimo še za storitev cron! Nekateri moduli Moodle namreč zahtevajo neprestano preverjanje za izvedbo opravil. Skripta, ki vse to počne, se nahaja v imeniku admin in se imenuje *cron.php*. Vendar ta skripta ne more teči sama od sebe, zato moramo nastaviti mehanizem, da se bo ta skripta zaganzala redno (npr.

vsakih pet ali deset minut). Takšna vrsta rednega mehanizma je poznana kot storitev cron. Najlažji način je uporaba majhnega paketa moodle-cron-for-windows.zip, ki vse skupaj zelo poenostavi z namestitvijo majhne storitve Windows.

Spletno učilnico Moodle sem testno postavila na novem Lenovo računalniku. Deluje na naslovu <http://194.249.213.209>.

Zaključek

Iz prispevka je razvidnih nekaj osnovnih principov izdelave spletne učilnice. K popolnemu obvladovanju problematike vodi še dolga pot, na kateri štejejo predvsem izkušnje.

Da pa stvari niso tako zelo težko izvedljive (programiranje namreč ni domena vsakega učitelja), se lahko poslužujemo web portala Moodle, ki je preprost, cenen, prilagodljiv in zna izkoristiti trenutne strojne in programske zmožnosti računalniške opreme šol. Po uspešni inštalaciji je naloga učiteljev le še, da postavijo tečaje za svoj predmet.

Viri in literatura

Navodila za inštalacijo paketa Moodle, 15. 12. 2006. Dostopno na: <http://moodle.org>

Jarc, Primož. 2004. *Aktivne spletne strani s PHP*. Ljubljana: B2

Drago Zalar

Osnovna šola Tržič

drago.zalar@guest.arnes.si

Digitalna fotografija

DIGITAL PHOTOGRAPHY

Povzetek: V zadnjih letih smo priča silovitemu razvoju na področju digitalne fotografije. Številni proizvajalci ponujajo najrazličnejše modele digitalnih fotoaparátov. Tudi različni računalniški programi, ki omogočajo razmeroma enostavno nadaljnjo obdelavo fotografij, so na voljo. Primerno izobraževanje jim vsekakor lahko približa vsaj osnovne možnosti digitalne fotografije in jih usposobi za samostojno ukvarjanje s tem področjem.

Ključne besede: digitalni fotoaparat, digitalna fotografija, obdelava in korekcija fotografij, Photofiltre, HP Photosmart Essential, Color pilot, Adobe Photoshop Elements, internetni foto albumi, photosmart share, pečenje fotografij na CD.

Abstract: Recently we witness a great development on the field of digital photography. Numerous producers are offering different models of digital cameras. Different computer programmes, which enable relatively simple treatment of the photos, are also available. Anyhow the educational programme should be set and it should give them elementary knowledge of the digital photography. At the end of the programme they should be able to use the digital camera independently.

Key words: digital camera, digital photography, image editing, Photofiltre, PH Photosmart Essential, Colour pilot, Adobe Photoshop Elements, Internet photo album, photosmart share, storage/burning photos on CD.

Uvod

Za rojstni dan je moj nečak priredili manjšo zabavo, na kateri so mu z velikim navdušenjem izročili digitalni fotoaparatus. »Sedaj se boš lahko posvečal fotografiranju!« so mu dejali. On pa je popolnoma pobledel, saj ga še nikoli ni imel v roki, kaj šele, da bi kakšno fotografijo iz fotoaparata prenesel na računalnik. Saj je kdaj že napisal kakšen dopis, ampak fotografije ...

Predlagal sem mu, da se udeleži tečaja digitalne fotografije.

Učni načrt za digitalno fotografijo

1. in 2. učna ura – raziskovalec

- Različni pogledi
- Kreiranje nove mape (desni klik ... Novo ... Mapa)
- Označevanje:
 - 1x klik ... označite eno datoteko,
 - Shift + 1x klik ... označite vse datoteke med prvo in drugo *zvezno*,
 - Ctrl + 1x klik ... označite več datotek *nezvezno*,
 - Ctrl + A ... označite čisto vse datoteke v trenutni mapi.
- Kopiranje/premikanje:
- Označimo ... desni gumb ... Kopiraj/Izreži ... gremo v ciljno mapo ... Prilepi
- Izdelamo vajo Raziskovalec na http://www2.arnes.si/~dzalar/LU_digitalna.htm.

3. in 4. učna ura

- Teorija (digitalna fotografija.ppt):
 - razlika med navadnim in digitalnim fotoaparatom;
 - kako kupiti digitalni fotoaparatus (na kaj naj bomo pozorni);
 - slikovno območje fotografiranja;
 - ločljivost slike – velikost slike;
 - formati fotografij (jpg, bmp, tiff ...)
 - zlati rez – primeri dobre prakse.
- Fotografiranje zunaj.
- Shranjevanje fotografij na računalnik.
- Vaja raziskovalec.doc (na http://www2.arnes.si/~dzalar/LU_digitalna.htm).

5. in 6. učna ura

- Ponovitev
- Ogled fotografij od zadnjič:
 - v Raziskovalcu (filmski trak, sličice);
 - v Windows Picture and Fax Viewer-ju;
 - (desni gumb ... za odpiranje uporabi ...).
- Microsoft Office Picture Manager:
 - različni pogledi;
 - Auto Correct;
 - Edit Pictures (svetlost, kontrast, barve, rezanje, vrtenje, zrcaljenje, odstranjevanje rdečih oči, zmanjševanje);
- Preimenovanje (Rename).

- Tiskanje fotografij v Microsoft Picture Manager-ju
 - V pogledu Thumbnail View označimo zelene fotografije.
 - Izberemo meni File ... Print, sledimo čarovniku, kjer med drugim izbiramo med več načini postavitve fotografij.
- Utrjevanje pridobljenega znanja.

7. in 8. učna ura

- Osnovne nastavitve fotoaparata:

	MAKRO – fotografiranje od blizu (10 cm do 2 m)
	PORTRET
	POKRAJINA
	ŠPORT
	NOČNI MOTIV

Slika 18: Osnovne nastavitve fotoaparata

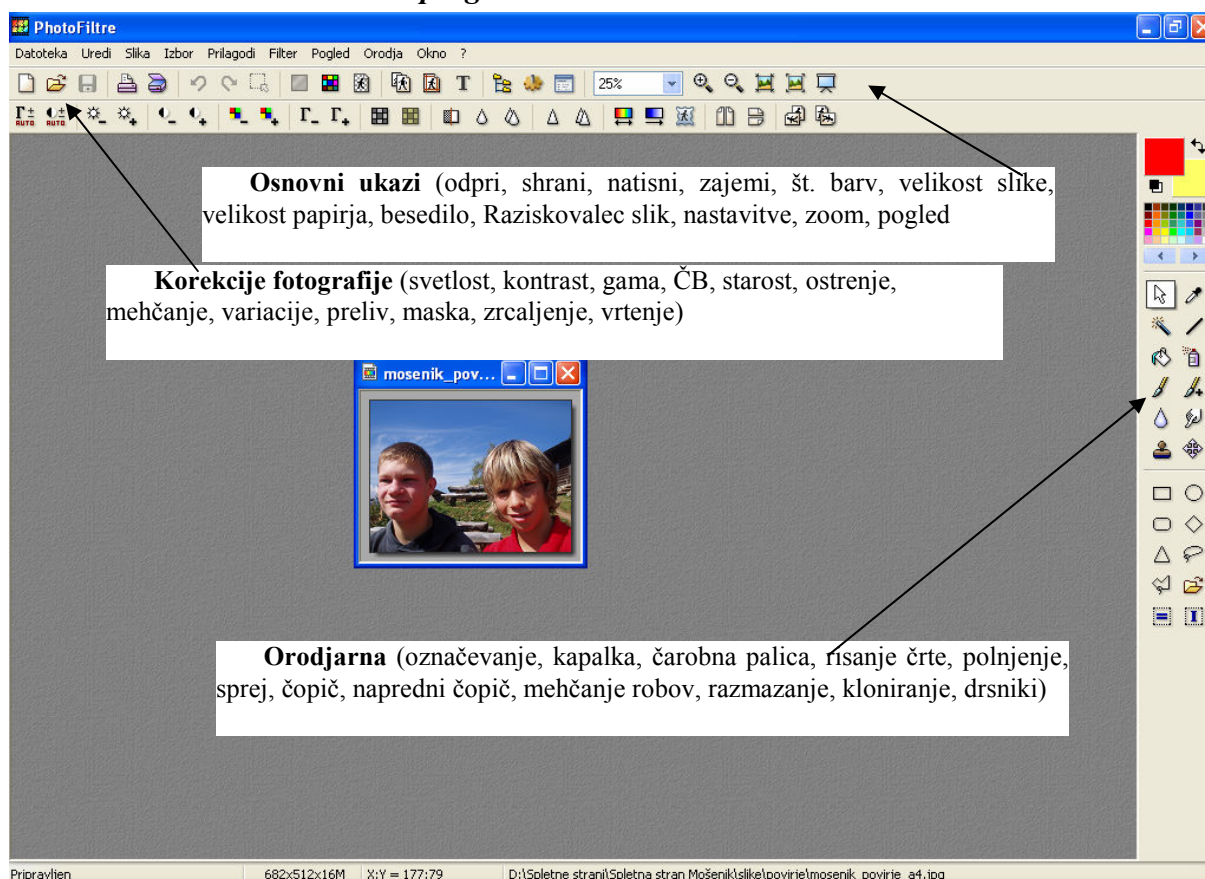
	AVTOMATSKA
	REDUKCIJA EFEKTA RDEČIH OČI
	OKREPLJENA (pred oknom ali v senci oz. nizki svetlobi)
	UPOČASNJENO F. PONOČI Z BLISKA VICO (da se osvetli tudi ozadje)

Slika 19: Nastavitve bliskavice

- Ostrenje (razdalja):
 - enojen način (s-af): fotoaparat avtomatsko izostri fotografijo, ko je sprožilec pritisnjen do polovice,
 - zaporeden način (c-af): upor. za premikajoče objekte,
- Ročni način (mf): ročno določimo izostritev.
- Ekspozicija (hitrost zaklopa in odprtina zaslonke):
 - hitrost zaklopa: premikajoči predmet “zamrznemo”, če uporabimo hitro zapiranje zaslonke (program S);
 - odprtina zaslonke: če želite imeti ozadje predmeta neostro, uporabite veliko zaslonko (program A).
- Predlogi za boljše fotografiranje:
 - Vzemite vse, kar potrebujete (baterije, torbico, zaščito pred dežjem ...).
 - Fotoaparat držite pri miru (stojalo, naslonite se ...).
 - Približajte se objektu (le 10 % ozadja).
 - Odstranite “nered”, “šum” v ozadju. (naj iz glave osebe ne “raste” steber ...).
 - Fotografirajte več fotografij, izberite le najboljše, ostale izbrišite.

- Poiščite pravo osvetlitev (če fotografirate ljudi, uporabite raje naravno svetlobo; eksperimentirajte s sencami).
- Pazite na rdeče oči (uporabite redukcijo efekta rdečih oči).
- Poskusite drugo perspektivo (od spodaj, od zgoraj,...).
- Ne reci: “Reci siiiiiir!”, ker so naključne fotografije še boljše.
- Izogibajte se postavljanju osebe v center fotografije (zlati rez).
- Analiza lastnih fotografij (vsak udeleženec pokaže eno svojo fotografijo in razloži, zakaj jo je izbral (zlati rez, prave barve, pravo ozadje ...).

9. in 10. učna ura – osnove programa PhotoFiltre



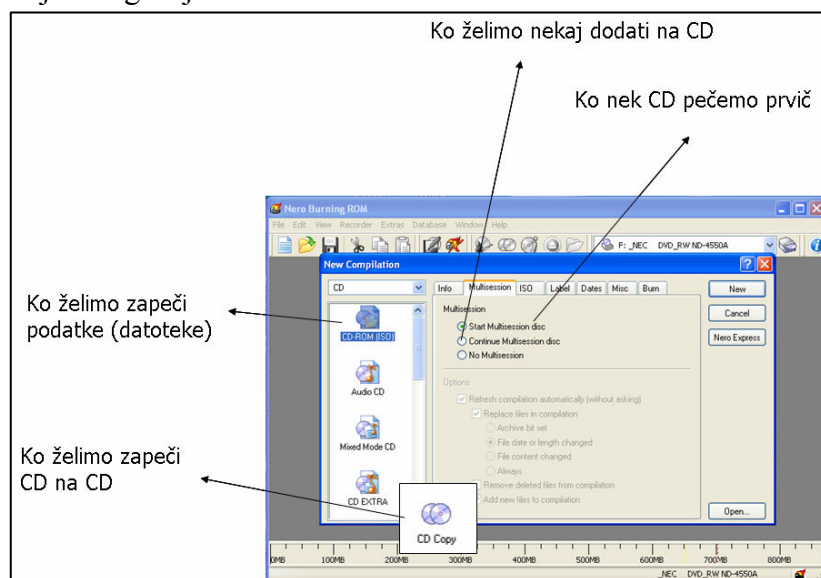
Slika 20: Slika programa PhotoFiltre

- Domača naloga: fotografirati in izbrati take fotografije, ki ustrezajo gornjim kriterijem.

11. in 12. učna ura

- HP photosmart essential
 - Namestitev: <http://www.hp.com/united-states/pse/download.html>
 - Pregledovalnik (View).
 - Urejevalnik (Edit):
 - rotiranje, zrcaljenje, avtoefekt, odpravljanje rdečih oči, rezanje (crop), filter, barvni efekti.
 - Tiskanje (1 na stran, 2 na stran ...).
 - Izdelava albumov (za tiskanje).

- Share: pošiljanje fotografij po e-pošti (pri tem nam ni treba skrbeti za pomanjšanje velikosti slik); ustvarjanje internetnih albumov; pošiljanje e-pošte s “photosmart share” tehniko.
- Pečenje fotografij na CD

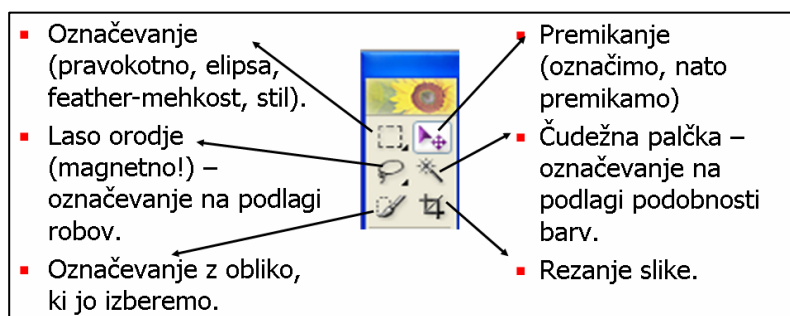


Slika 21: Nero in pečenje fotografij na CD

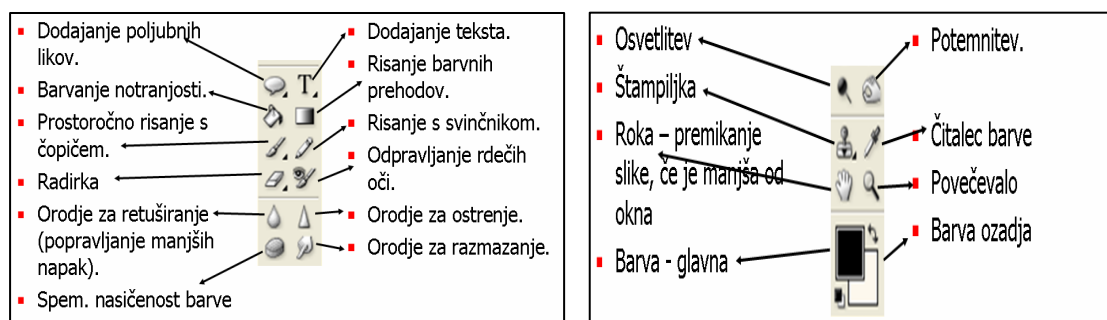
13. in 14. učna ura

- Program Color Pilot
 - Avtomatični popravek barve (hiša).
 - Popravek barve trave (dekle na konju).
 - Popravek slik z istim odtenkom (določanje odtenka zelene barve več fotografijam).
 - Uporaba barve za prilagoditev barve in svetlosti (temna fotografija jutra).
 - Koncentracija na glavni objekt (določanje bele barve – pes).
 - Določanje bele barve 2. (roza lutka)
 - Večanje svetlosti in avtomatični popravki (pretemna pokrajina).
 - Kozarec s kavo (naredimo “sončno” fotografijo).
 - Tiskanje.
 - Spreminjanje osnovne barve - layer (dekle v modrem).
 - Ponavljanje korekture barve (žitno polje).
- Analiza lastnih fotografij (vsak udeleženec pokaže eno svojo fotografijo in razloži, zakaj jo je izbral (zlati rez, prave barve, pravo ozadje ...).

15. in 16. učna ura – Osnove programa Adobe Photoshop Elements



Slika 22: Del orodjarne v programu Adobe Photoshop Elements



Slika 23: Del orodjarne v programu Adobe Photoshop Elements

Slika 24: Del orodjarne v programu Adobe Photoshop Elements

17. in 18. učna ura

- Program Adobe Photoshop Elements – delo z Layersi
 - spreminjanje ozadja (lastni preliv za nebo)
 - spreminjanje barve las neke osebe

19. in 20. učna ura

- Ponovitev vsega – pregled dela.
- Delavnica – udeleženci obdelujejo svoje fotografije in izbirajo najboljše.
- Analizirajo

Zaključek

Ne glede na začetno nepoznavanje tako digitalnega aparata kot tudi računalniške obdelave fotografij in iz tega izvirajočo določeno zadrego in zadržanost nekaterih udeležencev izobraževanja o digitalni fotografiji moramo poudariti, da so domala vsi osvojili potrebna osnovna znanja in veščine o digitalni fotografiji.

Viri in literatura

<http://www.colorpilot.com>

<http://www.hp.com/united-states/pse/download.html>

<http://www.e-fotografija.com>

Romana Janc

Osnovna šola Tržič

romana.janc@siol.net

Robotika – izziv za mehatronike

MECHATRONICS AND ROBOTS IN PRIMARY SCHOOL

Povzetek: Robotika se je v zadnjih desetletjih utrdila v številnih industrijskih procesih. Brez robotskih manipulatorjev si ne znamo več predstavljati varjenja avtomobilskih ohišij, vstavljanja obdelovancev v stiskalnice, razpršilnega barvanja. Pogosto srečujemo servisne mobilne robote, ki bodo kmalu čistili naša stanovanja, v kirurgiji pa se uveljavljajo kirurški roboti. Robotika uporablja znanja številnih področij, kot so senzorji, merjenja, regulacije, računalniška simulacija, mikroračunalništvo, proizvodni sistemi, umetna inteligenca. Na številnih tehniških univerzah po svetu so to temeljni tehniški predmeti za malodane vse inženirske usmeritve. Dobro poznavanje mehanike omogoča dialog med inženirji elektrotehnike, strojništva, gradbeništva in je osnova novega modernega področja mehatronika, ki združuje elektrotehniške in strojniške znanosti. Robotiko moramo začeti spoznavati že zelo zgodaj. Zato se v šole počasi prebija posebna vrsta robotov – Lego roboti. Za učence in dijake pomenijo združeno spoznavanje izdelave tehničnih elementov kakor tudi enostavno programiranje. To je prav tako podobno sestavljanju kock.

Ključne besede: mehatronika, šola, dijaški dom, robot, programiranje, Lego sistem, Lego Mindstorms

Abstract: During the past decades, robotics has gained its place in many industrial processes. It is almost impossible to imagine the welding of car housings, the insertion of things into presses in order to be processed, and spray colouring without robotic manipulators. We often come across with service mobile robots, which will probably quite soon be cleaning our houses. In surgery, surgeon robots are becoming quite popular. In short, robotics is becoming more and more established in many different parts of human activity and in people's lives in general. In robotics a lot of knowledge from many different areas are used, such as sensors, measurements, regulations, computer simulations, microcomputering, product systems, artificial intelligence. All these areas serve as basic technical subjects for almost all the engineering orientations at many technical universities all over the world. Good familiarity with mechanics enables the dialogue between the engineers of electrotechnics, mechanical engineering, building construction and it serves as the basis for a new and modern area of mechatronics, which combines electrotechnical sciences and mechanical engineering sciences. As it is getting more and more desirable in Slovenia to achieve good results in robotics area, it is necessary to make sure that the basics of robotics (in a suitable form, of course) are included in curriculum's in schools. There is a special kind of robots, slowly making its way into primary schools, they are the so-called Lego robots, which are well adjusted to children's developing level. To children, Lego robots represent an interesting way of familiarization with the making of technical elements, as well as with the simple programming. All these learning processes are similar to the assembly of Lego bricks, which is something that students have already acquired.

Key words: Mechatronics, school, students resident, robot, programming, Lego system, Lego Mindstorms

Uvod

Ena od osnovnih značilnosti sodobne postindustrijske družbe je ta, da poteka razvoj na vseh področjih izjemno hitro, še posebej pa je to prisotno na področju informatike. Kar je bilo »včeraj« zadnji dosežek najnovejše tehnologije, bo že »jutri« zastarela šara, ki zahtevnih kupcev ne bo več zanimala. Zato je skrb za nenehen razvoj novih, zmogljivejših, hitrejših tehnologij tako bistvenega pomena za tržno uspešnost.

Pri tem se moramo zavedati, da mora biti uspešna razvojna dejavnost podprta predvsem z dovolj velikim finančnim vložkom. Brez potrebnega namenskega vlaganja visokih sredstev v omenjeno dejavnost ne gre. Na tem področju je bruto domači proizvod (BDP) eden od najpomembnejših ekonomskih kazalcev, ki izraža celotno ekonomsko aktivnost posamezne države, saj zajema vsoto vrednosti vseh končnih proizvodov in storitev na območju določenega gospodarstva v enem letu.

Če primerjamo BDP Slovenije in Japonske, lahko ugotovimo, da je imela Japonska leta 2005 32.000 USD/prebivalca, Slovenija pa je imela v istem letu 21.911 USD/prebivalca. Podatek izkazuje določeno zaostajanje Slovenije za Japonsko. Z vidika celotnega gospodarskega razvoja Slovenije pa nam primerjava rasti BDP-ja v letih 2004 in 2005 izraža pozitiven trend. V letu 2004 je bila rast BDP-ja 4,2 %, leta 2005 pa 5,1 %.

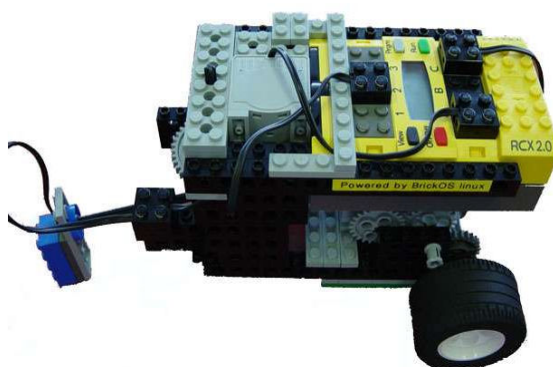
Po drugi strani pa mora biti uspešna razvojna dejavnost podprta z ustreznimi, visoko izobraženimi in specializiranimi kadri. K slednji ugotovitvi mora država pristopiti z vso resnostjo in odgovornostjo. V paroli »V znanju je moč« je namreč veliko več realnosti kot pa zgolj neke demagogije. Tega se razvite države dobro zavedajo.

Ključno vprašanje je torej, kako še naprej vzdrževati pozitiven trend rasti BDP v Sloveniji? Odgovor je v naložbah, idejah, znanju, opremi, pogumu, podjetniški miselnosti ... Da pa se vse to dosežemo, potrebujemo kadre, ljudi, ki bodo nosilna sila teh procesov. Potrebujemo ljudi z veliko znanja o izdelavi in upravljanju aparatov, strojev, ki so dandanes krmiljeni z računalniki. Zelo pomembno vlogo pri zagotavljanju visoko specializiranih kadrov na področju informatike ima tudi spoznanje, da je v izobraževanje na tem področju treba čim prej pritegniti tudi mlade in s strokovnim vodenjem izkoristiti njihovo zanimanje in njihove potenciale.

Pri robotiki gre za kombinacijo znanj iz strojništva in računalništva, kar v zadnjem času poznamo pod izrazom mehatronika. Slednja znanja in veščine so v sodobnem svetu, kjer nas mikroprocesor spremlja domala na vsakem koraku, še kako potrebna. Mikroprocesor je prisoten skoraj povsod v našem vsakdanjem življenju. Nahaja se v mikrovalovni pečici, v uri, ki jo imamo na roki ali na nočni omarici, v CNC obdelovalnih strojih, avtomobilih itd.

Robotika – Lego Mindstorms

Strojna oprema



Slika 25: Enostaven robot



Slika 26: RCX modul

59. Centralni del je t. i. RCX modul, ki vsebuje naslednje:

- trije vhodi (senzorika),
- trije izhodi (motorji) 9V 500mA, PWM,
- kontrolne tipke (View, On-Off, Prgm, Run),
- LCD zaslon (pregled nad programom),
- Napajanje 6 AA baterij – 9 V,

60. IR za komunikacijo s PC-jem (USB stolp),

61. svetlobni senzor,

62. senzorja na dotik,

63. lučka,

64. kabli,

65. različni kosi lego kock.



Slika 27: Lego Mindstorms – najnovejši model

Programska oprema: Robotic invention system

V kompletu je priložena programska oprema ROBOTIC INVENTION SYSTEM, ki deluje v Windows okolju in nas spominja na sestavljanje kock.



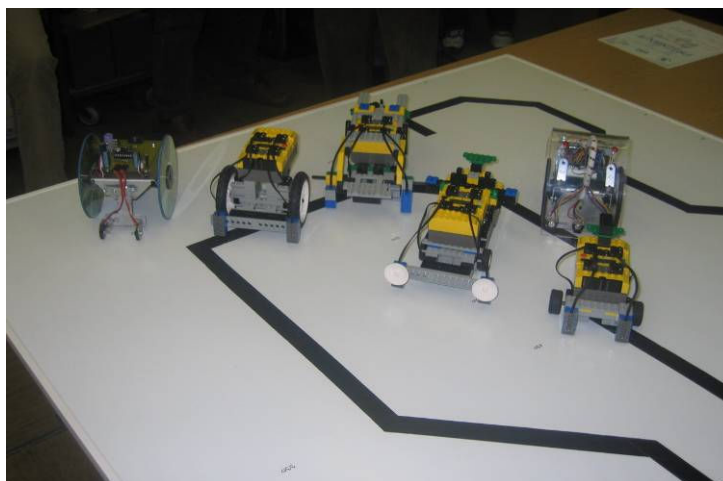
Slika 28: Slika priložene programske opreme – Robotic invention system

Zadeva je precej enostavna: z leve strani vlečemo t. i. bloke, ki jih postavljamo enega pod drugega in tako sestavljamo zaporedja ukazov, ki naj jih robot izvede. Seveda imamo možnost uporabljati tudi kontrolne bloke (DA ali NE), bloke za ponavljanje, kontrolo za delovanje različnih senzorjev ...

Ko imamo bloke programa enkrat sestavljene, jih preprosto »naložimo« (Download) v robotka – preko IR komunikacijskega bloka, ki ga imamo priključenega na računalnik preko USB vhoda – in s pritiskom na tipko »Run« na robotu program izvedemo. Če se robot ne obnaša, kot smo si želeli, preprosto popravimo program in ga spet naložimo (Download) v RCX.

Primer programa 1

Robota je treba izdelati in programirati tako, da bo čim hitreje pripeljal na cilj po progi, ki je označena s črno liso.



Slika 29: Proga za robote

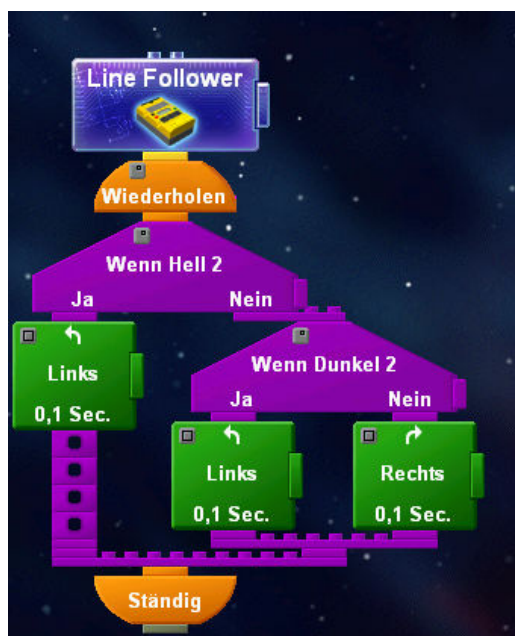
Delovanje

Vrednosti svetlobnega senzorja:

1. Senzor je na beli podlagi. Ukrep: zavij v levo.
- 2.1. Senzor je na črni črti. Ukrep: zavij v desno.
- 2.2. Senzor je na beli podlagi. Ukrep: zavij v desno.

Program lahko zgleda takole:

Žal smo imeli za testiranje robotov nemško verzijo programa.



Slika 30: Primer programa nemščini

Slika 31 Prevod v slovenščino

Primer programa 2

Naloga robota je umikati se oviram. Zato naj se pelje cik-cak; ko zadene ob oviro, naj zapiska, se pelje malo nazaj, spremeni smer in gre spet cik-cak naprej.



Slika 32: Robot za umikanje oviram



Slika 33: Program za umikanje oviram

Zaključek

Izdelovanje in programiranje Lego robotkov je lahko za dijake zelo zanimiva učna dejavnost, preko katere na aktiven način pridobivajo osnovna znanja s področja robotike. Tovrstno ukvarjanje mladih z robotiko pa je nedvomno dobra preddispozicija za njihov nadaljnje izobraževanje in dobre rezultate na tem področju.

Viri in Literatura

http://robo.fe.uni-lj.si/robotika_zgibanka.html.

http://www.ro.feri.uni-mb.si/predmeti/skup_sem/projektu/Welcome.html.

<http://mindstorms.lego.com>.

Kako uspešno preživeti srednješolsko obdobje

Povzetek: Mladostniki, ki preživijo srednješolske obdobje v dijaškem domu, so bistveno bolj obremenjeni kot njihovi vrstniki, ki srednjo šolo obiskujejo v domačem okolju in svoji družini. V relaciji: družina – srednja šola – dijaški dom, postane vloga družina »vikend servis«, saj se mora v dveh dneh zgoditi vse tisto, kar se je v času osnovne šole dogajalo v celem tednu. Ustajene družinske navade glede higiene, vzdrževanja reda, nova prehrana, učenje in nasploh življenjski ritem so z odhodom v dijaški dom postavljeni na veliko preizkušnjo. Vendar pa so to samo osnovni elementi življenja v dijaškem domu. Veliko bolj zahtevni so elementi mladostnikovega osebnega dozorevanja povezani z občutkom varnosti, občutkom osebne prepoznavnosti – identitete, občutkom vključenosti med nove vrstnike – prijatelje in, kar je zelo pomembno, mladostnikovo pozitivno potrjevanje občutka uspešnosti v novem okolju. V zvezi s tem se samoumevno postavlja vprašanje, katere veščine in vedenje morajo dijaki imeti oziroma razviti, da so v obdobje bivanja v dijaškem domu uspešni tako v šoli kot tudi osebno in na kakšen način in s katerimi vsebinami mu na poti celostnega dozorevanja lahko pomagajo v srednješolskem obdobju starši, učitelji in vzgojitelji. Na to vprašanje so odgovarjali študenti, bivši dijaki doma. Večina študentov ugotavlja, da so bili v srednješolskem obdobju na splošno izpostavljeni preveliki negotovosti glede različnih vzgojnih pristopov bodisi v odnosu do staršev, učiteljev v srednjih šolah in vzgojiteljih v dijaškem domu. Problem ni v avtoritarni ali permissivni vzgoji, temveč v nenehnem spreminjanju vzgoje in pravil ali z drugo besedo nedoslednost, nejasnost, včasih celo manipulacija. Rezultat takšne vzgoje je, da se mladostniki ne osredotočijo na sebe in vsebino življenjskega pravila, temveč da se prilagodijo odrasli osebi, s katero imajo v danem trenutku opravka. Model takšnega vedenja so nekateri prenesli celo na univerzitetni študij. Pomembno je tisto, kar zahteva profesor kot osebnost in ne vsebina, ki jo isti profesor predava.

Ključne besede: vzgojne vsebine, evalvacija študentov, bivanje v dijaškem domu.

Abstract: Adolescents who spend their secondary school years in residence halls for students are much more burdened than their contemporaries who go to secondary school in their domestic environment and stay in their family circle. In the relation family – secondary school – residence hall, the family role becomes a »weekend service«; everything that happened during the entire week in primary school, must now happen in two days. The usual family habits regarding hygiene, order maintenance, new nourishment, studying and vital rhythm in general are put to the test by leaving to live in a residence hall. Yet these are just the basic elements of life in a residence hall. There are elements that are far more demanding, elements of the adolescent's personal maturing connected with the sense of safety, sense of personal recognisability – identity, sense of integration among the new contemporaries – friends, and, very importantly, the adolescent's positive affirmation of the sense of successfulness in the new environment. Naturally, the question arises, which skills and behaviour must the students have or develop in order to be successful at school and in private life during their stay at the residence hall. In what way and with what content can they be helped on the path of personal maturing by parents, teachers and pedagogues? The students who used to live in the residence hall answered this question. Most students find they were generally exposed to too much insecurity regarding different educational approaches, whether in relation to their parents, teachers in secondary schools or pedagogues in the residence hall. The problem is not in authoritative or permissive

education, but in constant changing of education and rules. In other words, the problem lies in inconsistency, vagueness and sometimes even manipulation. As a result of such education, adolescents do not focus on themselves or the content of life rules, but adjust themselves to the adult person they are dealing with at a given moment of their task. Some of them transferred this behavioural model even to their university studies. What the professor demands as a personality is more important than the content he or she teaches.

Key words: educational content, evaluation of students, living in a residence hall.

V srednješkolskem obdobju se v procesu odraščanja zgodi veliko sprememb: mladostniki prestopijo prag osnovnih šol, potrkajo na vrata univerzitetnega študija ali začnejo iskati prvo zaposlitev oziroma prerastejo otroško dobo in stopijo v svet odraslih. Odraščati v svetu nešteti izzivov je vse prej kot lahko, zato sta potrebna vsaj dva pozitivna dejavnika, ki pripomoreta, da mladi uspešno prehodijo srednješkolsko obdobje:

- mladostnikovo osebno prizadevanje in energija: prepoznavanje osebnih pozitivnih želja ter močne volje in ogromno vztrajnosti pri uresničevanju teh osebnih želja,
- varno, pozitivno, vzpodbudno in ljubeče okolje (družina, šola, prijatelji, vrstniki ...), ki mladostnika stalno potrjujejo v njegovem prizadevanju.

Mislim, da celotna družba v vseh svojih segmentih vpliva na mladostnike in da je veliko pozitivnega prizadevanja, da bi bile generacije mladih uspešne. Glede na to, da sem del strokovnega kolektiva v enem od 39-ih dijaških domov v Sloveniji, v katerih preživi srednješkolsko obdobje približno četrtina celotne slovenske populacije mladostnikov, si pogosto zastavljam vprašanje, na kakšen način lahko prispevam v procesu uspešnega in zdravega odraščanja mladostnikov. To vprašanje je v takšni ali drugačni obliki stalno prisotno v pogovorih strokovnih organov v zavodu in tudi na raznih srečanjih in seminarjih z vzgojitelji iz drugih dijaških domov. Mladostniki, ki zaradi oddaljenosti in tudi drugih razlogov bivajo v dijaških domovih, da lahko obiskujejo srednjo šolo, živijo srednješkolsko obdobje na relaciji treh močnih in zelo različnih okolij: družina, srednja šola in dijaški dom. Zaradi tega so vpleteni v povsem drugačno dinamiko odraščanja kot mladostniki, ki srednješkolsko obdobje preživijo na relaciji družina in srednja šola.

Po končani osnovni šoli za mladostnika relacija družina – srednja šola pomeni, da se mora soočiti z novim okoljem (srednjo šolo) in še to novo okolje verjetno vsaj delno pozna, saj je ta šola del njegovega domačega kraja. Primarno okolje ostaja družina in druženje z že poznanimi vrstniki in, če je njegova družina močna in zdrava, bo za mladostnika srednja šola predvsem izziv na področju učenja.

V relaciji: družina – srednja šola – dijaški dom je mladostnik postavljen pred bistveno večji izziv. Vloga družine se časovno zmanjša, saj z njo preživi poleg počitnic in praznikov še sobote in nedelje, poleg tega pa se mora mladostnik soočiti z dvema povsem novima okoljema: srednjo šolo in dijaškim domom. To je za petnajstletnico oziroma petnajstletnika velika sprememba v obdobju, za katerega je značilno največ sprememb v njegovem telesu in psihi. Družina postane »vikend servis«, v dveh dneh se mora zgoditi vse tisto, kar se je v času osnovne šole dogajalo v celem tednu. V družini se morajo zato vsi zelo truditi, da ohranijo preprost družinski pogovor in medsebojno zaupanje kot izraz skrbi drug za drugega. V večini primerov mladostniki ob odhodu v dijaški dom prvič zares za daljše obdobje zapustijo svoj dom in družino. Nova okolja srednje šole in bivanje v dijaškem domu so običajno povezani še s prehodom iz podeželja v mesto. Že samo srednja šola v mestu je velika sprememba, še večja pa bivanje v dijaškem domu. Za razliko od srednje šole kot ustanove, kjer se odvija predvsem izobraževalni proces, bistveno manj pa je vzgojnega procesa, mladostniki v dijaških domovih živijo od nedelje zvečer pa do petka popoldne in če odštejemo počitnice in praznike tako teče njihovo življenje štiri šolska leta. To je zelo veliko časa in v tem času se zgodi zares veliko stvari.

Večina mladostnikov, ki prihaja sedaj v dijaški dom, ima doma svojo sobo, v zavodu pa si jo mora deliti z vrstnikom. Ustajene družinske navade glede higiene, vzdrževanja reda, nova prehrana, učenje in nasploh življenjski ritem so postavljeni na veliko preizkušnjo. Vendar pa so to samo osnovni elementi življenja v dijaškem domu, veliko bolj zahtevni so elementi mladostnikovega osebnega dozorevanja, povezani z občutkom varnosti, občutkom osebne prepoznavnosti – identitete, občutkom vključenosti med nove vrstnike – prijatelje in, kar je zelo pomembno, mladostnikovo pozitivno potrjevanje občutka uspešnosti v novem okolju. »Vzgojitelji in starši se zagotovo motijo, če mislijo, da so srednješolci svoje potrebe zadovoljili doma v družini ali v osnovni šoli. Če pomislimo, da mladostniki v starostnem obdobju štirinajst do osemnajst let doživljajo proces, v katerem vrednote staršev ali drugih odraslih nadomeščajo z vrednotami vrstnikov in s svojimi individualnimi notranjimi vrednotami, povezanimi z občutkom varnosti, identitete in pripadnosti, lahko razumemo, zakaj se mnogi mladostniki počutijo negotovo. To velja tako za otroke iz stabilnih in razumevajočih družin, še bolj pa za tiste, ki živijo v neustreznem družinskem okolju.« (Reasoner 1999).

Iz zapisa se samoumevno postavlja vprašanje, katere veščine in vedenje morajo dijaki imeti oziroma razviti, da so v obdobju bivanja v dijaškem domu uspešni tako v šoli kot tudi osebno. Najbolj primerni ocenjevalci tega so zagotovo dijaki, ki v dijaškem domu bivajo. Glede na to, da je dijakinja/dijak tisti, ki mora skozi proces odraščanja, sem se odločil, da bom prav njih povprašal za mnenja, kako oni sami vidijo obdobje, ki so ga preživeli v dijaškem domu. Od nekdanjih dijakinj in dijakov zavoda, ki nadaljujejo svoj študij kot študentke in študenti v našem domu, sem poskušal dobiti odgovore na naslednji vprašanji:

- Katere veščine in vedenja mora imeti mladostnik, da lahko uspešno preživi srednješolsko obdobje bivanja v dijaškem domu?
- Na kakšen način in s katerimi vsebinami na poti celostnega dozorevanja dijakinjam, dijakom lahko pomagajo v srednješolskem obdobju starši, učitelji in vzgojitelji?

Na ti dve vprašanji je odgovorilo 32 študentov. V tem zapisu bom navedel samo glavne poudarke študentov. Menijo, da si morajo mladostniki že v svoji družini pridobiti osnovne veščine za samostojno, uspešno in odgovorno življenje. Če je mladostnik samozavesten, se zna postaviti zase, stremi za svojimi cilji, je družaben in komunikativen, pripravljen tudi na kakšen kompromis in pri vsem tem ne pozabi na učenje in vse druge šolske obveznosti, potem je na dobri poti, da bo uspešen v srednji šoli.

Do staršev so bili študenti zelo zahtevni. Starši morajo svoje otroke vzgajati najprej z lastnim pozitivnim zgledom, ki pripelje odnos starš – otrok na nivo odkritosrčnega zaupanja. Starši morajo biti dobri sogovorniki svojim mladostnikom. V prvih dneh bivanja v dijaškem domu morajo starši z veliko mero pogovora pomagati reševati problem domotožja. Pogovor o vsem je tudi rdeča nit v vseh drugih pomembnih korakih, vse do mladostnikove prave odločitve za univerzitetni študij. Od staršev pričakujejo predvsem, da s spodbudami in nenehnim potrjevanjem podpirajo svoje otroke v njihovih odločitvah.

Vzgojitelj je lahko res vzgojitelj, če z dijakom vzpostavi komunikacijo na osnovi zaupanja, za kar je potrebno medsebojno spoštovanje. Za zaupljiv odnos je potrebnega veliko časa in osebnostne kvalitete. Samo preko zaupanja lahko vzgojitelj postane aktiven sogovornik v dijakovem razvoju v dijaškem domu.

Učitelj mora biti sposoben predstaviti svoj predmet na zanimiv in ustvarjalen način in s tem motivirati dijake, da se radi in uspešno učijo tisti predmet.

Starši, učitelji in vzgojitelji morajo dovoliti, da se mladostnik nauči kakšno stvar tudi iz lastnih napak, seveda pa mu ob tem morajo stati ob strani z empatijo.

Glede vsebin je bilo največ predlogov. Na začetku bivanja v prvem letniku je zelo koristno predavanje, kako se integrirati v novo okolje srednje šole, dijaškega doma in med

nove vrstnike. Na začetku šolskega letnika je vedno dobrodošlo predavanje o različnih učnih tehnikah. Zelo bi bilo treba okrepiti komunikacijske veščine tako med dijaki – vrstniki kot tudi v odnosu do odraslih. Z družabnimi igrami in drugimi aktivnostmi bi bilo treba razbijati vse večjo težnjo k individualizmu (preseganja zapiranja vase ali samo sedeti pred računalnikom). Glede predavanj je bilo tudi več predlogov, da bi bila bolj zanimiva v manjših skupinah recimo v okviru vzgojne skupine, kjer bi bilo več možnosti za pogovor. Prostočasne dejavnosti bi morale biti obvezne za vse dijakinje in dijake. Še posebej je bila izpostavljena telesna aktivnost: vse možne zvrsti športne rekreacije kot osnovni element za normalno življenje mladostnika.

Večina študentov ugotavlja, da so bili v srednješolskem obdobju na splošno izpostavljeni veliki negotovosti glede različnih vzgojnih pristopov bodisi v odnosu do staršev, učiteljev v srednjih šolah ali vzgojiteljev v dijaškem domu. Problem ni v avtoritarni ali permissivni vzgoji, temveč v nenehnem spreminjanju vzgoje in pravil ali z drugo besedo nedoslednost, nejasnost, včasih celo manipulacija. Rezultat takšne vzgoje je, da se mladostniki ne osredotočijo na sebe in vsebino življenjskega pravila – vrednoto, temveč da se prilagodijo odrasli osebi, s katero v danem trenutku komunicirajo. Model takšnega vedenja so nekateri prenesli celo na univerzitetni študij, saj je tudi tam marsikje bolj pomembno to, kar zahteva profesor s svojimi osebnostnimi lastnostmi, kot pa vsebina predmeta – znanje, ki jo isti profesor predava. Starši, učitelji in vzgojitelji bodo v svojem delu uspešnejši, če bodo jasni, dosledni in vztrajni v svojih zahtevah in če bodo odnos do mladostnika gradili na zaupanju. V tem odnosu do različnih avtoritet si zlasti želijo pohvale, spodbude in pozitivne razlaga za še tako majhne in na videz nepomembne korake v njihovem razvoju, saj je to najpomembnejši pokazatelj, da se mladostniki odločajo pravilno.

Vsa zgoraj naštetja opažanja študentov so tako ali drugače že zapisana v letnih delovnih načrtih dijaških domov in še mnogih drugih dokumentih in člankih, ki mladostniku lahko omogočajo možnost celostnega osebnostnega razvoja v času bivanja v dijaškem domu. Danes je na razpolago veliko kvalitetne literature, v kateri lahko najdemo odgovore, kako reševati težave pri vzgoji mladostnikov v srednješolskem obdobju. Prav tako je precej seminarjev v obliki stalnega strokovnega izobraževanja, ki nudijo strokovno usposabljanje na tem področju. Verjetno je dokument Vzgojni programi za dijaške domove, ki ga je pripravila Predmetna kurikularna komisija na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo leta 1999 med najboljšimi zapisi sistematičnega vsebinskega vzgojnega programa v dijaških domovih in je lahko osnova za strokovno delo in spremljanje dijakinj in dijakov na njihovi srednješolski poti. Od zapisa tega dokumenta – programa je minilo sedem let in v tem času bi bil že skrajni čas, da bi se zapisani program nadgradil z izdelanimi vsebinami, ki bi jih lahko uporabljali vzgojitelji kot vsebinski program v delu s svojimi vzgojnimi skupinami.

Literatura

Coloroso, B. 1996. *Otroci so tega vredni*. Ljubljana: Tangram

Mikolič, M. 2006. *Kakovost življenja študentov in študentk v Dijaškem domu Vič*.

Diplomska naloga, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana

Predmetna kurikularna komisija. *Vzgojni programi dijaških domov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/>

Reasoner, R. W. 1999. *Razvijanje pozitivnega samovrednotenja mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti

Nebojša Pantović, prof.
Poljoprivredna škola sa domom učenika - Futog
E-mail autora: pann213@neobee.net ili domfutog@eunet.yu

Slobodno vreme

RESUME:

Goal of educating pupils how to use their free time is enabling them to fulfil their free time according to their own needs, wishes and interests. The teacher in students dormitory has a task to create possibility for voluntary use of pupils free time.

It is necessary to guide pupils towards culturally entertaining, sport and competition activities through forming extracurricular activities, active training and participation in competitions. Inventory of pupils interests in free time activities must be made and their wishes must be realised as much as possible.

Well organized free time enhances pupils results in learning. Unorganized free time is one of the factors that often affects creating large number of problems for pupils and even juvenile delinquency, in the end.

KEY WORDS

Educating, free time, wishes and interests, forming extracurricular activities, active training, competitions

1. PROBLEMATIKA SLOBODNOG VREMENA U DOMOVIMA UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA REPUBLIKE SRBIJE

Program vaspitnog rada u domovima učenika Republike Srbije doneo je ministar prosvete Republike Srbije u oktobru 1997. godine, nakon završetka rada komisije za izradu programa koja je imenovana u januaru 1997. godine. Komisiju su sačinjavali: univerzitetski profesori, direktori domova učenika, stručni saradnici i vaspitači koji rade u domovima i predstavnici Ministarstva prosvete. Puna primena programa je počela od školske 1998/99. godine.

"Program vaspitnog rada koncipiran je tako da je u centru pažnje učenik kao slobodna ličnost kojoj organizovanim vaspitnim radom pomažemo da što bolje upozna sebe i druge, da spozna i razvija lične kompetencije, stekne socijalna saznanja i što uspešnije završi školovanje i ostvari i druge ciljeve"⁴¹

⁴¹ Grupa autora: "Vaspitni rad i organizacija života i rada u domovima učenika srednjih škola", Beograd, 1998, str. 9.

Program vaspitnog rada ima tri celine (tematske delove programa):

- 1) Učenje i razvijanje lične kompetentnosti učenika;
- 2) Razvijanje ličnosti i socijalnog saznanja srednjoškolaca u domu;
- 3) Problematiku slobodnog vremena u domovima učenika.

U nastavku ovog rada ćemo pokušati da iznesemo najvažnije elemente Programa vaspitnog rada koji se odnose na problematiku slobodnog vremena u domovima učenika, aktivnosti kojima se realizuje ovaj deo programa u domovima učenika i takmičenja učenika kao prezentaciju dela jednogodišnjeg rada sa učenicima u domovima.

2. CILJEVI RADA U OBLASTI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA

"Cilj vaspitanja za slobodno vreme je osposobljavanje i (kultivisanje) učenika da slobodno vreme, bilo individualno ili grupno, ispunjavaju na osnovu svojih potreba, želja i interesovanja. Zadatak vaspitača u domovima usmeren je ka stvaranju mogućnosti za kvalitetno ispunjavanje slobodnog vremena učenika.

Ciljevi slobodnog vremena su: razvoj ličnosti, odmor, zabava i razonoda."²

2.1. Sadržaji i oblici slobodnog vremena u domu učenika

"Sadržaji u slobodnom vremenu su određeni potrebama učenika bilo da ih biraju među predloženim aktivnostima ili da ih sami predlažu.

Oni se ostvaruju:

- učestvovanjem i ličnom inicijativom nasuprot pasivnosti;
- spontanošću i samorazvojem umesto potpuno programiranog slobodnog vremena;
- društvenim kontaktima i susretima sa prijateljima u grupnim i zajedničkim doživljajima nasuprot osećanju usamljenosti;
- opuštanjem i oslobađanjem od obaveza i odsustvom svakog opterećenja;
- razonodom i zabavom nasuprot nezadovoljstvu i diktatima svakodnevnice."³

Dom učenika treba da omogući posete pozorišnim predstavama, bioskopskim projekcijama, galerijama, koncertima, muzejima, kulturnim centrima, spomenicima kulture, nacionalnim parkovima, arheološkim nalazištima, sportskim događajima....

Tome treba dodati i aktivnosti kao što su: rekreacija učenika, kviz takmičenja, priredbe, koncerti, gostovanja umetnika....

Učenike je potrebno upućivanjem usmeravati ka **sportsko-takmičarskim aktivnostima** koje predstavljaju važnu aktivnost za socijalizaciju mladih. Putem sporta i

² Navedeno delo, str. 39.

³ Grupa autora: "Vaspitni rad i organizacija života i rada u domovima učenika srednjih škola", Beograd, 1998, str. 40.

sportskih igara uspostavljaju se kontakti između ličnosti. Kontakti između pojedinaca u sportskim ekipama nužno dovode do stvaranja kolektivnog života. U kolektivu se nužno rađa socijalna svest. Učenici spontano teže za igrom. Ako je učenik usamljen veća je verovatnoća pojavljivanja problema u raznim oblastima života i rada takvog učenika. Ukoliko želimo uspešnu socijalizaciju učenika posebnu pažnju treba obratiti onima koji su fizički slabiji. Na osnovu posmatranja i analiza treba tražiti odgovarajuću granu sportske aktivnosti i stvoriti mogućnost za uspešno bavljenje određenom vrstom sporta.

"Navedene kulturno zabavne i sportske aktivnosti (prema uslovima za rad koji postoje u domu i interesovanju učenika) obavezne su za sve domove učenika i podrazumevaju:

- formiranje sportskih i kulturno zabavnih sekcija
- aktivno treniranje i vežbanje pod stručnim nadzorom
- uključivanje u regionalna i republička takmičenja"⁴

2.2. Oblici metode i sredstva u planiranju slobodnog vremena

"Potrebno je mlade ljude koji privremeno borave u domovima upućivati na uzore, na moralno delovanje i častoljublje, usmeravati na različite vrste sportova i svakodnevne hobije. To mora biti propagirano i praćeno iznalaženjem najvrednijih metoda za angažovanje u slobodnom vremenu, bez pritiska, ali propagandom u najpozitivnijem smislu reči, naročito onih aktivnosti koje su u funkciji razvoja ličnosti i značajan element kulturnog razvoja i kontakta sa drugim ljudima. Sve ove navedene aktivnosti koje se metodički moraju dozirati, doprineće stvaranju ravnoteže i harmonije koja je neophodna u funkcionisanju domova učenika."⁵

2.3. Aktivnosti u slobodnom vremenu u domovima učenika

Dom učenika treba da obezbedi što raznovrsniju ponudu programa koja će uz princip dobrovoljnosti veoma brzo dati povratnu informaciju o zainteresovanosti učenika. Ponašanje učenika u slobodnom vremenu je bitan pokazatelj standarda življenja u domovima učenika.

Popunjavanjem konkursne prijave za smeštaj u domu učenika počinje aktivnost praćenja želja i interesovanja učenika za angažovanjem u slobodnom vremenu.

⁴ Navedeno delo, str. 41.

⁵ Grupa autora: "Vaspitni rad i organizacija života i rada u domovima učenika srednjih škola", Beograd, 1998, str. 41.

Podaci dobijeni na ovaj način služe za inventar interesovanja učenika na osnovu kojeg stručni organi doma učenika počinju proces planiranja aktivnosti za tekuću školsku godinu u ovoj oblasti rada.

U narednoj tabeli ću izneti podatke za učenike primljene u Dom učenika poljoprivredne škole u Futogu školske 2006/2007. godine. Anketirano je 200 učenika, (135 učenika i 65 učenica) a rezultati su sledeći:

Redni Broj	Učenici izrazili želju:	Broj učenika	Organizovano u Domu učenika	Broj učenika	Organizovano van Doma učenika	Broj učenika
I SPORTOVI						
1.	Fudbal	47	Fudbalska sek.	47	FK "Metalac" i FK "Futg" FK "Veternik" Veternik FK "Novi Sad" Novi Sad	8
2.	Streljaštvo	25	Streljačka sekcija SD "Budućnost"	25	Streljačka družina "Novi Sad 1790"	6
3.	Košarka	24	Košarkaška sekcija	24	KK "Izostaklo" Futog	4
4.	Odbojka	18	Odbojkaška sekcija	18	FOK "Futoški odbojkaški klub"	7
5.	Aerobik	14	Sekcija za aerobik	14	-	-
6.	Ribolov	9	Pecaroška sekcija	9	-	-
7.	Stoni tenis	8	Stonoteniserska sekcija	8	-	-
8.	Šah	8	Šahovska sekcija	8	Šah klub "Partizan" Futog	3
9.	Bodi-bilding	7	Bodi-bilding sekcija	7	-	-
10.	Rukomet	5	-	-	RK "Metalac" Futog	5
11.	Plivanje	5	-	-	PK "Novi Sad"	5
12.	Veslanje	4	Obezbeđeni treneri za ovaj sport	-	Veslački klub "Danibius" Novi Sad	4
13.	Lov	4	-	-	Lovačko društvo "Jarebica" Futog	4
14.	Konjički sport	3	Konjički klub Poljoprivredne škole Futog	3	-	-
15.	Biciklizam	2	-	2	Biciklistički klub "Vojvodina" Novi Sad	2
16.	Karate	2	-	-	KK "Metalac" Futog	2
17.	Gimnastika	2	Gimnastička sekcija	2	-	-

Redni Broj	Učenici izrazili želju:	Broj učenika	Organizovano u Domu učenika	Broj učenika	Organizovano van Doma učenika	Broj učenika
18.	Joga	2	-	-	-	-
19.	Kik-boks	2	-	-	Kik boks "Faraon" Futog	2
20.	Planinarenje	1	-	-	PD "Železničar" Novi Sad	1
21.	Kinologija	2	Kinološka sekcija	2	-	-
	Ukupno želja	194	Ukupno organizovano u Domu učenika	169	Ukupno organizovano van Doma učenika	54
II INTERESOVANJE ZA						
22.	Kompjuteri	18	Informatička sekcija	18	-	-
23.	Engleski jezik	7	Sekcija za učenje engleskog jezika	7	-	-
24.	Kulinarstvo	10	Kulinarska sekcija	10	-	-
25.	Matematika	4	Matematička sekcija	4	-	-
26.	Akvaristika	5	Akvaristička sekcija	5	-	-
27.	Živinarstvo	1	ZOOVRT Poljoprivredne škol Futog	1	-	-
28.	Golubarstvo	1	ZOOVRT Poljoprivredne škole Futog	1	-	-
	Ukupno interesovanja	46	Ukupno organizovano u Domu učenika	46	Ukupno organizovano van Doma učenika	0
III UMETNOST - PRIMENJENA UMETNOST:						
29.	Folklor	16	Folklorna sekcija	16	Folklorna sekcija kulturno informacionog centra "Mladost" Futog	12
30.	"Uradi sam"	12	Sekcija "Uradi sam"	12	-	-
31.	Crtanje-slikanje	9	Likovna sekcija	9	-	-
32.	Moderni ples	8	Sekcija za moderni ples	8	-	-
33.	Biodekoracija	6	Sekcija za biodekoraciju	6	-	-
34.	Gluma	6	Dramska sekcija	6	Pozorište mladih Novi Sad	6
35.	Književnost	6	Literarna sekcija	6	-	-
36.	Tkanje	5	Tkačka radionica	5	-	-
37.	Muzička umetnost	4	Školski bend "Kortez"	4	-	-
38.	Umetnička fotografija	3	Fotografska sekcija	3	-	-

Redni Broj	Učenici izrazili želju:	Broj učenika	Organizovano u Domu učenika	Broj učenika	Organizovano van Doma učenika	Broj učenika
39.	Keramika	3	Keramička sekcija	3	-	-
40.	Vajarstvo	2	Vajarska sekcija	2	-	-
41.	Etno-muzika	1	Muzička sekcija	1	Etno grupa "Belo platno" Futog	1
	Ukupno interesovanja	81	Ukupno organizovano u Domu učenika	81	Ukupno organizovano van Doma učenika	19
42.	"Pravo na lenstvovanje"	23	-	-	-	-

Ova anketa nam je pokazala da su učenici zainteresovani za 42 aktivnosti u slobodnom vremenu. Sa napomenom da neki učenici učestvuju u nekoliko sekcija - aktivnosti, ali takođe, i da ima 23 učenika koji nisu uključeni u ove aktivnosti i koji koriste svoje "pravo na lenstvovanje".

Interesantan je podatak da je školska uspešnost učenika koji koriste "pravo na lenstvovanje" gledano kroz prosečnu ocenu u školi niža za 0.4 u odnosu na ostatak grupe.

Pedagogija je odavno utvrdila da aktivnosti u kojima je stepen obaveznosti i prinude manji pružaju daleko više mogućnosti za vaspitni uticaj, nego u obrnutom slučaju. Stoga kroz aktivnosti u slobodnom vremenu imamo velike mogućnosti da relativno lako i brzo postignemo određeni pedagoški rezultati.

Na osnovu višegodišnjeg praćenja opredeljenja učenika za korišćenje slobodnog vremena planiramo finansijske potrebe materijalna sredstva a to ima uticaja i na kadrovska rešenja kod zapošljavanja u domu učenika.

Susreti domova učenika srednjih škola Republike Srbije u kulturno umetničkom stvaralaštvu i sportskim disciplinama

Zajednica domova učenika Republike Srbije je usvojila Program i propozicije susreta omladine domova učenika srednjih škola Republike Srbije u Beogradu februara 1996. godine, a manje izmene su izvršene 2003. godine.

Cilj susreta je "smotra slobodnih aktivnosti, pedagoški osmišljenog slobodnog vremena učenika srednjih škola smeštenih u domovima učenika."⁶

Na susretu će se reprezentovati i vrednovati kreativan rad, imaginacija i stvaralaštvo omladine u domenu kulture, umetnosti i sporta, osmišljen i realizovan u domovima učenika. Susret pored takmičarskog karaktera svoj pedagoški značaj ima u zbližavanju omladine u razmeni iskustava u radu

⁶ "Program i propozicije susreta omladine domova učenika srednjih škola Republike Srbije", Zajednica domova učenika Republike Srbije, Beograd, februar 1996., str. 3.

domova u želji za stvaralaštvom i potvrđivanjem mladih u raznim oblastima društvenog života.⁷

Susret predstavlja nastavak delatnosti koja se organizuje i sprovodi u domu u okviru programskih aktivnosti učenika i vaspitnog osoblja u slobodnom vremenu.

Program susreta obuhvata sadržaje koji proizilaze i iz potreba i interesovanja učenika, materijalnih uslova i mogućnosti domova za realizaciju istih.

2.4. Program takmičenja

2.4.1. Kulturno-umetničko stvaralaštvo

Literarni rad

Likovni rad

Scensko-muzički nastup

I Kategorija-reč

- a) dramski prikaz i monolog
- b) recital i recitacija
- c) skeč i humoreska

II Kategorija-muzika

- a) popularna muzika
- b) klasična muzika

III Kategorija-ples

- a) folklor
- b) moderni ples, ritmika i balet

Izložba učeničkih radova

- a) primenjena umetnost
- b) vajarstvo
- c) umetnička fotografija
- d) tehnički izumi
- e) video filmovi
- f) izdavačka delatnost
- g) maketarstvo

2.4.2. Sport (muška i ženskoj konkurencija u svim disciplinama)

Mali fudbal

Košarka

⁷ Navedeno delo, str. 3.

Odbojka
Šah
Stoni tenis
Streljaštvo

Tokom godine takmičenja se organizuju u okviru sekcije, doma, saradnje sa drugim domovima, školama i društvenom sredinom.

Susreti se organizuju kao:

1. Regionalni susreti
2. Republički susreti (prvoplasirane ekipe domova po takmičarskim kategorijama i najbolje plasirani u pojedinačnoj konkurenciji sa 5 regionalnih takmičenja u regionima: Vojvodina, Beograd, Zapadna Srbija, Šumadijsko-Pomoravsko-Braničevski i Niško-Zaječarski region).

Ove školske godine pravo učešća ima 10366 učenika iz 57 domova.

Susreti pospešuju i inteziviraju rad sa učenicima u domovima jer bi motivacija i učenika i vaspitnog osoblja za ove aktivnosti svakako bila manji da susreta nema.

U sprovedenij anketi učenici su istakli da ih na učešće na susretima motiviše potreba za fizičkom aktivnošću, potreba za uspehom, potreba za putovanjem i druženjem kao i nagrade koje dobijaju za postignute rezultate.

Učenici se nalaze u procesu školovanja, usvajanja novih znanja, u fazi pripremanja i osposobljavanja za samostalno funkcionisanje u narednom periodu svog života, tako da je i njihovo slobodno vreme na neki način tek učenje o slobodnom vremenu. Utoliko je i značajnije ko ih tome uči, kako to čini, koliko je za to sposoban i uspeva li u tom poslu.

Pitanje koje se postavlja kao veoma bitno i za roditelje i nas koji se brinemo o njihovoj deci je: "Gde je vaše dete sada, i da li znate šta radi?"

Dobro organizovano slobodno vreme, ravnomeran raspored školskih i vanškolskih obaveza, pravilna smena sati učenja (rada) i rekreacije utiču na zadovoljstvo učenika i povećavaju školsku uspešnost.

Neorganizovano slobodno vreme, pasivno sprovođenje slobodnog vremena, težnja da se "ubije" dosada u slobodnom vremenu, i neosmišljeni oblici razonode predstavljaju negativne elemente dokolice i spadaju u činioce koji uslovljavaju nastajanje velikog broja problema a u krajnjem slučaju i maloletničke delikvencije koja je u porastu prema istraživanjima koja su sprovedena u Centru za socijalni rad iz Novog Sada u saradnji sa Ministarstvom unutrašnjih poslova.

Mnogi autori u stručnoj literaturi ukazuju na povezanost kriminaliteta i lošeg korišćenja slobodnog vremena. Neka istraživanja pokazuju da se 60% maloletnih delikvenata ne bavi sportom ili bilo kojim vidom organizovane aktivnosti, niti u školi niti u svom slobodnom vremenu.

Na kraju treba istaći da se materijalna pomoć Ministarstva prosvete i sporta, Sektor za uenički i studentski standard, koju dobijamo u realizaciji ovog po nama dobrog programa višestruko isplati kroz veliki broj pozitivnih efekata na ovu populaciju koja je obuhvaćena njime. Ta činjenica je prihvaćena i u Ministarstvu prosvete i sporta Republike

Srbije koje u saradnji sa Pedagoškim društvom Srbije realizuje projekat "Program edukacije školskih timova o prevenciji prestupničkog ponašanja učenika u školskoj sredini", gde oblast slobodnog vremena učenika ima značajno mesto u preventivnom delovanju na ovu pojavu.

3. LITERATURA:

1. Grupa autora (1998), Vaspitni rad i organizacija života i rada u domovima učenika srpskih škola, Margo art, Beograd
2. Grupa autora (1986), Od puberteta do zrelosti, Mladost, Zagreb
3. Petrović N. (1991), Osvajanje slobodnog vremena, Ideal, Novi Sad
4. Popović-Čitić B., Žunić-Pavlović V. (2005), Prevencija prestupništva dece i omladine, Bodex, Beograd
5. Todorović A. (1978), Metodologija istraživanja slobodnog vremena, Savremena administracija, Beograd

Jasmina Golubović

Dom učenika srednjih škola, Zaječar

Marija Sebić

Dom učenika srednjih škola, Zaječar

macinija@hotmail.com

Na putu ka punoletnom građaninu/ građanki

Rezime

Obrazovni sistem koji mladima omogućuje kvalitetnije društvene odnose, integraciju i uspešnu komunikaciju ne samo u evropskim već i svetskim procesima, nužno mora sadržati i civilnu/političku pismenost.

"Punoletan građanin/građanka" predstavlja glavni i dugoročni cilj u oblasti političkog opismenjavanja budući interes za politiku i stvarajući mogućnosti da učenici/učenice postanu aktivni građani/građanke. U koncepciji i praksi domskog parlamenta ključne reči su: demokratija, odlučivanje, izbori, timski rad, liderstvo, lična odgovornost, razmena informacija, tolerancija, saradnja, kompetencija itd.

Opšti ciljevi i zadaci domskog Parlamenta su: unapređenje metoda i oblika vaspitno-obrazovnog rada u domovima učenika kroz uspostavljanje, razvijanje i negovanje kvalitetne komunikacije između vaspitača/vaspitačica i učenika/učenica i razvijanje tolerantnog odnosa između svih subjekata u domu; vaspitno-obrazovni rad sa ishodom u aktivnom životu zajednice (dom, škola, lokalno okruženje, omladinske i druge organizacije) na principima demokratskog i građanskog društva; promocija domskog parlamenta kao oblika ueničke participacije u upravljanju.

Teme koje se obrađuju kroz projekat su: odnos prema drugima, pripadnost društvenim grupama, saradnja u grupi, rad u timu, donošenje odluka, strategije u rešavanju

problema, tolerancija i pravo na izbor, pravila predizborne kampanje i izbornog postupka, konstituisanje Parlamenta, normativna akta.

Političko opismenjavanje

UNESKO–ov dokument o vaspitanju za XXI vek pod nazivom "Sposobnost učenja naše skriveno bogatstvo", potencira zadatak vaspitanja da svakom pojedincu pruži priliku da tokom celog života igra aktivnu ulogu u stvaranju budućnosti društva. Pojedinaac svakodnevno mora da preuzme nove uloge i odgovornosti u radu, interesnim grupama, udruženjima itd. Stalno prilagođavanje društvenim tokovima, nameće savremenom vaspitanju i obrazovanju dvojak zadatak:

formiranje stvaralačke ličnosti koja je sposobna da stvara i koja poseduje veštine komunikacije;

priprema u smislu ovladavanja socijalnim funkcijama, odnosno priprema za rad.

Političko opismenjavanje pokušava da probudi interes za politiku i da stvori mogućnosti da učenici/ce postanu punoletni, aktivni građani/ke, time što pokušava da ih nauči samostalnoj veštini analize i procenjivanja. Za to je potrebno i osnovno znanje, pa se u zadatke političkog opismenjavanja ubraja i prenošenje informacija o politici. Ono što su u nastavi jezika strane reči, to je u političkom opismenjavanju vladanje osnovnim pojmovima kao što su demokratija, podela vlasti, izbori, političke partije, mir, moć itd.

Onaj/ona koji/a se ne nalazi u političkom sistemu, koji/a ne uspeva da sagleda funkcije i veze, nije u mogućnosti da iskoristi priliku da sudeluje, nedostaje mu/joj demokratska kompetencija, on/ona ostaje građanin/ka, ali ne možemo ga/je nazvati punoletnim, aktivnim građaninom/kom. Preduslov aktivnog građanina/ke je stvaranje kognitivne kompetencije kojom se označava zahtev za određenim nivoom znanja i sposobnosti učenja, pri čemu se znanje odnosi na poznavanje institucionalnog uređenja političkog sistema i funkcionalnih veza unutar sistema sve do zavisnosti na svetskom nivou u sferi politike i ekonomije. Građanin/ka pored toga treba da poznaje i sadržaje aktuelnih političkih odluka. Proceduralnu kompetenciju čine znanja i veštine koji su potrebni da bi se shvatile političke mogućnosti uticaja i mogućnosti za učešće. Građanin/ka mora imati znanje o administrativnim nadležnostima i pravnim postupcima. On/ona mora da raspolaze strategijskim sposobnostima kako bi ostvario/la svoje ciljeve ili one koje je prepoznao/la kao opšte.

Cilj programa

Upoznavanje učenika/ca sa građanskim pravima i dužnostima i načinima ostvarivanja tih prava;

Osposobljavanje za aktivne članove/ce društva koji/e odgovorno učestvuju u demokratskim procesima;

Razvijanje odgovornosti za lokalno, nacionalno i svetsko okruženje;

Povezivanje znanja i vrednosti za humanije društvo;

Razvijanje veština kooperativnog, interaktivnog i timskog rada i njihove primene u svakodnevnom životu. To su: sposobnost kritičkog mišljenja, sposobnost autonomnog prosudjivanja, umeće delovanja koje uvažava različitosti, bazira se na toleranciji, a sukobe (do kojih u životu nužno dolazi), rešava nenasilnim putem. U direktnom suočavanju sa raznim socijalnim akterima, mladi uče socijalne i političke uloge i na taj način se praktično osposobljavaju za učešće u demokratskim procesima;

Podsticanje samopouzdanja i učeničke inicijative kroz učestvovanje u upravljanju;

Informisanost o zbivanjima u zajednici, o problemima i izazovima koji postoje povećava ličnu odgovornost učenika/ca;

Negovanje konstruktivnog dijaloga između učenika/ca, uprave doma i vaspitača/ca dovodi do pozitivnih rezultata i stvara sigurnost učenika/ca da se o njihovim idejama vodi računa;

Davanje sugestija za reformu zakonske regulative u oblasti učeničkog standarda;

Razmena mišljenja i iskustva između domova;

Sprečavanje dalje marginalizacije stanara/ki doma koji se nalaze u posebno osetljivom položaju;

Dosadašnja iskustva

Domska zajednica, kao formalni oblik organizovanja učenika/ca, u našem Domu bez prekida radi već 20 godina. Na sastancima Zajednice razmatraju se tekući problemi, iniciraju moguća rešenja i predlažu druge akcije u cilju poboljšanja standarda učenika/ca, u saradnji sa vaspitačima i direktorom doma. Sastanke zakazuje i vodi predsednik/ca u dogovoru sa vaspitačem koji koordinira radom Zajednice i Pedagoškog veća. Savet učenika je izvršno telo domske Zajednice, sastavljen od delegiranih učenika/ca iz svake vaspitne grupe. Od 1999. godine učenici su izglasali domsku štedionicu, kao vid štednje, a sredstva se koriste po njihovoj odluci za:

pozajmice učenicima (put do kuće, proslave rođendana i sl.);

kupovinu tehničkih sredstava i druge opreme za potrebe učenika/ca.

U toku školske 2002-03. godine, pojavili su se predlozi da Savet preraste u Parlament. Početkom školske 2003-04. godine realizovana je ideja izbora za Domski parlament kroz: tajni izbor kandidata, predstavljanje, predizbornu kampanju i sam izborni postupak, tj. tajno glasanje. Prvi izbori su održani 05.11.2003. godine, što su propratili i lokalni mediji i članovi CESID-a. Od ukupno 254 učenika/ce glasalo je 197(78,7%). Konstitutivna sednica održana je 13.11.2003. godine.

Kako smo to uradili

Dom učenika u Zaječaru broji 254 učenika/ce, podeljenih u 11 vaspitnih grupa. Palament doma čini 20 učenika/ca koji se biraju u izbornom postupku na početku školske godine i čiji mandat traje jednu godinu. Nakon što svaka vaspitna grupa predloži svoje kandidate/kandidatkinje, počinje predizborna kampanja koja traje 14 dana. Za to vreme kandidati/kandidatkinje se predstavljaju biračima na način koji sami izaberu, a na rapolanju su im računari i mogućnost štampanja materijala. Poslednjeg dana predizborne kampanje organizuje se debata kandidata/kandidatkinja na kojoj oni izlažu svoje programe. Proces glasanja sprovodi i kontroliše izborna komisija sastavljena od učenika/ca. Verifikacija izabranih predstavnika vrši se na konstitutivnoj sednici. Predsednik/ca parlamenta je kandidat koji u izbornom procesu dobije najveći broj glasova. Odluke parlamenta se ističu na oglasnoj tabli, a svaki član/članica je odgovoran svojoj vaspitnoj grupi i svim stanarima doma. Odluke se donose većinom glasova prisutnih članova/članica, javnim glasanjem.

Normativna akta parlamenta su: Statut, Poslovnik o radu i Plan i program rada. Na prvoj sednici 2003. godine usvojen je Statut u čijoj izradi su učestvovali sami učenici. Statutom su regulisani ciljevi organizovanja i način njihovog ostvarivanja, sastav i način izbora članova/članica i drugih organa parlamenta i način donošenja akta potrebnih za rad.

Domski parlament je predstavničko telo koje raspravlja o svim pitanjima vezanim za život u domu (učenje, ishrana, slobodno vreme, svakodnevne potrebe stanara itd.). Parlament ima za cilj unapredjenje položaja učenika/ca kroz zaštitu njihovih prava i interesa, razvijanje i podsticanje učeničkih sposobnosti, pomoć u rešavanju socijalnih i materijalnih problema i ostvarivanje veza sa drugim parlamentima u domovima i školama, kao i saradnju sa institucijama i organizacijama koje se bave pitanjima vezanim za mlade.

Praktično to znači da parlament radi preko:

Odbor za standard i higijenu – bavi se pitanjima vezanim za standard učenika/ca i učestvuje u izradi jelovnika, predlaže načine za poboljšanje kvaliteta života u domu i poboljšanje higijene zajedničkih prostorija i soba učenika/ca. Na osnovu pregleda soba u toku meseca bira se najurednija i najlepše sredjena soba čiji stanari/ke dobijaju prigodne nagrade. Odbor javno ističe i najneuredniju sobu.

Odbor za nagrade i kazne – daje sugestije za poboljšanje rada sekcija u domu, daje predloge i sugestije za nagrađivanje učenika/ca, kao i predloge i sugestije u slučaju izricanja vaspitno-disciplinskih mera. Predstavnik/ca parlamenta prisustvuje radu disciplinske komisije i iznosi stav parlamenta u vezi načinjenog prekršaja. Prisustvo predstavnika/ce učenika doprinosi osećaju zaštite prava učenika, pa se i izrečene mere prihvataju sa manje negativnih emocija. Javnost u radu vaspitno-disciplinske komisije doprinela je boljoj saradnji na relaciji vaspitači – učenici i opštoj klimi u domu.

Odbor za ekonomska pitanja – predlaže namenu sredstava iz domske štedionice i vidove materijalne i druge pomoći učenicima kojima je to potrebno. Na primer, mesečni iznos štedionice upućen je kao pomoć srpskoj školi na Kosovu, učenicima slabijeg materijalnog stanja omogućeno je da odu na ekskurziju, u slučajevima smrti roditelja isplaćen je novčani iznos u vidu pomoći, organizovane su posete učenicima na bolničkom lečenju. U toku četvorogodišnjeg rada, Odbor je doneo odluku o kupovini: video-rekordera i DVD-plejera, CD-plejera, ozvučenja za žurke, digitalnog foto-aparat i digitalne kamere. Foto aparat i kameru učenici koriste po sopstvenom nahodjenju i van doma, a u dogovoru sa vaspitačima. Sredstva iz domske štedionice trošena su za iznajmljivanje video-kaseta i DVD-diskova, uređenje enterijera kluba učenika, poklone maturantima itd. Nakon svih ovih akcija uočljiv je porast osećaja solidarnosti i pripadnosti kolektivu među stanarima doma.

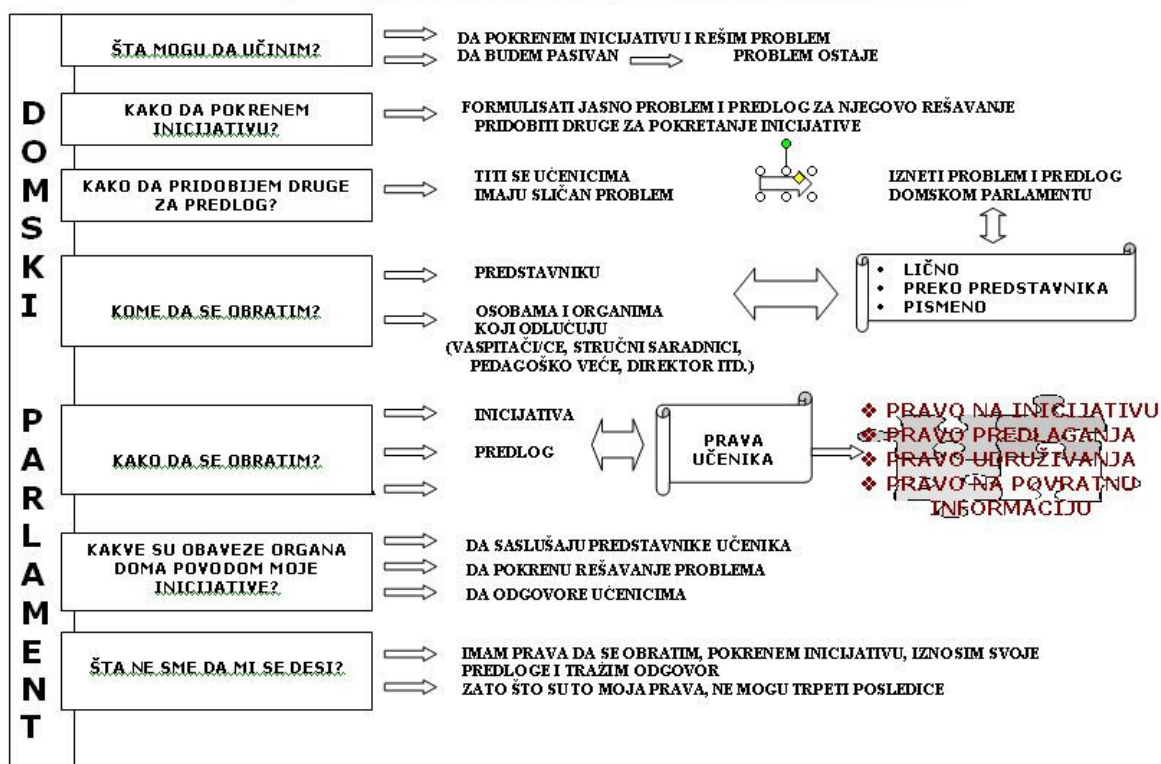
Odbor za saradnju – uspostavlja saradnju sa direktorom i drugim radnicima doma po potrebi, sa drugim dječkim parlamentima, institucijama i omladinskim organizacijama. Predstavnici/ce našeg Parlamenta prisustvovali su konferenciji Koalicije mladih Srbije pod nazivom "Ovoj zemlji je potrebna mladost", održanoj 9-10. decembra 2005. godine u Beogradu. Na konferenciji je diskutovano o položaju mladih u gradovima Srbije i pokrenuta je inicijativa za formiranje tela na nivou Vlade koje bi se bavilo pitanjima omladine.

Zašto parlament u domovima učenika?

U skladu sa savremenim tokovima u obrazovanju i Zakonom o srednjim školama u Srbiji kojim je predviđen učenički parlament kao obavezna institucija učeničke participacije, smatramo da postoji potreba za sličnim oblikom oraganizovanja i u domovima učenika. Prilikom konsultacija sa drugim domovima došli smo do saznanja da je mali broj domova u kojima je zastupljen bilo kakav oblik učeničke participacije. Zakonske regulative u oblasti učeničkog standarda još uvek nisu uskladjene sa Zakonom o

srednjim školama. Celodnevni boravak učenika u domu i neophodnost bliske saradnje između vaspitača i stanara doma u pogledu svih oblasti zajedničkog života, nameću činjenicu da je upravo parlament najadekvatniji oblik saradnje. Organizovanje neposrednih izbora za članove/ce domskog parlamenta je postupak kojim se optimalno izražava volja učenika. Izborni proces obavezuje na odgovornost izabrane predstavnike/ce kao i neophodnost povratnih informacija. Naša dosadašnja iskustva pokazuju da su učenici/ce visoko motivisani za rad u Parlamentu ukoliko učestvuju u izborima. Namera nam je da ova inicijativa preraste u praktičnu potrebu svih domova u Srbiji.

JEDAN OD NAČINA REŠAVANJA PROBLEMA



Dijaški domovi v Sloveniji in zamejstvu:

Dijaški dom Bežigrad Ljubljana

<http://www2.arnes.si/~ddljb1s/>

Dijaški dom Ivana Cankarja Ljubljana

<http://www.dic.si/>

Dijaški dom Poljane Ljubljana

<http://www2.arnes.si/~ssljddp1s/>

Dijaški dom Tabor Ljubljana

<http://www.d-tabor.lj.edus.si/>

Dijaški dom Vič Ljubljana

<http://www.dd-vic.si/>

Gimnazija Ljubljana Šiška Dijaški dom Šiška

<http://www.ddsiska.com/>

Zavod Sv. Stanislava Jegličev dijaški dom Ljubljana

<http://jdd.stanislav.si/>

Dom Janeza Boska Želumlje

<http://www2.arnes.si/%7Egljzelim1s/dokumenti/djb/index.html>

Dijaški dom Celje

Dijaški dom Srednje steklarske šole Rogaška Slatina

<http://www2.arnes.si/~ssceste4>

Dijaški dom Srednje kmetijske in gostinske šole Šentjur

<http://www.sc-s.si/sola/index.php?dijaski>

Dijaški dom 26.junij Maribor

<http://www.dd26junij.si/>

Dijaški dom Drava Maribor

<http://www.d-drava.mb.edus.si/>

Dijaški dom Lizike Jančar Maribor

<http://www.d-lizjan.mb.edus.si/>

Dijaški dom Maribor

<http://www.d-ddm.mb.edus.si/>

Dijaški dom Ptuj

<http://www2.arnes.si/~ddmbptuj>

Dijaški dom Srednje gostinske šole Radenci

<http://www.s-ssgtr.ms.edus.si>

Dijaški dom Ruše

<http://www.gimnazija-ruse.org/>

Dijaški dom Tezno

<http://www2.arnes.si/~dtezno4/>

Srednja prometna šola Maribor Dijaški dom

<http://www.prometna.net/dom/odomu.htm>

Dijaški dom Murska Sobota

<http://www.d-dom.ms.edus.si/>

Srednja kmetijska šola Rakičan Dijaški dom

<http://www.s-sksr.ms.edus.si>

Dijaški in študentski dom Kranj

<http://www.dsd-kranj.si>

Dijaški dom Srednje gostinske šole Radovljica Bled

http://www.sgtsr.si/sgs/dijdom/jump_dij.htm

Dijaški dom Škofja Loka

www.d-skofjaloka.kr.edus.si/

Srednja šola Veno Pilon Ajdovščina Dijaški dom

<http://www2.arnes.si/~ssngpilon1/dijaskidom.html>

Center za izobraževanje in usposabljanje Nikolaj Pirnat Idrija

<http://www.ciu-np.si/>

Srednja gostinska in turistična šola Izola Dijaški dom

http://www.s-sgtsi.kp.edus.si/d_dom/ddom.html

Dijaški dom Koper

<http://www.d-dom.kp.edus.si/>

Dijaški dom Nova Gorica

<http://www2.arnes.si/~ssngdd1s/>

Srednja kmetijsko živilska šola Nova Gorica Dijaški dom

<http://www.s-tkzs.ng.edus.si>

Dijaški dom Portorož

<http://www2.arnes.si/~ddkpp1s>

Srednja gozdarska šola Postojna Dijaški dom

<http://www.s-sgls.po.edus.si/dom.htm>

Dijaški dom Novo mesto

<http://www.dijaskidom.org>

Dom Srednje kmetijske šole Grm Novo mesto

<http://www2.arnes.si/%7Essnmkmes5/dijaski.htm>

Dijaški dom Črnomelj

<http://www.d-crnomelj.nm.edus.si/>

Šolski center Krško Sevnica Dijaški dom Sevnica

<http://www.s-ssk.nm.edus.si>

Mladinski dom Celovec, A

<http://www.mladinskidom.at/>

Dijaški dom Simon Gregorčič, Gorica, I

<http://www.dijaskidom.it/>

Dijaški dom Srečko Kosovel, Trst, I

<http://www.sddsk.org/>