



Društvo
vzgojiteljev
dijaških domov
Slovenije



Zveza srednjih šol in dijaških domov Slovenije

Skupnost dijaških domov
Slovenije



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

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



MODELI VZGOJE V GLOBALNI DRUŽBI
MODELS OF EDUCATION IN GLOBAL SOCIETY

ZBORNİK PRISPEVKOV
MISCELLANY

Uredniki/editors:

Marija Senekovič, Olga Dečman Dobrnjič, Jasmina Ferk, Dušan Macura

29. IN 30. MAREC 2012
29TH AND 30TH OF MARCH 2012
LJUBLJANA, SLOVENIJA

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

Modeli vzgoje v globalni družbi
Models of Education in Global Society
Zbornik prispevkov / Miscellany

Uredniki / Editors:

Marija Senekovič, dr. Olga Dečman Dobrnjič, Jasmina Ferik, Dušan Macura

Izdajatelj / Publisher:

DRUŠTVO VZGOJITELJEV DIJAŠKIH DOMOV SLOVENIJE /
SLOVENE SOCIETY OF EDUCATORS IN BOARDING SCHOOLS
LJUBLJANA, SLOVENIJA

<http://www.dvdds.si/>

Ljubljana, 2012

RECENZENTKI ZBORNIKA / REVIEWERS OF THE PROCEEDINGS OF THE CONFERENCE

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

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

RECENZENTI PRISPEVKOV / ARTICLES REVIEWED BY

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

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

dr. Robert Masten, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

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

Stanislav Kink, Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija

Tina Priveršek, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

Romana Tramšek, Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija

Ana Trtnik, CIRIUS, Kamnik, Slovenija

Renata Veberič Delak, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

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

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.018.3(082)
37.01(082)

MEDNARODNI kongres dijaških domov (4 ; 2012 ;
Ljubljana)

Modeli vzgoje v globalni družbi [Elektronski
vir] : zbornik prispevkov = Models of education in
global society : miscellany / IV. mednarodni
kongres dijaških domov, 29. in 30. marec 2012 =
IV. International Conference of Boarding Schools,
Ljubljana, 29th and 30th of March 2012, Ljubljana,
Slovenija ; uredniki, editors Marija Senekovič ...
[et al.]. - El. zbornik. - Ljubljana : Društvo
vzgojiteljev dijaških domov Slovenije = Slovene
Society of Educators in Boarding Schools, 2012

ISBN 978-961-269-647-4

1. Gl. stv. nasl. 2. Vzp. stv. nasl. 3. Senekovič,
Marija, 1957-
COBISS.SI-ID 69280257

Jezikovni pregled / Proofreading:

**Odgovornost avtorjev: besedila
so objavljena v prejeti verziji. /
Responsibility of the authors: texts
are published in the received version.**

Oblikovanje / Design:

CwIT, Ljiljana Sušnik, s.p.

Naklada / Circulation:

**200 izvodov, elektronska izdaja /
200 copies, electronic edition**



PROGRAMSKI SVET / PROGRAMMING BOARD

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

dr. Andreja Hočevar, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

dr. Anita Klapan, Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet, Rijeka, Hrvaška

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

dr. Robi Kroflič, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

dr. Mitja Krajncan, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija

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

dr. Lence Miloseva, Goce Delcev University, Stip, R. Macedonia

dr. Andrej Pavletič, Ministrstvo za promet Ljubljana, Ljubljana, Slovenija

dr. Milko Poštrak, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, Ljubljana, Slovenija

dr. Marko Mušanović, Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet, Rijeka, Hrvaška

dr. Vinko Skalar, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija

dr. Matej Tušak, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana, Slovenija

dr. Sofija Vrcelj, Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet, Rijeka, Hrvaška

dr. Jasminka Zloković, Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet, Rijeka, Hrvaška

mag. Jože Blajs, Mladinski dom Celovec, Celovec, Avstrija

mag. Nives Kreuh, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija

mag. Gregor Mohorčič, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija

Kristina Knez, Slovenski dijaški dom Simon Gregorčič, Gorica, Italija

Gorazd Pučnik, Slovenski dijaški dom Srečko Kosovel, Trst, Italija

Brigita Žarkovič Adlešič, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija

ORGANIZACIJSKI ODBOR / ORGANISATION COMMITTEE

Mojca Bekš, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

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

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

Stanislav Kink, Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija

Tina Priveršek, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

Romana Tramšek, Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija

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

Ana Trtnik, CIRIUS, Kamnik, Slovenija

Renata Veberič, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana

Marija Senekovič, Dijaški dom Maribor, Maribor, Slovenija

Jasmina Ferk, Dijaški dom Ptuj, Ptuj, Slovenija

Dušan Macura, Enajsta akademija, Ljubljana, Slovenija

Mira Žlajpah, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija

Andrej Čepin, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija

Jasna Vahčić, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

Metoda Barič Rebolj, Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

Saša Šterk, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija

Andreja Gimpelj, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija

Nadja Malovrh, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija

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

mag. Stane Bojan Zupet, Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija

mag. Andreja Marcetić, Agencija za odgoj i obrazovanje, vanjski suradnik, Zagreb, Hrvaška

mag. Danica Starkl, Dijaški dom Ptuj, Ptuj, Slovenija

Edita Gabrič, DEDALUS, Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin d.o.o., Ljubljana, Slovenija

Bojan Jeram, Dijaški dom Vič, Ljubljana, Slovenija

Mate Vidak, Dijaški dom Celje, Celje, Slovenija

VSEBINA / CONTENTS

Uvod / Preface

MODELI VZGOJE V GLOBALNI DRUŽBI / MODELS OF EDUCATION IN GLOBAL SOCIETY <i>dr. Olga Dečman Dobrnjič</i>	9
---	---

Plenarna predavanja / Plenary lectures

STROKOVNO IN OSEBNO V PEDAGOŠKEM DELU PROFESSIONAL AND PERSONAL DIMENSION IN EDUCATION <i>dr. Alenka Kobolt</i>	11
VLOGA ŠPORTA PRI VZGOJI IN ODRAŠČANJU THE ROLE OF SPORT IN CHILDREN`S UPBRINGING AND GROWING <i>dr. Matej Tušak</i>	16
OKRUTNOST I NASILJE NAD DJECOM GLOBALNI PROBLEM – OBRAZOVANJEM DO PREVENCIJE CRUELTY AND VIOLENCE AGAINST CHILDREN GLOBAL PROBLEM – EDUCATION TO PREVENTION <i>prof. dr. sc. Jasminka Zloković, prof. dr. sc. Anita Klapan</i>	20
MLADI IN PRESTOPNIŠTVO YOUTH AND DELINQUENCY <i>Vlasta Nussdorfer</i>	26
ODNOS MED VZGOJITELJEM IN DIJAKOM V KONTEKSTU SODOBNE DOKTRINE SOCIALNEGA DELA WORKING RELATIONSHIP BETWEEN A YOUTH WORKER AND A YOUNGSTER IN THE CONTEXT OF MODERN DOCTRINE OF SOCIAL WORK. <i>doc. dr. Milko Poštrak</i>	27
RAZMERJE MED ANTIČNO IN NOVOVEŠKO VZGOJO RELATIONSHIP BETWEEN ANTIQUE EDUCATION AND EDUCATION IN THE MODERN AGE <i>dr. Andrej Pavletič</i>	31
STALIŠČA PEDAGOŠKIH DELAVCEV IN DIJAKOV DO NASILJA V DIJAŠKIH DOMOVIH ATTITUDE OF TUTORS AND SECONDARY SCHOOLS STUDENTS TO THE VIOLENCE IN BOARDING SCHOOLS <i>dr. Olga Dečman Dobrnjič</i>	41
MEDVRSTNIŠKO NASILJE PREKO INTERNETA IN PRIMERJAVA S TRADICIONALNIM NASILJEM CYBERBULLYING AS COMPARED TO TRADITIONAL VIOLENCE <i>prof. dr. Mateja Pšunder</i>	43
POT DO E-KOMPETENTNOSTI VZGOJITELJA THE E-COMPETENCIES STANDARD BY EDUCATORS <i>mag. Nives Kreuh</i>	49

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY PROGRAM: PREVENTION AND DEPRESSION IN EARLY ADOLESCENCE IN SCHOOL	50
RAZVOJNO PSIHOLOŠKI PROGRAM: PREPREČEVANJE IN DEPRESIVNOST ZGODNJIH ADOLESCENTOV V ŠOLAH	
<i>Ph. D. Lence Miloseva</i>	

Integriteta, kompetence in avtonomija v vzgojnem delu / Integrity, competences and autonomy within educational work

INTEGRITETA, KOMPETENCE IN AVTONOMIJA V SVETOVALNEM DELU INTEGRITY, COMPETENCES AND AUTONOMY IN CONSULTING	58
<i>Štefanija Jaksetič Dujc</i>	
VZGOJITELJEVA LOGIKA AVTONOMIJE EDUCATOR'S LOGIC OF AUTONOMY	62
<i>Benedikt Ličen</i>	
VZGOJNI ODNOS EDUCATIONAL RELATIONSHIP	66
<i>Dušan Macura, Dragica Dodič Turk, Blanka Mekinda</i>	
SOCIALNA INTEGRACIJA MLADIH NA TERENU SOCIAL INTEGRATION OF YOUTH WITH OUTDOOR ACTIVITIES	67
<i>Darja Milošič, Primož Miklavžin</i>	
OŽIVITEV PARKA – KAKO SPODBUJATI TRAJNOSTNI RAZVOJ IN INOVATIVNOST V DD CREATE A PARK – PROMOTE INNOVATION AT BOARDING SCHOOL	73
<i>Rasta Fašmon</i>	

Kakovost in fleksibilnost vzgojnega dela / Quality and flexibility of educational work

SODELOVANJE ZA USPEH DIJAKA ŠPORTNIKA CO-OPEARTION FOR SUCCESS	82
<i>Klemen Gutman</i>	
SODOBNI MOTIVACIJSKI PRISTOPI K POUČEVANJU SLOVENŠČINE V DUHU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN THE TEACHING OF SLOVENIAN IN THE SPIRIT OF LIFELONG LEARNING	89
<i>Matjaž Apat</i>	
VZGOJITELJ, MLADINSKI DELAVEC EDUCATOR, THE YOUTH WORKER	93
<i>Andreja Gimpelj</i>	
MLADOSTNIKI IN NJIHOVI CILJI YOUTH AND THEIR GOALS	100
<i>Nataša Tavželj</i>	
DOM V DOMU HOME WITHIN THE BOARDING SCHOOL	105
<i>Ines Paravan</i>	

Vodenje in management v vzgoji in izobraževanju / Management in the process of education and schooling

GLOBAL EDUCATIONAL LEADERSHIP COMPETENCIES OF 21ST CENTURY PRISTOJNOSTI (KOMPETENCE) GLOBALNEGA VODENJA IZOBRAŽEVANJA V 21. STOLETJU <i>Nenad Pavlinić</i>	107
SERVANT LEADERSHIP – NEW ERA IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS »SLUŽNOSTNO VODENJE« – NOVO OBDOBJE V IZOBRAŽEVALNIH INSTITUCIJAH <i>Veselin Bunčić, mr. sc. Andreja Marcetić</i>	112
KAKO NAJTI VODITELJA V SEBI? HOW TO FIND THE LEADER IN YOURSELF? <i>Milena Tuta</i>	116
POSLOVANJE V PREHRANJEVALNIH ENOTAH DIJAŠKIH DOMOV EFFECTIVENESS OF THE MEAL PROVIDING SERVICE <i>Edelman Jurinčič, Mirella Ceglar Jurinčič</i>	121
VREDNOSTNE USMERITVE IN MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE V KULTURI ORGANIZACIJE VALUES AND INTERGENERATIONAL ACTIVITIES IN ORGANISATIONAL CULTURE <i>Stanislav Kink</i>	130

Kulturna in športna vzgoja / Cultural and sports education

»ZDRAV DAN« V DIJAŠKEM DOMU POLJANE »HEALTHY DAY« IN POLJANE BOARDING SCHOOL <i>Ajda Orlov</i>	138
GOLF V DIJAŠKEM DOMU DRAVA GOLF IN BOARDING SCHOOL DD DRAVA <i>Vanda Verdnik Bosnić, Zdravko Lajh</i>	143
HURA - PROSTI ČAS! HURRAY - SPARE TIME! <i>Milena Tuta</i>	147
IZVAJANJE PROSTOVOLJNIH DEL V POPOLDANSKEM ČASU V DIJAŠKEM DOMU GSKŠ RUŠE AFTERNOON VOLUNTEER WORK BY GSKŠ RUŠE BOARDING SCHOOL STUDENTS <i>Klavdija Podlesnik</i>	151
LIKOVNA IZRAŽANJA NA DOMIJADAH ART EXPRESSION AT DOMIJADA <i>Rasta Fašmon</i>	156

Evalvacija v vzgoji in izobraževanju / Evaluation in education and schooling

EDUCATIONAL WEB PORTALS-THE FACTOR OF IMPROVING EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL CLASSES IZOBRAŽEVALNI MEDMREŽNI PORTALI – DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA IZBOLJŠANJE PROCESA IZOBRAŽEVANJA PRI POUKU <i>Vukan Popovic, Pd.D. Slavoljub Hilčenko, Vladimir Jerkovic</i>	164
INTELEKTUALNA PREPOZNAVNOST VZGOJITELJEV V DIJAŠKEM DOMU IVANA CANKARJA INTELLECTUAL VISIBILITY OF EDUCATORS AT THE IVAN CANKAR BOARDING SCHOOL <i>Primož Vresnik</i>	171
EVALVACIJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA V DIJAŠKEM DOMU POLJANE EVALUATION OF EDUCATIONAL WORK IN BOARDING SCHOOL POLJANE <i>Nataša Fifolt</i>	177
PREDNOSTI VKLJUČEVANJA DIJAŠKEGA DOMA V SLOVENSKO MREŽO ZDRAVIH ŠOL ADVANTAGES OF BOARDING SCHOOLS PARTICIPATING IN THE SLOVENIAN HEALTHY SCHOOLS NETWORK PROJECT <i>Stanislava Kanduč</i>	182

*V imenu organizatorjev se iskreno zahvaljujem vsem,
ki ste za vsebino, pripravo in izvedbo kongresa prispevali svoj čas,
svoje znanje in izkušnje. /
On behalf of organisers many thanks to everybody
who has put much time, knowledge and experience of his or hers in the merits,
organisation and layout of this conference.*

Mojca Bekš

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

Društvo vzgojiteljev dijaških domov v soorganizaciji z Zavodom RS za šolstvo in s Skupnostjo dijaških domov že četrty izvaja Mednarodni kongres Modeli vzgoje v globalni družbi. S tem dogodkom vzgojitelji dokazujejo, da so inovativni in učeči se strokovni delavci slovenskega šolskega sistema. So iskalci novih znanj, spoznanj, izkušenj in poti vzgojno-izobraževalnega procesa, ki v svojo zgodbo vključujejo tudi strokovne sodelavce in znanstvenike iz drugih področij in držav.

Tokratne teme, o katerih bo v sekcijah na kongresu potekala debata, vsebine pa lahko preberete v tem zborniku, se nanašajo na integriteto, kompetence in avtonomijo pri vzgojnemu delu, na kakovost in fleksibilnost vzgojnega dela, na vodenje in menedžment v izobraževanju, na kulturo in športno vzgojo ter evalvacijo v vzgoji in izobraževanju.

Plenarna predavanja odpirajo dileme o pedagoškem poslanstvu in vlogi športa ter interesnih dejavnosti; o nasilju kot vse večjem in večnem problemu v odnosih med ljudmi ter o preventivi proti le-temu; o vzgoji skozi čas in o trenutno zelo aktualni temi vzgojno-izobraževalnega polja, e-kompetencah pedagoških delavcev.

Modeli vzgoje se spreminjajo, vsekakor pa so vedno obraz in odraz družbe nekega časa in odnosov nekih življenj. Pričujoči zbornik je besedilo tega časa in našega trenutka, je del kroga življenja, ki ga soustvarjamo in bo ostal del zgodbe, ko se bo pisala zgodovina domski pedagogiki.

The Slovene Boarding School Educators Society, in co-operation with the Slovene National Education Institute and the Association of Boarding Schools, is organising the International Conference Models of Education in Global Society for the fourth time already. The event enables educators who are the searchers of new knowledge, cognition, experience, and ways towards the system of education process, whose story involves also practioners and scientists from different fields and countries to prove their inovativeness and their task of constant learning as practitioners of Slovene School System.

These relevant topics which shall be brought to sections for further discussion and which contents are on disposal in this Proceedings of Conference are related to integrity, competence and autonomy at educational work, its quality and flexibility, to leadership and management involved in the process of education, to culture and physical education as well as to evaluation within the process of education.

Plenary lectures are opening dilemmas of pedagogical mission and the role of sport and extra-curricular activities; of aggression as a constantly growing and eternal problem of human relationships, and the prevention against it; of the process of education through the time, and of currently top theme in the field of education – the ICT competences of pedagogues.

Models of education have been changing, however they are always regarded to be the face and reflection of a particular society of a time and relations of certain lives. The present Proceedings of Conference is supposed to be the wording of these days and of our moment, it is the part of the life circle which has been our own creation and shall remain the part of a story when the history of the pedagogics in boarding schools is to be recorded.

*Ljubljana, 16. marec 2012 /
Ljubljana, March 16 2012*

dr. Olga Dečman Dobrnjič / Ph. D. Olga Dečman Dobrnjič
*višja svetovalka za področje dijaških domov na Zavodu RS za šolstvo /
National Education Institute Senior Adviser in the Field of Boarding Schools*

Plenarna predavanja /
Plenary lectures

STROKOVNO IN OSEBNO V PEDAGOŠKEM DELU

PROFESSIONAL AND PERSONAL DIMENSION IN EDUCATION

dr. Alenka Kobolt

*Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
alenka.kobolt@pef.uni-lj.si*

POVZETEK

Prispevek je posvečen razmisleku o kompetencah pedagoškega delovanja nekoč in danes in se nanaša predvsem na vzgojno delo v kontekstu dijaškega doma. Opredeljuje tesno povezanost med osebnostnimi in strokovnimi kompetencami ter tezo ilustrira z različnimi teoretičnimi in praktičnimi izhodišči.

Ključne besede: vzgoja, kompetence, osebno in strokovno, dijaški dom, odnos.

ABSTRACT

Article deals with educational competencies which are crucial in the residential work with youngsters and adolescents. Recall some sources from the past and some recent writings about the educational environmental. Focus on the interconnection personal and professional competencies and bring some theoretical and practical ideas about this educational work

Keywords: education, competencies, personal and professional, residential care, relation.

UVOD

Namesto uvoda v prispevek navajam in s krepkim označim teme (pridevnike), ki so po moji oceni ključne za vzgojno in pedagoško delo. Ne le v dijaških domovih. A tudi v njih. Pri nas in po svetu. Saj je vzgoja univerzalna dejavnost, ki kakor kaže, pridobiva na veljavi. Morda ne vselej in povsod, v nekaterih krogih pa le. Predvsem v okoljih, kjer se ljudje zavedajo, da prav na odnosih med mladimi in starejšimi temelji prihodnost posamezne družbe. Ne glede na globalizacijo, ki smo ji priča. Zato tudi naslov, ki združuje pomen strokovnega in osebnega. Naj to, kar so napisale (sedaj že bivše študentke, morda katera od njih vzgojiteljica ... ???), uvede v nekaj ključnih tematik strokovnega in osebnega v pedagoškem delu⁷.

Svobodne v izražanju sebe

Odprte do profesorjev/ic

Celostne v reševanju problemov

Iniciativne pri uresničevanju idej

Aktivne na vseh področjih

Lepe, ker takšne pač smo

Navdušene nad faksom

Empatične vedno in povsod.

Prijateljske do ljudi z roba družbe

Energične v praksi

Delavne, kadar je to potrebno

Ambiciozne glede naše prihodnosti

Glasne v boju za pravice

Optimistične pred izpiti

Gostobesedne pri debatah

Inteligentne po naravi

Naravne med seboj

Jezne, ko se dogajajo krivice... v glavnem

Ena A!

Študentke socialne pedagogike

*Polona, Nuša in Suzana
(verjetno leta 2005)*

⁷ Navajam celotno besedilo, s krepkim pa označim elemente, ki jih v nadaljevanju prispevka podrobneje razčlenim in predstavim tako na osnovi lastnih izkušenj kot raznolikih strokovnih virov.

KAKO JE BILO IN KAKO JE DANES POJMOVANO VZGOJNO-PEDAGOŠKO DELO?

Leta 1928 so se na konferenci pionirji psiho-socialnih poklicev spraševali o tem, kaj so ključna znanja s katerimi bi bili socialni delavci, socialni pedagogi in sorodni poklici kos problemom takratne prakse. Tako je M.J.A. Moltzer iz Amsterdama razmišljal: »Identificirali smo skupino temeljnih področij, ki naj bi jih na tem področju obvladali - namreč vse znanosti, ki se direktno nanašajo na razumevanje človeka ... « (v Seibel, 1996: 24).

Da bi razumeli in sodelovali v razvoju odraščajočega človeka, je tako kot včasih tudi danes potrebno poznati več disciplin - tako tiste, ki nam razkrivajo spoznanja o razvoju posameznika, kot tista, ki razgrinjajo elemente kompleksnega socialnega oziroma družbenega dogajanja (npr. poznavanje razvojnih obdobij, skupinske dinamike, pomena vrstniške sprejetosti za posameznikov razvoj in njegovo samopodobo, spoznanja o prenašanju družinskih vzorcev). Vse do sistemskega in ekosistemskega pogleda na odnose med posamezniki, skupinami, vključno s kibernetiko, sinergetiko, raznovrstnimi pedagoškimi modeli ter pristopi k spodbujanju in spremenjanju smeri razvoja.

Iz raznovrstnih virov ugotovimo, da je bila v pedagoških poklicih prepoznana potreba po interdisciplinarnosti (Thiersch, 2004, Scheipl, 2004), ter reflektivnosti, kot priložnosti za strokovni razvoj (Žorga in Kobolt, 2006).

Z razlago ravnanj posameznikov in skupin v družbenem kontekstu se ukvarjata tako psihologija s svojimi vejami, sociologija, pedagogika, antropologija in vrsta drugih disciplin.

Kompetenčni okvir teh poklicev je razpet med teoretske in aplikativne dimenzije znanj, spoznanj in izsledkov, ki razlagajo perspektive procesov v posameznikih in med njimi. Dogajanj v skupinah in med skupinami ter tudi med posamezniki in skupinami v interakciji z vsakokratnim družbenim okoljem. Pedagoški poklici, kamor uvrščamo tako klasično pedagogiko kot socialno pedagogiko, so v svojem razvoju vpeti med dejanske družbene razmere ali duh časa in hkrati delujoče zahteve po izgradnji znanstveno preverljive teorije in modelov praktičnega delovanja (primerjaj Kobolt, Dekleva, 2008).

Spatscheck (2005, se nasloni na Thole -ja (2000) in nemške zakonodajne smernice, ko navaja dve temeljni usmeritvi vzgoje in sodelovanja z mladimi v začetku 21. stoletja. Pravi, da naj vzgojitelj zadosti:

- spektru raznolikih interesov, ki jih imajo posamezniki in skupine odraščajočih;
- ter upoštevajo razvojne potencialne mladih, ki jim je potrebno omogočiti ter spodbujati aktivno participacijo pri vsakodnevnem življenju s čimer razvijajo samoodgovornost.

Zinner (2005, v Spatscheck, 2005), kot relevantne značilnosti pedagoškega prostora, ki bo omogočil doseganje ključnih pedagoških ciljev. Omenja vzpostavitev dialoškega (pogovornega) odnosa in takšnega življenjskega prostora, ki omogoča varno eksperimentiranje in preizkušanje.

K temu dodajam, da gre pri vzgoji v dijaškem domu za to, da kot vzgojitelji omogočamo preizkušanja vsega, kar prispeva k razvoju posameznikovih znanj, kompetenc, socialnih veščin ter etičnih in vrednotnih usmerjenosti. Vse naštetu prispeva k osebostnemu razvoju in občutju notranje in socialne skladnosti (koherence).

PREPLET STROKOVNEGA IN OSEBNEGA PRI VZGOJNO-PEDAGOŠKEM DELU

Na tej točki se vračam k zapisu študentk v uvodu. Izpostavim ključne lastnosti, odlike, osebne in strokovne poteze, ki po mojih izkušnjah omogočajo in prispevajo k oblikovanju po eni strani varnega po drugi strani pa dovolj izzivajočega in hkrati urejenega življenjskega okolja v dijaškem domu. Okolja in odnosov, ki vodi do zgoraj zastavljenih ciljev. V pedagoškem okolju odrasli vselej delujemo kot model.

V obdobju adolescence sicer ne najbolj ključen, a vseeno pomemben. Vloga, ki v odraščajočem pušča najgloblje odtise je razumljivo vloga staršev in tistih vzgojiteljev, ki se z otrokom srečajo v zgodnjem otroštvu.

A spomnimo se, kako so na nas delovali in vplivali naši učitelji na srednjih šolah. Do njih smo bili sicer kritični, a morda so ravno zaradi tega bila njihova ravnanja in odzivi za nas drugačen vzor, ki je starševskega dopolnil.

Znova si osvežimo uvodne misli študentk socialne pedagogike o tem, kako vidijo same sebe. In iščimo vzporednice s poklicem vzgojitelja/ice v dijaškem domu.

Menijo, da so »**svobodne** v izražanju sebe«. Prepričana sem, da mora biti tak tudi vzgojitelj v dijaškem domu. Da je svoboden v tem kar je, pri čemer se od njega/nje pričakuje »**odprtost**« do drugačnega. Tako pri mladih kot pri kolegih.

To, da moramo gledati na vzgojne situacije »**celostno**«, upošteva različne dimenzije in ravni situacij (vidik odraščajočega, vidik njegovih staršev, vidik vrstnikov, ne nazadnje vidik vodstva ustanove.....) je znano vsakemu, ki je vsaj pokukal v vzgojni prostor.

Da ne govorim o »**iniciativnosti**«, ki ji dodajam še kreativnost, saj brez nje ni mogoče ustvarjati množice priložnosti za preizkušanje in rast. V mislih imam uporabo raznoterih medijev (film, gledališče, glasba ter druge zvrsti umetnosti, športne panoge in športno rekreacijo, planinstvo, ter vse aktivnosti, ki prispevajo k razvoju spoštljivega odnosa do našega socialnega in naravnega okolja.

Sedaj pride na vrsto »**aktivnost**« na skoraj vseh področjih, ki sestavljajo dimenzije življenja. Teh je pa veliko.

Za »**lepoto**« predlagam razumevanje, ki označuje »lepoto doživljanj, misli in odzivov«. Nič, kar je človeškega ne sme biti tuje tistemu, ki dela z ljudmi.

Navdušenost je ključna dimenzija odnosov. Če starši v najbolj rani mladosti svojega otroka ne bi bili vsaj malo »nori nanj«, mu ne bi dali izkušnje brezpogojnega sprejetja, ki je ključno za oblikovanje temeljen človekove psihe.

Značilnosti oziroma boljše rečeno sposobnosti kot so – biti **empatičen, prijateljski, delaven, energičen, ambiciozen, optimističen** sodijo k oblikovanju odnosov in k realizaciji zastavljenih ciljev. Bodisi v individualnih ali skupinskih vzgojnih situacijah. Tudi **glasen/glasna**, mora biti vzgojitelj/ica občasno. Ne le med mladimi, da jih preglasi če je potrebno. Tudi v komunikaciji s sodelavci. Da se ga/jo sliši in da prispeva k vzdušju v ustanovi.

Če ne bi bili kdaj tudi **jezni**, posebej če smo preslišani, je pa tudi jasno, kajne? **Naravnost** v odnosih pomeni, da se ne sprenevedamo, ne igramo, temveč kongruentno stojimo za svojimi ravnanji in odzivi. S tem smo odraščajočim najboljši model.

PESTROST VSEBIN V VZGOJNEGA DELOVANJA

Skica ponazarja elemente, ki so del vsakodnevnega ravnanja v pedagoškem kontekstu - Lahko jih imenujemo tudi vsebine dela v »mogoče nemogočem poklicu« /kakor je dejal Freud/, v Kobolt, Dekleva, 2006)

spoznavati	učiti	podpirati
oceniti situacije	vzgajati	omogočati
sprejeti	spoštovati	svetovati
poslušati	pustiti samostojnost	spremljati
razumeti	voditi	obravnavati
odgovarjati	informirati	spodbujati
biti na razpolago	razlagati	posredovati
vzeti resno	interpretirati	zastopati
urejati	biti v ozadju	posegati
sodelovati	počakati	navduševati
verjeti	slediti	uravnoteževati
informirati	biti model	vplivati
posredovati	se umakniti	se vmešati

Vam je znano? Verjamem, da za vse, ki ste leta zaposleni na tem področju, tudi zelo domače. Da se vam utrnejo spomini na marsikatero situacijo. Na tiste mlade, ki vas sedaj tu in tam tudi obišejo. Da vam pokažejo, kaj so dosegli. Ali pa jih vi povabite, da novim generacijam povedo, kako je bilo, ko so bili oni v domu.

Lauermann (2003) v opisu dijaškega doma kot pedagoškega prostora navaja podobne elemente. Pravi (2003, str. 227), da naj bo dijaški dom prostor, ki omogoča pluralizacijo možnosti. A ne v smislu komercializacije ponudb in aktivnosti, pač pa v smislu spodbude potencialov odraščajočih, ki si delijo čas in prostor posameznega doma.

Dodajam iskanje ravnovesja med individualizacijo in graditvijo skupinskega dogajanja in skupinskega duha. Med mladimi in odraslimi. Razpad nekoč trdnih socialnih mrež ter in stabilnih družin je realnost našega družbenega prostora. Individualizacija in umik v privatno mladim otežuje oblikovanje trdnih vrstniških vezi.

Dijaški dom ima možnost da to uravnovesi, če zna skrbno iskati razmerje med upoštevanjem potreb posameznika in povezovanjem v vrstniške socialne mreže.

V tem je lahko odlično dopolnilo šoli, ki je bolj storilnostno usmerjena. S skupinskim duhom je lahko tudi podpora raznoterim oblikam družin sodobnosti. Zlasti družinam, v katerih je dobil odraščajoči zgolj en odtis – enostarševskim družinam brez stika z drugim staršem. Mladostnik/ca s to izkušnjo v srečanju z obema vlogama – moškega vzgojitelja in ženske vzgojiteljice, dobi priložnost za delno kompenzacijo zamujenega.

Zaključim s povezavo med šolo in dijaškim domom, kot dvema prostoroma, ki naj bi med seboj sodelovala, se dopolnjevala in spodbujala pri oblikovanju podpornega, spodbudnega in varnega okolja. Kar od odraslih v obeh prostorih zahteva dovolj zrelosti, da med sabo ne tekmujejo, temveč se povezujejo in vedo, da vsak podpira svoje področje.

KAKŠNE NAJ BI BILE KOMPETENCE VZGOJITELJA/ICE V DIJAŠKEM DOMU?

Na osnovi zapisanega ter izkustveno doživetega bi lahko dejali, da so kompetence vzgojitelja/ice v dijaškem domu zasidrane tako v osebni kot strokovni ravni.

Oglejmo si, kako kompetence pedagogov opredeljujejo sodobni viri.

Vernooijeva (1995), navaja štiri glavne skupine kompetenc, ki ponazarjajo povezanost med strokovnim in osebnim:

- Osebnostne kompetence - spoznavati in spoznati lastna stališča, vrednote, predsodke, lastne čustvene odzive, pričakovanja, zavedati se svojih moči a tudi šibkosti in omejitev;
- Pridobivanje zadostnega in raznolikega teoretičnega ekspertnega znanja, ki v praksi omogoča »praktično kompetenco«. Sem poleg splošnih znanj sodijo tudi svetovalne kompetence;
- Sposobnost analitičnega razumevanja situacij uporabnikov v družbenih kontekstih. To zahteva poznavanje in prepoznavanje socialnih situacij, vloge lastnih zaznavnih mehanizmov v tem procesu, prepoznavanje konfliktnih situacij in predvsem kompetenc za njihovo razreševanje;
- Kompetenca ravnanja, ki se izkazuje z etičnostjo posegov, s pripravljenostjo za samorefleksijo in kreativnim iskanjem posamezni situaciji prilagojenih poti in načinov reševanja oziroma poseganja.

Nadaljujem s pregledom kompetenc, ki jih zasledujejo pedagoški dodiplomski bolonjski študijski programi na Pedagoški fakulteti v Ljubljani ter z ležečo pisavo označim tiste, ki potrjujejo doslej opisano.

Splošne kompetence diplomantov - strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju:

- Poznavanje in razumevanje socialnih sistemov (posebej procesov v vzgoji in izobraževanju).
- Občutljivost/odprtost za ljudi in socialne situacije.
- Poznavanje in razumevanje razvojnih zakonitosti, razlik in potreb posameznika.
- Znanje o vzgojnih in izobraževalnih konceptih, njihovih filozofskih in zgodovinskih temeljih.
- Poznavanje in razumevanje institucionalnih okvirov dela (zahtev, zakonodaje, dokumentacijskih potreb, pravni vidiki vzgojno-izobraževalnega dela).

- Usposobljenost za raziskovanje v vzgoji in izobraževanju.
- Organizacijske in vodstvene spretnosti v vzgoji in izobraževanju, mentorstvo študentom in pripravnikom.
- Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v vzgoji in izobraževanju.
- Razumevanje individualnih vrednot in vrednotnih sistemov, obvladovanje profesionalno-etičnih vprašanj.
- Poznavanje, razumevanje, usmerjenost v inkluzivno, nediskriminativno delo, multikulturalnost.

Posebne (specifične) kompetence v vzgoji in izobraževanju:

- Poznavanje vsebine in metodike področja.
- Razumevanje in uporaba kurikularnih teorij ter splošnega in didaktičnega znanja na predmetnem področju.
- Interdisciplinarno povezovanje vsebin.
- Uporaba specialno pedagoških znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Pedagoško vodenje razreda in/ali skupine.
- Organiziranje aktivnega in samostojnega učenja, usposabljanje učencev za učinkovito učenje.
- Usposobljenost za preverjanje in ocenjevanje znanja in dosežkov učencev, ter oblikovanje povratnih informacij.
- Komuniciranje s strokovnjaki iz različnih vzgojno-izobraževalnih področij.
- Sodelovanje s starši.
- Razumevanje odnosov med vzgojno izobraževalno institucijo in socialnim okoljem – sistemsko gledanje in delovanje.
- Poznavanje in razumevanje teoretičnih osnov svetovalnega dela.
- Oblikovanje celovite ocene potreb posameznika oz. skupine, njihovih močnih in šibkih področij ob upoštevanju okoljskih dejavnikov (fizičnih, socialnih, kulturnih) z ustreznimi postopki in instrumenti.
- Obvladanje postopkov in principov svetovalnega dela in načrtovanje ter izvajanje intervencijskih programov.
- Zmožnost vzpostavljanja in vzdrževanja partnerskega odnosa z drugimi uporabniki oz. skupinami (starši, lokalna skupnost, svetovalne službe, gospodarstvo ipd.).
- Zavzemanje za take spremembe sistema, ki zagotavljajo osnovne pravice in potrebe uporabnika oz. skupine.

SKLEP

Pustiti odtis v odraščajočih ter biti za odtis strokovno odgovoren, je maksima s katero želim zaključiti razmišljanje, ki temelji tudi na osebnih izkušnjah. Pa ne v dijaškem domu, temveč v vzgojnem zavodu ter pedagoških izkušnjah iz sodelovanja s študenti/kami študija socialne pedagogike.

VIRI

KOBOLT A., DEKLEVA B. (2008). THE PROFESSIONALISATION OF CHILD AND YOUTH CARE PRACTICE: PROFESSIONALISING SOCIAL PEDAGOGY - FROM PRACTICE TO THEORY AND BACK TO PRACTICE. V: PETERS FRIEDHELM (UR.). RESIDENTIAL CHILD CARE AND ITS ALTERNATIVES: INTERNATIONAL PERSPECTIVES. STOKES ON TRENT: TRENTHAM BOOKS: FICE, STR. 79-97.

KOBOLT, A., ŽORGA, S. (2006). CHILDREN AT RISK - THE CASE OF SLOVENIA. V: HAMBERGER MATTHIAS (UR.). CHILDREN AT RISK - KINDER- UND JUGENDHILFE IN MITTEL- UND OSTEUROPA. FRANKFURT AM MAIN: INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHERISCHE HILFEN, IGFH, COP. 2006, STR. 11-47.

LAUERMANN, K. (2003). INTERNAT ALS PAEDAGOGISCHER ORT. V K. LAUERMANN, G. KNAPP (UR.). SOZIALPAEDAGOGIK IN OESTERREICH. PERSPEKTIVEN IN THEORIE UND PRAXIS. VERLAG HERMAGORAS / MOHORJEVA: KLAGENFURT/CELOVEC - LJUBLJANA/LAIBACH - WIEN/DUNAJ, STR. 224-236.

SPATSCHCK, C. (2005). JUGENDARBEIT IM BEGINNENDEN 21. JAHRHUNDERT. ZENRALE KRITERIEN FUER EINE FACHLICH FUNDIERTE POSITIONIERUNG. NEUE PRAXIS, VOL 35, ST. 5. 510-534.

SEIBEL, F.W. (1996). INTERNATIONALE KOOPERATION - UTOPIE ODER VERGESSENE DIMENSION? SZENISCHE DARSTELLUNG AUF DER BASIS DER PROTOKOLLE DER 1. UND 2. KONFERENZ FUER SOZIALE ARBEIT IN PARIS, 1928 BZW. FRANKFURT/M. 1932. V. W. SEIBEL, W. LORENZ, (UR.). SOZIALE PROFESSIONEN FUER EIN SOZIALES EUROPA. ECCE - ERASMUS EVALUATIONS KONFERENZ, KOBLENZ.

THIERSCH, H. (2005). SOZIALPAEDAGOGIK UND SOZIALARBEIT. V K. LAUERMANN, G. KNAPP (UR.). SOZIALPAEDAGOGIK IN OESTERREICH. PERSPEKTIVEN IN THEORIE UND PRAXIS, VERLAG HERMAGORAS / MOHORJEVA: KLAGENFURT/CELOVEC - LJUBLJANA/LAIBACH - WIEN/DUNAJ, STR. 146-153.

VERNOOIJ, M. A. (1995). TRAINING NEEDS OF TEACHERS WORKING WITH EMOTIONALLY DISTURBED CHILDREN. V: M. PITZER, P. DAUSIT (EDS.), TEACHER EDUCATION FOR SPECIAL NEEDS IN EUROPE LONDON, NEW YORK: CASSELL.

VLOGA ŠPORTA PRI VZGOJI IN ODRAŠČANJU

THE ROLE OF SPORT IN CHILDREN`S UPBRINGING AND GROWING

dr. Matej Tušak

*Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana, Slovenija
matej.tusak@fsp.uni-lj.si*

POVZETEK

Razvoj in vzgojo otroka mnogi starši razumejo kot individualni projekt, v katerega je treba sistematično vlagati, da bi iz njega dobili točno določen rezultat, kar pa je pogosto največja napaka, ki jo starši delajo. Njihov cilj naj bo raje doseči uspehe svojih otrok na različnih področjih in razvijanje pomembnih, tudi psiholoških kompetenc, ki bodo otroku koristile pri spopadanju z zahtevami življenja. Koristni učinki športnega udejstvovanja otrok se kažejo v pozitivnem formiranju športne in splošne samopodobe, v razvijanju samodiscipline, motivacije, osebnostne čvrstosti in frustracijske tolerance. Skozi šport otrok razvije ustrezen vrednotni sistem, ki ne sloni samo na tekmovalnih in storilnostnih tendencah, ampak tudi splošnih življenjskih vrednotah. S pomočjo športa razvijamo otrokove delovne navade, potrpežljivost, odgovornost, iniciativnost in dosegamo zrelost v socialnem, čustvenem, intelektualnem in moralnem funkcioniranju.

Ključne besede: motivacija, psihološke kompetence, samopodoba, šport, vrednote, vzgoja.

ABSTRACT

Many parents understand development and upbringing of a child as an individual project in which they need to systematically invest, to get results they want. This is one of the mistakes that parent do in process of upbringing. Prefer their goals should be directed to develop psychological skills and achieving success in other various areas. Psychological skills will help children in coping with the requirements of life. The beneficial effects of children participation in sport are reflected in the positive formation of sports and general self-esteem, developing self-discipline, motivation, hardiness and frustration toleration. Through sport children develop an appropriate system of values, which are not based only on competition and sport tendency but also the on general life values. Through sport we develop the child's work habits, patience, responsibility, initiative and achieving maturity on social, emotional, intellectual and moral functioning.

Keywords: motivation, psychological skills, self-esteem, sport, values, upbringing.

UVOD

Običajni stil sodobnega življenja nas nenehno obremenjuje s stresom, skrbmi in odgovornostmi. Vedenjski vzorci so se zaradi vse večje tekmovalnosti in potrebe po dosežkih v družbi močno spremenili. Spanja človeku ne moremo vzeti, zato se je na račun vse bolj obsežnega dela in šolskih obremenitev močno skrčil prosti čas, ki je otrokom na razpolago. Otroci so neredko zaradi vsakodnevnih delovnih obveznosti utrujeni in izčrpani, zaradi pomanjkanja ustreznih vzgojnih vzorcev pa je najlažja alternativa preživljanja prostega časa neaktivno poležavanje pred televizorjem. Vsi se strinjamo, da takšni vzorci vedenja niso zdravi, da vodijo v fizično in mentalno stagnacijo posameznika. Odrasli se v bran sebi največkrat postavijo z oguljeno frazo, da proti zahtevam okolja pač ne moremo nič, da je potrebno delati, da bi lahko normalno živeli človeka vredno življenje. Izgovori, ki se jih poslužujemo, ko opravičujemo lastno športno rekreativno neaktivnost, so zlahka pri roki: celodnevno delo, preutrujenost, majhni otroci, gradnja hiše, dokončanje študija, sestanki itd. Pri odraslih bo potrebno celostno prevrednotiti njihov pogled na življenje, pri otrocih pa je le-ta še v povojih, se oblikuje, zato je nanj še mogoče intenzivno vplivati v smeri zdravega življenjskega sloga. Mnogim življenje ostaja samo še delo in borba, kar skozi nastanek stresa slabi človekovo zdravje. Gibanje in šport je v takšnem kontekstu edini človekov preklop k igri, k zabavi in k vsemu tistemu, kar smo nekoč kot otroci izkušali. Igra pa, ne le da deluje na človeka ustvarjalno, pač pa ima pogosto tudi izrazite terapevtske učinke (človek skozi

igro prežene vsakodnevne frustracije, se znebi odvečne energije, otrok skozi igro spoznava nove odnose ter se spušča vanje z bistveno manj tveganja kot se to dogaja v vsakodnevem življenju). Vse te značilnosti igre pričajo o tem, da je za zdrav osebnostni razvoj mladega človeka igra tudi kasneje nujno potrebna.

Učinki gibanja in športne rekreacije so izjemno široki in pestri, od neposrednih učinkov na telesno zdravje in na oblikovanje telesa pa do predvsem širokih duševnih učinkov, ki se razprostirajo od vzgojnih vplivov športa, do spreminjanja življenjskega stila, zmanjševanja anksioznosti, depresivnosti in še česa. Gibanje predstavlja pomemben del človekovega življenja. Lahko bi rekli, da je sestavni del kakovosti življenja sodobnega človeka. Šport je namreč pomembno sredstvo, ki vpliva na celovito ravnovesje človeka in ustvarja notranjo harmonijo. Telesna aktivnost zagotovo koristno vpliva na človekovo duševnost. Raziskave povsod po svetu dokazujejo, da je športno-gibalna dejavnost res namenjena izboljšanju kakovosti življenja. Mnoge raziskave po svetu potrjujejo pomen telesne aktivnosti za fizično zdravje ter počutje, za zdravje kardiovaskularnega sistema, za razvoj vztrajnosti in uravnavanje telesne teže. Še več, vsakodnevna aktivnost morda celo zmanjšuje smrtnost oz. prispeva k podaljšanju življenja. Nezadostno telesno dejavnost in sedeči življenjski slog tesno povezujemo z različnimi motnjami in kroničnimi boleznimi. Med najpogostejšimi težavami prenizke gibalne aktivnosti so kasneje v življenju arterioskleroza, zvišan krvni pritisk, možganska kap, od inzulina neodvisna sladkorna bolezen, osteoporoza idr. Prav tako so posledica premalo gibanja prekomerna telesna teža, debelost in presnovne motnje in koronarne bolezni.

Na drugi strani gibalna dejavnost pozitivno vpliva na človeški organizem v celoti ter omogoča vzdrževanje psihofizičnih in funkcionalnih sposobnosti telesa. Pri tem je pomembno vedeti, da za doseganje ugodnih učinkov na zdravje ni potrebno spreminjati »sveta, pač pa zadostuje že trideset minut zmerne vsakodnevnega gibanja. Seveda je to neredko precej težko dosegljiv cilj v času, ko otroci vse preveč sedijo pred TV in računalnikom.

Konstantna udeležba v telesni aktivnosti je povezana z boljšim psihičnim zdravjem. Gibanje vpliva na zmanjšanje anksioznosti, povečuje pa tudi samovrednotenje. Pomanjkanje telesne aktivnosti poleg škodljivih učinkov na fizično zdravje in imunski sistem vpliva tudi na otrokovo psihično zdravje in počutje. V povezavi z aktivnim življenjskim slogom izpostavljamo pozitivno vplivanje predvsem na naslednje psihološke značilnosti: samopodobo, čustvena in razpoloženska stanja, osebne lastnosti in motivacija ter stres.

Pozitivnih vplivov ukvarjanja s športom je veliko. Naštevam samo najpomembnejše: vpliv na postavljanje ciljev, soočanje z zmagami in porazi, učenje potrpežljivosti, vztrajnosti, odgovornosti in obvladovanja časa, razvijanje odpornosti na stres in spretnosti samoobvladovanja, izboljšanje samozavesti, iskanje smisla, terapevtski učinek športa na razpoloženska stanja, učinek na psihosomatiko idr.

UKVARJANJE S ŠPORTOM IN UČENJE USPEŠNOSTI

V nadaljevanju poskušam povzeti, česa vsega se v športu otroci naučijo. Sistematično ukvarjanje s športom razvija otroke v neko specifično smer, razvija potenciale in lastnosti, ki jih lahko mladi potem s pridom uporabijo na drugih področjih dela in življenja po koncu športne kariere. V vrhunskem športu na končni rezultat na tekmovanju vpliva mnogo dejavnikov. Med dejavnike uspeha štejemo med drugim: tehnično, telesno, taktično in psihološko pripravo... Bolj kot poznamo vsakega od teh dejavnikov, bolj imamo proces, ki mu pravimo športno treniranje, pod kontrolo in večja je možnost za uspeh na tekmovanju.

Dejavnike uspeha in načine proučevanja uspešnosti v športu so torej raziskovali že drugi avtorji. Raziskovali so predvsem možnosti predvidevanja, usmerjanja in napovedovanja uspeha v športu. Te raziskave vsekakor predstavljajo osnove, saj so ti sistemi napovedovanja in usmerjanja oblikovani tako, da omogočajo boljše predvidevanje, kam koga usmeriti, da bi dosegel boljši športni rezultat, definirajo pa tudi dejavnike, ki vplivajo na dosego rezultata.

V športu je bilo narejenih mnogo raziskav, ki so iskale dejavnike vrhunškega dosežka. Največ so raziskovali fiziološke in morfološke aspekte, motorične sposobnosti in nivo splošne in specialne telesne pripravljenosti. Raziskave s področja psihologije športa se osredotočajo na raziskovanje športnikove osebnosti, motivacije, nekaterih sposobnosti ter emocionalnih stanj. Psihološke dejavnike in njihov vpliv na športni rezultat sta med prvimi odkrivala Coleman R. Griffith (Združene države Amerike) in Peter Rudik (Sovjetska zveza). Znanje psihologije sta uporabljala za pomoč pri delu s športniki in za spoznavanje osebnostnih značilnosti športnikov. Zelo prepričljiv dokaz o obstoju specifične osebnosti športnikov je podal Ogilvie (1968). Ugotovil je, da imajo športniki, posebno vrhunski, edinstven in prav določen osebnostni profil. Že leta 1987 je tudi Lazarevič opredelil nekatere pomembne determinante obnašanja in uspešnosti v športu: emocionalna stabilnost, ekstravertnost, sociabilnost, dominantnost, integrativne funkcije, mentalna ostrina, orientacija na dosežek (Tušak in Tušak,

2003), kontrolirana agresivnost, samozaupanje, vztrajnost, sociabilnost (Tušak in sodelavci, 2002), ostali pa so raziskovali celo paleto značilnosti, ki vplivajo na dosežek v posameznem športu in na iskanje razlik med bolj in manj uspešnimi športniki. Tušak in Tušak (2003) potrjujeta, da ukvarjanja s športom vpliva na postavljanje ciljev, uči otroke samo motiviranosti, razvija potrpežljivost in vztrajnost ter dviguje frustracijsko toleranco. Ena najpomembnejših koristi pa je otrokove učenje reagiranja v stresu in učenje strategij soočanja s stresom.

Vse te raziskave kažejo na določene razlike med bolj in manj uspešnimi športniki, na razlike med športniki in športnicami, med tistimi, ki so vključeni bolj in tistimi ki so vključeni manj, na razlike med posameznimi športniki različnih športnih panog. Zaznavamo torej oblikovanje specifične osebnosti športnikov, ki jih je potrebno še bolj detajlno analizirati.

V nadaljevanju je govora tudi o stresu, s katerimi se športniki konstantno ukvarjajo od začetka kariere, zato so njihove samoregulacijske spretnosti bistveno boljše kot pri ostalih. Tudi zato je ukvarjanje s športom dobra naložba za življenje. Psihološki stres je naš največji sovražnik. Marsikaterega človeka prizadene s tem, da mu odvzame veliko prepotrebne fizične in psihične energije. Stres daje občutek nesposobnosti, kar nas pripelje do pomanjkanja samozavesti. Posebno pri otrocih je doživljanje stresa pomembno, saj izkušnje v zvezi z njim otroka usmerjajo v nadaljevanju življenja. Dobre izkušnje ga naredijo samozavestnega, slabe povzročajo tremo in napetosti, ki poslabšujejo tudi njihov učni učinek. Psihologi smo zato razvili najrazličnejše tehnike obvladovanja stresa, s katerimi se borimo proti njemu. Z mentalno pripravo se naučimo pridobiti kontrolo nad seboj ter na ta način omogočimo maksimizacijo sposobnosti realizacije lastnih potencialov, kadar je to potrebno. Vse to športniki s pridom uporabljajo tekom svoje športne kariere, vse te lastnosti pa koristno uporabijo tudi v šolskih težavah in problemih. V okviru delavnic se športniki naučijo osnovnih tehnik sproščanja, ki temeljijo na telesnem in duševnem sproščanju. Skozi vodeno vadbo otroke učimo, kako se je potrebno sprostiti. V nadaljevanju pa se lahko učimo priprave na stresni dogodek, pravilno reagiranje v stresni situaciji in različne načine samokontrole. V šolah predstavljamo tudi uporabo najnovjših sistemov biofeedbacka, kjer preko računalniških simulacij učimo otroke sproščanja, samokontrole ter koncentriranja in umirjanja.

Na tem mestu se postavlja ključno vprašanje, kako vzpodbuditi aktivni življenjski slog otrok, kako jih naučiti, osvojiti vrednoto gibanja oz. športne aktivnosti. Zagotovo je najpomembnejša vloga staršev in družine, ki s promoviranjem športa kot vrednote uspejo umestiti otroku gibanje v njegov vrednotni sistem. A izjemno pomembno vlogo imajo pri vsem tem šola, vzgojitelji in učitelji, še posebno pri otrocih, ki prihajajo iz gibalno neaktivnih družin. Ob vsem tem je potrebno poudariti izjemen pomen učitelja v najzgodnejšem obdobju, to je v starosti do enajst let, ko je otrokova motivacija ugajati avtoritetam. Če bo učitelj sprejel gibanje kot nekaj nujnega in koristnega, bo to zagotovo znal tudi učinkovito prenesti na otroke. Prav zato skušamo šolam pomagati s programi, ki bi delovali kot vzpodbuda pri razvijanju zdravega življenjskega sloga, da bi otroci gibanje v kakršnikoli (čim bolj pestri obliki) sprejeli kot eno izmed osnovnih potreb in navad v življenju.

Za otrokov celostni duševni razvoj in oblikovanje navad zdravega življenjskega sloga pa je ključno torej: gibanje, igra, uživanje in zabava ter osnovno učenje odstranjevanja stresa. Prav zaradi vseh omenjenih dokazov je evidentno, da je naložba v otrokovo ukvarjanje s športom dolgoročno in koristna za njegov zdrav telesni in duševni razvoj. Želimo si, da bi skozi vse vzgojno-izpobraževalne sisteme znali najti načine, kako vzpodbuditi sistemsko otrokovo vključevanje v športne aktivnosti, na nivoju vrhunskega športa ali rekreacije.

LITERATURA

- DIENER, E. IN BISWAS-DIENER, R. (2000). NEW DIRECTIONS IN SUBJECTIVE WELL-BEING: THE CUTTING EDGE. *INDIAN JOURNAL OF CLINICAL PSYCHOLOGY*, 27, 21-33.
- DIENER, E. (2000). SUBJECTIVE WELL-BEING: THE SCIENCE OF HAPPINESS AND A PROPOSAL FOR A NATIONAL INDEX. *AMERICAN PSYCHOLOGIST*, 34-43.
- DIENER, E. (1984). SUBJECTIVE WELL-BEING. *PSYCHOLOGICAL BULLETIN*, 95, 542-575.
- DIENER, E., EMMONS, R. A., LARSEN, R. J. IN GRIFFIN, S. (1985). THE SATISFACTION WITH LIFE SCALE. *JOURNAL OF PERSONALITY ASSESSMENT*, 49, 71-75.
- DIENER, E., SUH, E. IN OISHI, S. (1997). RECENT FINDINGS ON SUBJECTIVE WELL-BEING. *INDIAN JOURNAL OF CLINICAL PSYCHOLOGY*, 12, 124-128.
- JAENEN, S. (2000). PHYSICAL FITNESS. V MOPHUTING (UR), 2000 INTERNATIONAL SCIENTIFIC SYMPOSIUM (9). GABORONE-BOTSWANA, 23-27 OCTOBER 2000.
- JOŠT, B. (1994). SPLOŠNA METODIČNO-DIDAKTIČNA NAVODILA IN OKVIRNI PROGRAM ŠPORTNE VZGOJE. LJUBLJANA: MINISTRSTVO ZA OBRAMBO RS.
- KARPLJUK, D., ŽITKO, M., ROŽMAN, F., SUHADOLNIK, G. IN KARPLJUK, K. (2000). TEORETIČNE OSNOVE IN PRAKTIČNA IZHODIŠČA ŠPORTNE VADBE, NAMENJENE VIŠJIM ČASTNIKOM SLOVENSKE VOJSKE. LJUBLJANA, MINISTRSTVO ZA OBRAMBO RS
- KARPLJUK, D., NOVAK, M., TKAVC, S., DERVIŠEVIČ, E., ŠTIHEC, J., ŽITKO M., ROŽMAN F., SUHADOLNIK M. IN VIDEMŠEK, M. (2003). UČINKI INDIVIDUALNO PRILAGOJENIH PROGRAMOV VADBE NA GIBALNE SPOSOBNOSTI PRIPADNIKOV SLOVENSKE VOJSKE, IZBRANE PO STANDARDIH AMERIŠKE VOJSKE. ŠPORT, LETNIK LI, ŠT. 4, STRAN 69 – 76.
- KRONJA, T. (1966). PSIHOLOŠKA RAZMATRANJA O RUKOVOĐENJU U ARMII. BEOGRAD: VOJNOIZDAVAČKI ZAVOD.
- LYUBOMIRSKY, S., KING, L. IN DIENER, E. (2005). THE BENEFITS OF FREQUENT POSITIVE AFFECT:

DOES HAPPINESS LEAD TO SUCCESS? PSYCHOLOGICAL BULLETIN, 131 (6), 803-855.

MYERS, D.G. IN DIENER, E. (1995). WHO IS HAPPY? PSYCHOLOGICAL SCIENCE, 6, 10-19.

NOVAK, M. (2003). RAZVOJ MOTORIČNIH SPOSOBNOSTI PRIPADNIKOV SV PO STANDARDIH AMERIŠKE VOJSKE. DIPLOMSKO DELO, LJUBLJANA: UNIVERZA V LJUBLJANI, FAKULTETA ZA ŠPORT.

PICARIELO, J. M. (2000). BATTLE-FOCUSED PHYSICAL TRAINING: A CAREER-LONG COMMITMENT. V MOPHUTING (UR), 2000 INTERNATIONAL SCIENTIFIC SYMPOSIUM. (11-13) GABORONE-BOTSWANA, 23-27 OCTOBER 2000.

PSYCHYL, T.A. IN LITTLE, B.R. (1998). DIMENSIONAL SPECIFITY IN THE PREDICTION OF SUBJECTIVE WELL-BEING: PERSONAL PROJECTS IN PURSUIT OF THE PHD. SOCIAL INDICATORS RESEARCH, 45, 423-473.

TKAVC, S. (1999). ŠPORT V SLOVENSKI VOJSKI, BILTEN SLOVENSKE VOJSKE. 1999 -1/ŠT.1, STR. 85 – 95.

TKAVC, S. (2004). GIBALNE SPOSOBNOSTI V POVEZAVI S ŠPORTNO DEJAVNOSTJO IN NEKATERIMI MORFOLOŠKIMI ZNAČILNOSTMI TER STRUKTURA MOTIVOV PRIPADNIKOV STALNE SESTAVE SLOVENSKE VOJSKE. MAGISTRSKO DELO. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA ŠPORT.

TUŠAK, M. (2003). STRATEGIJE MOTIVIRANJA V ŠPORTU. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA ŠPORT, INŠTITUT ZA ŠPORT.

TUŠAK, M. IN TUŠAK, M. (2003). PSIHOLOGIJA ŠPORTA. LJUBLJANA: FILOZOFSKA FAKULTETA.

OKRUTNOST I NASILJE NAD DJECOM GLOBALNI PROBLEM – OBRAZOVANJEM DO PREVENCIJE

CRUELTY AND VIOLENCE AGAINST CHILDREN GLOBAL PROBLEM – EDUCATION TO PREVENTION

prof. dr. sc. Jasminka Zloković

*Sveučilište u Rijeci, Hrvatska / University of Rijeka, Croatia
Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska, Odsjek za pedagogiju /
Faculty of Philosophy in Rijeka, Croatia, Department of Education
jzlokovic@ffri.hr*

prof. dr. sc. Anita Klapan

*Sveučilište u Rijeci, Hrvatska / University of Rijeka, Croatia
Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska, Odsjek za pedagogiju /
Faculty of Philosophy in Rijeka, Croatia, Department of Education
aklapan@ffri.hr*

SAŽETAK

Unatoč pokušajima u prikazivanju djetinjstva kao sigurnog, sretnog i »zaštićenog životnog perioda« postoje mnogi argumenti o tome da je uskraćivanje prava djeci na život, razvoj i dostojanstvo globalni problem. Znanstvena dostignuća mijenjaju sliku svijeta gotovo na dnevnoj razini pa je teško prihvatiti činjenicu da »civilizirane« zemlje još nisu iznašle »sigurni« put za veliki broj djece koja žive u uvjetima psiho-fizičkog »pakla«. Ovaj problem i nadalje predstavlja tabu temu a rijetki entuzijasti ponekad i Don Quijotovski suočavaju se sa nerazumijevanjem i negiranjem evidentnog društvenog problema. Legislativa bez šireg socijalnog konteksta u kojem se razvija i potiče kultura odgovornosti o svakoj osobi posebice djeci čini se analognim »socijalnom manekenstvu«. Polazeći sa stajališta humanističko-razvojne paradigme poticanje razvoja i zaštita djece nužno mora na horizontalnoj razini prevencije (promicanje odgojnih i moralnih vrijednosti, provedivost zakona, institucionalna i interdisciplinarna povezanost i dr.) uključiti i sustav cjeloživotnog obrazovanja i učenja roditelja, odgajatelja, učitelja, kreatora obrazovne i socijalne politike. Programi cjeloživotnog obrazovanja i učenja u Hrvatskoj kao i u većini susjednih zemalja tek sporadično obuhvaćaju sadržaje kojima se potiče primjerena (i neagresivna) skrb o djeci, briga o sebi i zdravlju, ljudska prava, pozitivni životni stilovi, pozitivni odnosi u obitelji ili tolerantni međuljudski odnosi u široj okolini. Različita znanstvena stajališta i klinička iskustva dozvoljavaju optimističan zaključak kako je u prevenciji i suzbijanju neprimjerenih ponašanja prema djeci često učinkovita pravodobna i primjerena edukacija (odraslih). U nizu obiteljskih terapija koje se vode jedna od perspektivnih je i edukacijska fokusirana na poticanje pozitivnog ponašanja i funkcioniranja roditelja. U redefiniranju šire društvene prakse autorice s aspekta pedagoške znanosti posebice obiteljske pedagogije i andragogije predlažu neke mogućnosti kojima bi se potencijalno mogla smanjiti velika razlika između deklarativnog i stvarnog stanja okrutnih i nasilnih odnosa odraslih prema djeci.

Ključne riječi: djeca, nasilje, rizični stilovi života, roditelji, nastavnici, primarna prevencija, obrazovanje, odgojne vrijednosti, cjeloživotno učenje.

ABSTRACT

Despite attempts in the representation of childhood as a safe, happy and »protected period of life« there are many arguments about the denial of rights to life, dignity and development of a global problem. Scientific advances are changing picture of the world almost on a daily basis so it is difficult to accept the fact that »civilized« countries have not yet found it »safe« way for a large number of children living in conditions of psycho-physical »hell«. This issue remains a taboo topic of a few enthusiasts sometimes Don Quijotovski faced with incomprehension and denial of the evident social problems. Legislation without a broader social context in which it develops and promotes the culture of responsibility on each person in particular kids seem analogous »social modeling«. Starting from the perspective of humanistic-developmental paradigm to encourage the development and protection of children must be at the horizontal level of prevention

(promotion of educational and moral value, enforceability of law, institutional and interdisciplinary connections, etc.) including a system of lifelong learning and education of parents, educators, teachers, policy educational and social policy. Lifelong Learning and Education in Croatia as well as in most neighboring countries only sporadically include facilities to encourage appropriate (and aggressive) child-care, self-care and health, human rights, positive lifestyles, positive family relationships or relationships in the tolerant the wider environment. Different scientific standpoint and clinical experiences allow an optimistic conclusion that the prevention and suppression of inappropriate behavior toward children often effective timely and appropriate education (adult). In a series of family therapy conducted by an educational perspective is focused on encouraging positive behavior and functioning of the parents. In redefining the wider practice of authors in terms of pedagogical science in particular the family of pedagogy and andragogy propose some options that would potentially reduce the large difference between declarative and the actual situation of cruel and violent adult relationships with children.

Keywords: children, violence, risky lifestyles, parents, teachers, primary prevention, education, educational values, lifelong learning.

UVOD

U javnosti kao i sredstvima masovnih komunikacija velikom se čestinom proklamira primarna prevencija rizičnih životnih stilova (ovisnosti, alkoholizma, preuranjene seksualne aktivnosti djece, napuštanja obrazovanja, agresivnog ponašanja i dr.). Ovo se odnosi i na prevenciju nasilja nad djecom kao najvažniji činitelj ostvarivanja dobrobiti djetinjstva i podizanja razine svijesti onih koji se izravno nalaze u dnevnom kontaktu s djecom. Masmediji na svjetlo dana donose teške probleme djece, slučajeve brutalna zlostavljanja, različitih oblika zanemarivanja, socijalne nebrige i nesenzibilnosti društva za problem. Na ministarskim razinama i konferencijama Vijeća Europe proklamira se »širenje područja borbe« u zaštiti prava djeteta, podizanja kvalitete prava, kako u supstancijalnom smislu tako i u povezivanju globalnih i regionalnih instrumenata, nacionalnoj implementaciji i trajnom interaktivnom prožimanju aktivnosti svih čimbenika - međunarodnih organizacija, civilnog društva i širokog spektra državnih institucija. Vijeće Europe ističe važnost promicanja nenasilnog odgoja kao pitanja ljudskih prava te smatra da je Deklaracija o pravima djeteta (1959. god.) kao i Konvencija UN-a o pravima djeteta (1989. god.) u velikoj mjeri promijenila kontekst odnosa prema djeci kako u obitelji tako i unutar društvenih institucija. U nizu činitelja civilizacijske razvijenosti zakonodavni sustav zaštite djece podrazumijeva mnogobrojne međunarodne i nacionalne Zakonske akte, Ministarstva, Vijeća i Komisije za djecu, pa sve do institucije Pravobraniteljstva za djecu s glavnim ciljem da nacionalnu pozornost usmjere na djecu, prate njihov napredak i unapređuju prava počevši od političke i socijalne razine zaštite. Promičući prava na razvoj i zaštitu Europska mreža ombudsmena za djecu (European Network of Ombudspersons for Children – ENOC, Trondheim, 1997) do danas ima 34 zemlje članice, a u članstvu nalaze se i Republika Hrvatska (Narodne novine, br. 96, 2003) kao i Republika Slovenija (www.ombudsnet.org/enoc/, 2006). Činjenica da do danas Konvenciju o pravima djeteta (Unicef, 1990) temeljni dokument u sustavu zaštite i redefiniranju odnosa prema djeci i njihovoj dobrobiti (na snazi za 192 zemlje) nisu ratificirale »samo« dvije države na svijetu Somalija i SAD, mogla bi upućivati na zaključak o podizanju razine svijesti velikog dijela čovječanstva i naporima da se nehumani odnosi i uskraćivanje dječjih (ljudskih) prava smatraju dalekom prošlosti. Znanstveni napredak svijeta na različitim područjima života čini se zaobilazi obiteljsku praksu i širu socijalnu (institucionalnu) skrb o djeci i u 21. stoljeću. U nizu »globalnih pitanja« nasilja nad djecom jedan je od problema koje valja primjereno odgovoriti. Neke odgovore moguće je iznaći u obogaćivanju i razvijanju obrazovnih programa ne samo u obaveznom obrazovanju djece i mladih već neminovno i u cjeloživotnom obrazovanju i učenju odraslih.

»NEVIDLJIVA DJECA« U 21. STOLJEĆU?

Procjenjuje se da je oko tri stotine milijuna djece izloženo različitim oblicima okrutnosti, nasilja i diskriminacije (Unicef, 2006, 1-3), što je enormni broj djece koja očekuju zaštitu i pomoć. S obzirom na činjenice, mnoga i uzaludno iako postoje realne mogućnosti preventive. Čini se nestvarnim da u današnje vrijeme milijuni djece umiru od gladi, »žive« bez pitke vode ili boluju od bolesti koje su u nekim dijelovima svijeta iskorijenjene i izlječive. Problem nasilja u obitelji u mnogim zemljama još je uvijek »tabu tema«. Prema Amnesty Internationalu milioni djece godišnje pobjegnu od kuće kako bi izbjegli nasilje u obitelji (ali nažalost ono ih ne zaobilazi u okolini). Stotinama tisuća mladih u Indiji i Kini uskraćena su elementarna ljudska prava bez ikakve pravne zaštite od strane države ili bilo koje druge inicijative i podrške koju bi im odrasli pružili? Dokumentarni film »It's in Our Hands-Stop Violence against Women« (Amnesty International 2004) upućuje na drastične primjere kršenja ljudskih prava djevojčica, djevojaka i žena u Namibiji, Meksiku, Kongu, Jordanu i Rusiji. Nažalost ovaj film u Hrvatskoj do danas nije preveden niti prikazan. U Jordanu se ubijanje žene percipira kao »ubojstvo iz

časti«, gdje su čak jedna trećina od svih žrtava maloljetne djevojčice do osamnaeste godine života. U Tajlandu i Kambodži maloljetnička prostitucija se nudi kao najvažnija turistička atrakcija, pa i djevojčice od 12 godina završavaju u vrtlogu prostitucije. Povremene policijske akcije (?) »ne uspijevaju« zaustaviti »seks industriju« nad ženama i maloljetnim djevojčicama. WHO smatra kako je u svijetu 150 miliona djece (od kojih 73 miliona dječaka) izloženo seksualnom nasilju u ranom djetinstvu i mnogo prije 18 godine života (www.unicef.org-violence study reports, 26.12.2011). Ovome valja dodati činjenicu da je dob počinitelja zločina sve niža kao i žrtava nasilja. Trenutno iskorištavanje dječjeg rada prema proceni WHO-a odnosi se na 218 miliona djece (www.unicef.org-violence study reports, 26.12.2011). Problem čini se samo je »deklarativno« iskorijenjen čak i u civiliziranim zemljama. Većinu njih »civiliziranih« ne smeta da kupuju sportske ili modne proizvode onih proizvođača koji primjrice u Indoneziji izrađuju djeca za svega nekoliko dolara mjesečno i više od dvanaest ili četrnaest sati rada dnevno. U svijetu tehniciranog vrednovanja života »materijalna dobra vrijede više na ljestvici vrijednosti negoli sam život« (Pozaić, 1990, 245). Donedavno na području Rusije smatralo se kako je gotovo 40% djece neuhranjeno i da na rubu egzistencije preživljavaju »turobne« dane svakidašnjice.

U vremenu kada veliki dio svijeta proklamira cjeloživotno obrazovanje kao ključ daljnjeg napretka u nekim zemljama tzv. Trećeg svijeta djeca su osim okrutnih fizičkih i psihičkih ponašanja prema njima zakinjuta i za bilo kakvo obrazovanje. Više od 70 milijuna adolescenata u dobi od 11 do 14 godina trenutačno ne ide u školu, a na globalnoj razini djevojčice su još uvijek iza dječaka što se tiče školovanja (www.unicef.org., 29.12.2011).

Neprijmjereno i okrutno postupanje veliki broj djece doživljava i u institucijama (domovi za napuštenu djecu, domovi za djecu s teškoćama u razvoju, predškolske ustanove, škole, zdravstvene ustanove i dr.) ili od strane odraslih od kojih se očekuje da djecu poučavaju, odgajaju i zaštite ih u situacijama kada je to očekivano i nužno. Opravdano je govoriti o »socijalnim« nojevima koji toleriranjem i ignoriranjem teških sudbina djece doprinose kumuliranju problema i ponekad »neobjašnjivim« (auto)destruktivnim reagiranjima djece.

Prema službenim izvješćima Pravobraniteljstva za djecu Republike Hrvatske (Vlada RH, izvješća Pravobraniteljstva za razdoblje od 2003. do 2010.) uočava se porast nasilja nad djecom kako u obitelji tako i ustanovama u kojima je realno očekivati sigurnost i zaštitu. Službena izvješća obiluju eksplicitnim primjerima nasilja i kršenja ljudskih prava iz područja obrazovanja, zdravstva, socijalne skrbi, sigurnosti i zaštite, diskriminacije i dr. Nehumani i okrutni odnosi prema djeci upućuju na društveno ignoriranje, manipulaciju i relativiziranje temeljnih odgojnih, moralnih i ljudskih vrijednosti, pa čak i ljudskog života. Paradoksi »skrbi« o djeci razvidni su na svim razinama od obitelji do društvenih institucija od kojih se očekuje bezuvjetna pomoć. Svjetski mediji s jedne međunarodne konferencije u Ljubljani na kojoj su sudjelovali predstavnici iz 52 države (Zaustavimo nasilje nad djecom – djelujmo odmah, 2005, u: Miliša, Zloković, 2008, 19) prenijeli su službene informacije koje potvrđuju dramatične slučajeve nasilja. Jedan od sudionika neovisni istražitelj Paulo Sergio Pinhero reagirao je kako su i kućni ljubimci zaštićeniji od neke djece: cit. »kad ljudi vide nekoga da muči psa na cesti, odmah zovu policiju, ali roditelji kao da imaju sveto pravo da svoju djecu tuku i u to se nitko ne smije miješati, jer djecu smatraju svojom imovinom« (Miliša, Zloković, 2008, 19). »Socijalnim« nasiljem treba se smatrati i veliki broj teških sudbina djece koje se i nadalje »skriva« u ladicama birokrata. Prema pisanju jednog dnevnika ovo se samo prije nekoliko godina odnosilo na 10.000 djece u hrvatskoj (Vjesnik, Obiteljski glas, 12. srpnja, 2005, u: Miliša, Zloković, 2008, 19). Zabrinjava i činjenica o nadalje prisutnom stereotipu - žrtvi kao »(samo)krivcu«. Veliki broj ljudi čak pedeset posto građana ispitanika u Hrvatskoj i u novije vrijeme misli da je žrtva kriva za silovanje dok istovremeno ne postoji službeni program prevencije, kao niti program školske naobrazbe koji bi djecu i mlade uputio u mogućnosti izbora zdravih životnih stilova ili približio znanja o mogućnostima izbjegavanja rizičnih seksualnih odnosa (povodom Međunarodnog dana borbe protiv nasilja nad ženama, 24. 11. 2011, Zadarski internet portal). Jedno od UNICEF-ovih istraživanja u kojem su ispitanici bila djeca i mladi (1000 ispitanika) pokazuje da gotovo njih polovica ne zna za svoja prava kao i što ne znaju kome se mogu obratiti za korisne informacije. Nikada nije čulo da u odnosu na odrasle imaju neka posebna prava 50% osnovnoškolaca i 40% srednjoškolaca. Nikada nije vidjelo neki tekst o pravima djece u knjigama, novinama, na plakatu, TV-u, u školi, knjižnici ili vrtiću 61%, dok njih 85% nikada nije čulo za neki dokument kojim se štite položaj i prava djece. Mladi naglašavaju kako je rješenje za bolje poštivanje prava djece u uvažavanju prava na mišljenje, te informiranosti, kako djece i mladih, tako i odraslih. Zabrinjava podatak da 43% osnovnoškolaca i 54% srednjoškolaca smatra kako ne može učiniti ništa da se prava djece poštuju (Miharija, Kuridža, 2009). Ovo između ostalog upućuje na potrebu poduzimanja i evaluiranja sustavnih odgojno-obrazovnih akcija kako bi djeci i mladima pomogli da razviju drugačije mišljenje umjesto pasivnog prihvaćanja činjenice nasilja.

Obrazovanje i poučavanje zaštiti nasilnih oblika ponašanja ključne su teme o kojima bi mladi voljeli razgovarati s odraslima prije nego se inače donose odluke na razini države. Kada je u pitanju diskriminacija i poštovanje prava različitosti, istraživanje pokazuje mladi smatraju kako njihovi vršnjaci u najvećoj mjeri diskriminiraju mlade osobe s poteškoćama u razvoju, a nedovoljno tolerancije pokazuju i prema pripadnicima vjerskih i

nacionalnih manjina, kao i prema učenicima koji žive u teškim socijalnim uvjetima. Brojni su primjeri koji kontinuirano i u 21. stoljeću upućuju na fenomen »nevidljive« djece i »socijalnih nojeva« kao sintagme za probleme ignoriranja, toleriranja i neosjetljivosti na teške probleme djece čak i od strane osoba od kojih se realno očekuje pomoć i zaštita. I šira javnost, često neočekivano indiferentno i »pomirljivo« (ne)reagira.

KA »NOVOJ« PARADIGMI CJELOŽIVOTNOG (ODGOJA I) OBRAZOVANJA

Realno je očekivati da se u 21. stoljeću kojeg se nerijetko prikazuje kao vrijeme »dugo očekivanih promjena i napretka« može u ljudskoj svijesti potaknuti potreba za mijenjanjem neprimjerenih i okrutnih ponašanja prema djeci. S obzirom na raširenost problema sporadični pokušaji »malobrojnih« entuzijasta bez šire društvene (globalne) reakcije nedovoljno uspjevaju u promicanju »nove« filozofije življenja, »novog« pogleda na svijet i »nove« etike ponašanja kao oblika sustave društvene (re)akcije na problem okrutnih odnosa prema djeci. Djetinjstvo najranjiviji životni period opterećeno je okrutnosti i nasiljem. Posljedice se osjećaju na svim planovima funkcioniranja. Odgoj i obrazovanje tijekom čitave povijesti predstavljali su ključ razvitka na svim planovima života - gospodarstva, ekonomije, politike, obrazovanja, znanosti, medicine, tehnologije, pa sve do područja najosobnijih promišljanja i djelovanja koja određuju život individue u takvim društvima. Potreba za promjenom i napretkom i nadalje podrazumjeva odgoj i obrazovanje koje će biti u skladu sa zahtjevima (»novog«) vremena. Međutim, čini se da je »suvremeni« svijet s obzirom na odgoj i obrazovanje i nadalje podijeljen - oni koji preferiraju i uglavnom smatraju »jedinom« pretpostavkom napredovanja i razvoja »obrazovanje« i na drugi dio svijeta kojem »obrazovanje« i nadalje ostaje nedostupno, a »odgojno« provode metodom »vlastite kože« često s brojnim dubokim ožiljcima (znanosti nadaleko poznata teorija modeliranja ponašanja). Temeljna ljudska potreba za napredovanjem i kvalitetnijim načinima života potječe sa stanovišta odgojno-obrazovnih mogućnosti koje predstavljaju glavni i osnovni korak pri razumijevanju i aktivnom sudjelovanju u globalnim promjenama postojećeg svijeta u kojem se i nadalje djecu promatra kao »osobno vlasništvo i potencijalno materijalnu vrijednost« (trgovina djecom, dječji rad, prostitucija, trgovina organima, nasilje...). Licemjerje »suvremenog« svijeta u odnosu na djecu osjeća se na različite načine u iskazivanju »nemoći« ili »mirenja« sa »neminovnim« stanjem i bijegom od surove činjenice da su nam djeca i njihov zdravi razvoj usputni problem »za koji i(ne)ma vremena«. Okrutnost prema djeci globalni je problem prema kojem se odnosimo kao »manje« relevantnom u odnosu na bilo koju vrstu društvenih problema ili kriza - političkih, gospodarskih, socijalnih i dr.

Unatoč činjenice da se govori o kompleksnom problemu i da na njega nije moguće jednostavno i jednostrano odgovoriti polazimo sa humano-razvojnog stanovišta koje između ostalog podrazumijeva da je moguće mijenjati postojeće stanje i da nikada nije prekasno pokušati uložiti ljudske i svekolike resurse te neželjeno stanje mijenjati. Dominantan objektivističko-tehnokratski (birokratski) pristup problemu u odnosu odraslih prema djeci smatramo neučinkovitim i nerijetko štetnim budući formalističko i deklarativno pozivanje na legislativu i institucionalnu opstojnost stvara samo privid »potpore« djeci ili odraslima. Brojni su primjeri da se postojeći zakoni u ime »više sile« »zaobilaze« ili ne primjenjuju, usluge zdravstva i socijalnih ustanova trompe su ili izostaju, odgojno-obrazovne ustanove odgojno marginaliziraju, a odrasli roditeljsku funkciju prepuštaju drugim osobama i »institucijama« smatrajući da odgoj djece u »suvremenim« uvjetima više nije njihova zadaća ili su za nju nekompetentni. Kreatori socijalne i obrazovne politike »zainteresirani« su za problem eventualno u vrijeme predizbornih kampanja. Tjelesno kažnjavanje djece iako do danas zakonom zabranjeno (u dvadeset i tri zemlje) prisutno je u svim državama i kulturama svijeta. Tjelesno kažnjavanje 80-90% odraslih smatra poželjnim i prihvatljivim oblikom discipliniranja djece iako niti jedna znanstvena studija do danas to nije potvrdila (Gershoff, 2002). Na sudbinu djece »(o)siromašnog« dijela svijeta gledamo kao na »nacionalni« i »kulturološki« problem u koji se »mi« nemamo pravo »miješati«. Cijeneći sve nacionalne, etničke i kulturne vrijednosti i specifičnosti bilo koje nacije i kulture na svijetu pa tako i »specifičnosti« u međuljudskim odnosima okrutnost nad djecom ne spada niti u jednu ljudsku vrijednost.

»Nova« paradigma cjeloživotnog odgoja i obrazovanja čini se jednom od realnih mogućnosti u suzbijanju neprimjerenih ponašanja i nasilja nad ljudima (iako ne i »panaceom«). S obzirom na obavezno obrazovanje autorice rada smatraju da je trebala biti davno otklonjena dilema koja i nadalje na širim teritorijalnim prostorima postoji (često i između politike i struke) trebaju li nam u osnovnim i srednjim školama sadržaji (ne nužno i nastavni predmeti) koji će djecu poučavati toleranciji, socijalno prihvatljivim ponašanjima, temeljnim odgojnim i moralnim vrijednostima, odabiru zdravih životnih stilova, odupiranje negativnim pritiscima vršnjaka i okoline kao i manipulaciji koja živo biće komercijalizira »po svim pitanjima«. Odgojno-obrazovne ustanove osim ostvarivanja primarne djelatnosti, imaju funkciju i da obogaćuju »obiteljski odgoj« te da budu usmjerene ka uspostavi pozitivnih partnerskih odnosa s roditeljima. Činjenice iz svakodnevne pedagoške prakse govore suprotno. »Partnerstvo« roditelja i nastavnika (odgajatelja) formalne je naravi što obostrano ne samo da vremenski opterećuje već često stvara dugotrajni međusobni jaz.

S aspekta promjena u procesu cjeloživotnog učenja odraslih ključna teorijska i praktična pitanja nameću se i u pogledu individualizacije i diferencijacije tih procesa. Ostaju otvorena pitanja kako koncipirati obrazovanje odraslih da ono omogućava uključivanje u proces učenja i obrazovanja na temelju individualnih potreba pojedinca da realizira svoje motive i da osposobljen odabire strategije i postupke osobnog razvoja i usklađuje ga s društvenim potrebama i uvjetima trenutnog i budućeg razvoja. Učenje i obrazovanje u svojoj biti očekuje se bude antropološka funkcija koja omogućuje odraslom da se najbolje »ostvari«. Mreža obrazovnih institucija još ne čini konzistentu cjelinu, a raširenost institucija i njihova programska razvijenost i dostupnost nije dovoljna za sve potencijalne korisnike obrazovanja i učenja odraslih. Uz širenje mreže obrazovnih institucija posebnu pozornost valja posvetiti i kadrovima koji realiziraju programe obrazovanja odraslih i to prije svega njihovom obrazovanju i osposobljavanju te profesionalizaciji poziva za rad u obrazovanju odraslih. Programski i sadržajno postojeće stanje upućuje na usko stručnu fokusiranost i marginaliziranje značaja osobnog razvoja podrazumijevajući i sadržaje kojima se potiče primjerena (i neagresivna) skrb o djeci, briga o sebi i zdravlju, ljudska prava, pozitivni životni stilovi, pozitivni odnosi u obitelji ili tolerantni međuljudski odnosi u široj okolini. U sustavu obaveznog obrazovanja kao i učenja odraslih ne smo u Hrvatskoj već i u susjednim zemaljama ova znanja i vještine uglavnom su sporadično obuhvaćene ili posve izostavljene. Primjere pozitivne prakse iznalazimo u sustavu obrazovanja odraslih i obaveznog obrazovanja Engleske, Walsa, Sjeverne Irske i Škotske (Klapan, Matijević, 2004; www.euridice.org). Razgranati sustav institucija i programa pruža mogućnost obrazovanja odraslih u mnogim područjima i na različitim razinama (sixth-form koledži, koledži za daljnje obrazovanje, centri za obrazovanje odraslih, udruga za obrazovanje radnika, Learndirect, National Skills Academy, lokalne vlasti, volonterske organizacije, vladini programi namijenjeni mladima i odraslima).

Različita znanstvena stajališta i klinička iskustva dozvoljavaju optimističan zaključak kako je u prevenciji i suzbijanju neprimjerenih ponašanja prema djeci često učinkovita pravodobna i primjerena edukacija. U nizu obiteljskih terapija (Behavioral Therapy, Cognitive-Behavioral Couple and Family Therapy, Multisystematic Therapy, Functional Family Therapy, Emotionally Focused Therapy, Integrative Approaches to Couple and Family Therapy, Structural-Strategic Approaches to Couple and Family Therapy, Postmodern Social Construction Therapies, Medical Family Therapy i dr., više u: Sexton, T.L., i sur., 2003) jedna od perspektivnih je i psiho-edukacijska (Psychoeducation and Enrichment, U: Sexton, T.L., 2003) fokusirana na educiranje roditelja i poticanje njihovog pozitivnog ponašanja i funkcioniranja. Pozitivni efekti edukacijskih programa uočljivi su i u odnosu na rizične skupine kao što su roditelji sa dijagnozom schizofrenie (Goldstein, Miklowitz, 1995, McFarlane, 1991), roditelji adolescenti sa problemima ponašanja (Chamberlain, Rosicky, 1995), roditelji djece s problemima u ponašanju (Estrada, Pinosof, 1995), roditelji s problemom alkoholizma, poremećajima hranjenja (Campbell, Patterson, 1995), razvedeni roditelji i dr.

ZAKLJUČAK

Polazeći od razvojno-humanističke paradigme suvremena pedagogija u ostvarivanju značajne uloge u širenju humanizacije odnosa prema djeci kroz svoju edukacijsku i prevencijsku funkciju – preko obitelji, učitelja ali i šire socijalne okoline i mogućnosti koje pruža cjeloživotno učenje i obrazovanje moćno je sredstvo u zaštiti djece i osiguravanja pozitivnih i humanih odnosa prema djeci i odraslim ljudima. »Novoj« paradigmi cjeloživotnog učenja i odnosa u obitelji u nizu otvorenih pitanja prethodi i rasvjetljavanje dualizma svijeta eksplicitnih i implicitnih vrijednosti koje se nalaze u međusobnom jazu. Legislativna »pokrivenost« dječjih (ljudskih) prava bez političke volje za podizanjem kvalitete života ljudi (bilo gdje oni živjeli i bilo koje životne dobi bili), bez kontinuiranog stvaranja socijalnog konteksta u kojem će se razvijati kultura odgovornosti o svakom ljudskom biću, poticati umreženost stručnjaka i relevantnih ustanova – obrazovnih, zdravstvenih, socijalnih i dr. kao i bez stvaranja šireg socijalnog konteksta senzibilnosti prema ljudskim životima može biti samo jedan »socijalni igrokaz« »suvremenog« svijeta. Razvijanje kulture odgovornosti u brizi za djecu i odrasle (posebice bolesne, starije) nužno ne određuje isključivo gospodarska razvijenost. Kontinuirano prisutan problem nasilja s rastućim trendom zahtijeva primjereni civilizacijski odgovor na probleme milijuna djece (i odraslih) a revidiranje programa namijenjenih obaveznom obrazovanju djece i mladih kao i cjeloživotnom obrazovanju odraslih jedna je od mogućnosti prevenciji problema okrutnih i nasilnih odnosa prema djeci i odraslima.

LITERATURA

- CAMPBELL, T.L., PATTERSON, J.M. (1995). THE EFFECTIVENESS OF FAMILY INTERVENTIONS IN THE TREATMENT OF PHYSICAL ILLNESS. JOURNAL OF MARITAL AND FAMILY THERAPY, 21 (4), 545-585.
- CHAMBERLAIN, P., ROSICKY, G. (1995). THE EFFECTIVENESS OF FAMILY THERAPY IN THE TREATMENT OF ADOLESCENTS WITH CONDUCT DISORDERS AND DELINQUENCY. JOURNAL OF MARITAL AND FAMILY THERAPY, 21 (4), 441-460.
- ESTRADA, A.O., PINSOFF, W.M. (1995). THE EFFECTIVENESS OF FAMILY THERAPIES FOR SELECTED BEHAVIORAL DISORDERS OF CHILDHOOD. JOURNAL OF MARITAL AND FAMILY THERAPY, 21 (4), 403-440.
- GERSHOFF, E.T. (2002). CORPORAL PUNISHMENT BY PARENTS AND ASSOCIATED CHILD BEHAVIOURS AND EXPERIENCES: A META-ANALYTIC AND THEORETICAL REVIEW', PSYCHOLOGICAL BULLETIN, 128, (4), 539-579.
- GOLDSTEIN, M. J., MILKOWITZ, D.J. (1995). THE EFFECTIVENESS OF MARITAL AND FAMILY THERAPY IN THE TREATMENT OF SCHIZOPHRENIC DISORDERS. JOURNAL OF MARITAL AND FAMILY THERAPY, 21 (4), 361-376.
- KLAPAN, A., MATIJEVIĆ, M. (2004). OBRAZOVANJE ODRASLIH – KLJUČ ZA 21. STOLJEĆE. ZAGREB: HRVATSKO ANDRAGOŠKO DRUŠTVO, STR. 246.
- KONVENCIJA O PRAVIMA DJETETA (1990). UNICEF
- MCFARLANE, W.R. (1991). FAMILY PSYCHOEDUCATIONAL TREATMENT. U: A.S. GURMAN I D.P.KNISKERN (EDS) HANDBOOK OF FAMILY THERAPY. NEW YORK: BRUNNER-MAZEL, VOL.II, 363-395.
- MIHARIJA, M., KURIDŽA, B. (2009). MIŠLJENJE I STAVOVI DJECE I MLADIH U HRVATSKOJ. ZAGREB: UNICEF, URED ZA HRVATSKU.
- MILIŠA, Z., ZLOKOVIĆ, J. (2008). MANIPULACIJA DJECOM U OBITELJI I PUTEM MEDIJA. ZAGREB: MARKOM, D.O.O.
- NARODNE NOVINE (2003). ZAGREB, BR.96.
- POZAIĆ, V. (1990). ŽIVOT PRIJE ROĐENJA. ZAGREB: FILOZOFSKO-TEOLOŠKI INSTITUT D.I., 245.
- SEXTON, T. L., WEEKS, G. R., ROBBINS, M. S. (EDS),(2003). HANDBOOK OF FAMILY THERAPY. NEW YORK AND HOVE: BRUNNER-ROUTLEDGE.
- VRCELJ, S., KLAPAN, A., ZLOKOVIĆ, J. (2008). EDUCATION AND GLOBALIZATION PROCESSES. REGIONALISIERUNG – INTERNATIONALISIERUNG. SÁRI, MIHÁLY (UR.), PÉCS: UNIVERSITÁT PÉCS FAKULTÁT FÜR ERWACHSENENBILDUNG UND PERSONALENTWICKLUNG; UNIVERSITY OF PÉCS FACULTY OF ADULT EDUCATION AND HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT, 2008, 144-152.
- ZLOKOVIĆ, J. (2007). PROTURJEČJA DEKLARATIVNE I STVARNE BRIGE O DJECI.U: (UR).E.KAMENOV, ZBORNIKU ZNANSTVENOG SKUPA EVROPSKE DIMENZIJE REFORME SISTEMA OBRAZOVANJA I VASPITANJA, ODSJEK ZA PEDAGOGIJUFILOZOFSKOG FAKULTETA U NOVOM SADU (14-16. DECEMBRA, 2006) NOVI SAD: TAMPOGRAF, 95-101.
- ZLOKOVIĆ, J., KLAPAN, A., KUŠIĆ, S. (2011). THE MEDIA AND THE COMMERCIALIZATION OF CHILDHOOD - MARGINALIZATION OF EDUCATIONAL VALUES. ISKANJA - VZGOJA-PRE-VZGOJA, BR. 29, 112-126.
- MREŽNI IZVORI
- AMNESTY INTERNATIONAL (2004). IT'S IN OUR HANDS-STOP VIOLENCE AGAINST WOMEN. WWW.AMNESTY INTERNATIONAL.ORG.
- EUROPEAN NETWORK OF OMBUDSPERSONS FOR CHILDREN (2006). ENOC, WWW.OMBUDSNET.ORG/ENOC/
- IZVJEŠĆE O RADU PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU (2003). VLADA REPUBLIKE HRVATSKE.WWW.PRAVOBRANITELJICA DJECU.HR.
- IZVJEŠĆE O RADU PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU (2004). VLADA REPUBLIKE HRVATSKE. WWW.PRAVOBRANITELJICA DJECU.HR.
- IZVJEŠĆE O RADU PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU (2005). VLADA REPUBLIKE HRVATSKE. WWW.PRAVOBRANITELJICA DJECU.HR.
- IZVJEŠĆE O RADU PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU (2006). VLADA REPUBLIKE HRVATSKE. WWW.PRAVOBRANITELJICA DJECU.HR.
- IZVJEŠĆE O RADU PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU (2007). VLADA REPUBLIKE HRVATSKE. WWW.PRAVOBRANITELJICA DJECU.HR.
- IZVJEŠĆE O RADU PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU (2008). VLADA REPUBLIKE HRVATSKE. WWW.PRAVOBRANITELJICA DJECU.HR.
- IZVJEŠĆE O RADU PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU (2009). VLADA REPUBLIKE HRVATSKE. WWW.PRAVOBRANITELJICA DJECU.HR.
- IZVJEŠĆE O RADU PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU (2010). VLADA REPUBLIKE HRVATSKE. WWW.PRAVOBRANITELJICA DJECU.HR.
- KONVENCIJA O PRAVIMA DJETETA (1959). WWW.UNICEF.HR
- MEĐUNARODNI DAN BORBE PROTIV NASILJA NAD ŽENAMA (2011). ZADARSKI INTERNET PORTAL, WWW.EZADAR.HR., 24.11.2011.
- OBRAZOVANJE ODRASLIH U UJEDINJENOM KRALJEVSTVU. WWW.EURIDICE.ORG
- UNICEF – STUDIJA O NASILJU NAD DJECOM (2006). WWW.UNICEF.ORG-VIOLENCE STUDY REPORTS, 26.12.2011.

MLADI IN PRESTOPNIŠTVO

YOUTH AND DELINQUENCY

Vlasta Nussdorfer

Vrhovno državno tožilstvo Republike Slovenije, Ljubljana, Slovenija
Vlasta.Nussdorfer@dt-rs.si

* Plenarno predavanje

ODNOS MED VZGOJITELJEM IN DIJAKOM V KONTEKSTU SODOBNE DOKTRINE SOCIALNEGA DELA

WORKING RELATIONSHIP BETWEEN A YOUTH WORKER AND A YOUNGSTER IN THE CONTEXT OF MODERN DOCTRINE OF SOCIAL WORK.

doc. dr. Milko Poštrak

*Fakulteta za socialno delo, Ljubljana, Slovenija
Miloslav.Postrak@fsd.uni-lj.si*

POVZETEK

Za učinkovito strokovno svetovalno delo je ključen ustrezen spoštljiv in vzajemen odnos med svetovalcem in uporabnikom, v našem primeru med vzgojiteljem in dijakom. Z zavedanjem tega smo v sodobnem socialnem delu razvili koncepte dogovornega delovnega odnosa, v okviru katerega izhajamo iz predpostavke, da je strokovnjak spoštljiv in odgovoren zaveznik mladostnika«, mladostnik pa »ekspert iz vsakdanje življenjske izkušnje«. Strokovnjak mora poznati življenjski svet mladostnika, razumeti dejavnike, značilnosti in okoliščine odraščanja in podpirati mladostnika v razvijanju ustreznih in učinkovitih strategij razreševanja stisk in težav. Pri tem strokovnjak izhaja iz zalog moči mladostnika, ki jih spodbuja, da mladostnik vse bolj samostojno in odgovorno ravna s svojim življenjem. Najustreznejši je dogovorni odnos, zgrajen na vzajemni komunikaciji, z dogovorjenimi vlogami, z avtoriteto strokovnjaka, ki je oprta na kompetence in s ciljem razvijati samo omejitveno avtoriteto mladostnika. V tem kontekstu so ukrepi vnaprej dogovorjeni in razvidni.

Ključne besede: delovni odnos, dogovorni način vodenja, odraščanje, mladostnik, življenjski svet mladostnika, strokovne kompetence vzgojitelja.

ABSTRACT

For effective professional work it is necessary to build a respectful co-operative relationship between a youth worker and a youngster. In contemporary social work we developed the concepts of co-operative working relationship. In this context the expert is »a respectful and responsible ally of a youngster«, and a youngster is »an expert from everyday experience«. We have to be aware about the circumstances of growing up and we have to empower the youngster's effective strategies of living. Our working method is co-operation based on the agreement with a youngster.

Keywords: working relationship, agreement on co-operation, respecting youth, youngster's life-world, youth worker's professional competences.

UVOD

Ko sem pred leti na nekem predavanju srednješolce vprašal, kaj bi najbolj želeli od staršev, učiteljev, vzgojiteljev, skratka od odraslih, sem pričakoval, da bom dobil široko pahljačo zelo različnih odgovorov. Od tega, da bi si želeli več svobode, torej, recimo, da bi jim dovolili ostati zdoma pozno v noč, do tega, da bi si želeli, da bi se starši manj vtikali v njihovo življenje, da bi jim dali večjo žepnino, dovolili voziti avto in podobno... Na podlagi teh različnih odgovorov sem nameraval začeti pogovor z njimi. A so me presenetili, ko so dobesedno v en glas odgovorili, da si od odraslih želijo SPOŠTOVANJE. Ko sem nato o tej izkušnji pripovedoval študentkam pri predmetu socialno delo z mladimi na Fakulteti za socialno delo, sem tudi študentke, preden sem jim povedal, kaj so odgovorili srednješolci, vprašal, kaj menijo, da so srednješolci odgovorili. In vedno znova je večina od njih odgovarjala: spoštovanje. Nekatere so rekly tudi: da bi nas razumeli. Zato vedno

znova, ko poslušam strokovnjake, ali berem njihove članke, ki govorijo in pišejo o sodobni mladini in pri tem uporabljajo ocene, da ne rečem vrednostne sodbe, da so razvajeni, leni, nemotivirani, nespoštljivi itd., ugotavljam, da ti strokovnjaki ne poznajo, ne razumejo mladih in njihovega življenjskega sveta. Ne spoštujejo jih, niso vzpostavili ustreznega spoštljivega odnosa, v katerem bi se trudili razumeti in podpreti jih. Zato me toliko bolj navdušujejo drugi strokovnjaki, ki prav programsko in manifestno za izhodišče strokovnega dela z mladimi postavljajo opredelitev strokovnjaka kot »spoštljivega in odgovornega zaveznika« otroka in mladostnika (Čačinovič Vogrinčič 2008: 34; 2011: 17 in drugod). Naše strokovno delo pa opredelijo kot »delovni odnos soustvarjanja« (ibid: 2011: 16 - 23), v njegovem okvirju pa še »izvirni delovni projekt pomoči« (ibid: 23 – 25).

V tem prispevku ni prostora za predstavljanje teoretskih izhodišč, ki so pripeljala do tako imenovanega paradigmatškega premika v zadnjih desetletjih v okviru družboslovnih ved ali humanistike v širšem smislu in v okviru svetovalnega dela v ožjem. Pretežno na fenomenologijo in sistemsko teorijo oprta izhodišča (prim. Poštrak 2011: 205 - 206) predvsem preko pojmov, kot je konstruktivizem, na razne načine odsevajo v sodobnih konceptualizacijah svetovalnega dela, od socialnega dela, preko pedagogike, do psihologije (prim. Marn 2006, Šugman Bohinc 2010).

V tem prispevku se nameravam omejiti na vprašanje odnosa med strokovnjakom in mladostnikom, kot ga pojmuje v omenjenih konceptualnih okvirih. Mimogrede, ni naključje, da nekateri avtorji v svojih raziskavah ugotavljajo, da ni toliko pomembno, kake vrste teoretski šoli pripada svetovalce ali terapevt, temveč je ključen odnos, ki ga vzpostavi z uporabnikom, klientom ali kakorkoli že imenuje svojega sogovornika. V našem primeru so to mladostniki, srednješolci. In prav zaradi zagate s strokovnim poimenovanjem, ki seveda vedno odseva paradigmo ali koncept, v katerem izraz uporabljamo, smo v okviru sodobnega socialnega dela za uporabnika ali klienta skovali izraz »ekspert iz vsakdanje izkušnje« (Čačinovič Vogrinčič 2008: 34), ki se v celoti pravzaprav glasi: »strokovnjak za svoje življenje, strokovnjak iz izkušenj«. Zaradi svoje dolžine je to nekoliko neroden izraz za ponavljajočo se uporabo. Zato bomo v našem prispevku v ta namen uporabljali izraz mladostnik. Z mislijo na oba spola.

DOGOVORNI ODNOS

Uporabno znanje na področju dela z mladimi ni od včeraj. Ne domišljamo si, da orjemo ledino ali odkrivamo kaj prelomno novega. Le bogato znanje iz zgodovine povezujemo v smiselno in povezano celoto. Tako je recimo po mojem prepričanju tudi tisto, kar je že pred štiridesetimi leti povedal Thomas Gordon v svoji knjigi *Trening večje učinkovitosti za učitelje* in imamo v slovenskem prevodu že skoraj trideset let (Gordon 1983), pomembno še danes. Prav tako imamo na razpolago koncepte neformalnega dela z mladimi, ki jih je lepo in sistematično razgrnil Albert Mrgole v svoji knjigi (Mrgole 2003) in ki jih lahko smiselno uporabimo tudi pri našem delu v dijaških domovih. Tudi o prostem času in o načinih dela z mladimi v prostem času smo že veliko pisali (Poštrak 2007). Na tej podlagi se bom tokrat osredotočil na delovni odnos med strokovnim delavcem in mladostnikom.

Delovni odnos mora biti zgrajen na medsebojnem zaupanju. Velikokrat se je zgodilo, da so mi študentke, ki so opravljale prakso tudi v dijaških domovih, poročale o tem, kako so jim mladostniki zaupali nekatere stiske in težave, ki jih niso zaupali niti vzgojiteljem in drugim strokovnim delavcem. V nekaj primerih so nato študentke, seveda po dogovoru in s soglasjem mladostnikov, o stiskah in težavah obvestile strokovne delavce, ki so nato ustrezno in kompetentno ukrepali naprej. Na tem mestu ni prostora temeljiteje opisovati posamezne primere. Tisto, kar želim poudariti, je pomen zaupanja mladostnika do strokovnjaka.

Pomembna razsežnost za vzpostavitev zaupanja je ustrezna vrsta in oblika komunikacije. Izvrsten prikaz ključnih načel ustrezne komunikacije kot spiralnega približevanja sta predstavila Kordeš in Jeriček Klanšček (2001). Lea Šugman Bohinc pa navaja razgovor, kakor ga opredeljuje Pask: »Za Paska sta osebi A in B v razgovoru takrat, ko skozi svojo aktivno jezikovno interakcijo izmenjujeta svoje osebne koncepte /Ta in Tb/ o nekem enotno imenovanem dogodku ali stvari /T/, tako da rezultat njunega razgovora pomeni obogatitev njunih osebnih konceptov, morda pa tudi njuno delitev enega ali več skupnih /tarčnih, javnih/ konceptov /Tab/, pri čemer obe osebi ohranjata svojo medsebojno različnost« (Šugman Bohinc 1996: 403). Zelo pomembno je, da so naši zaupni in spoštljivi delovni odnosi z mladostniki tudi iskreni. Iskrenost bomo razumeli kot »dogovor ali strinjanje s samim seboj« (Kordeš, Jeriček Klanšček 2001: 286). Ali drugače rečeno: iskren bo mladostnik, ko nam bo povedal tisto, kar misli. Ko nam bo torej opisal nek dogodek, občutke, stiske in težave tako, kot se jih spomni, jih občuti ali vidi on. Mi bomo seveda njegove pripovedi, torej njegovo dožemanje resničnosti, vzeli resno. Iz njih bomo izhajali in skupaj z mladostniki zastavili nadaljnje korake. Torej bomo skupaj iskali in ustvarjali rešitve.

Harlene Anderson povzema Wittgensteina in pravi: »Vrsta pogovora, ki ga imamo drug z drugim, informira in formira vrsto odnosa, ki ga imamo drug z drugim, in nasprotno« (Čačinovič Vogrinčič 2008: 51). Pomagamo si lahko še z G. H. Meadom in njegovim konceptom osebnega ali »delujočega jaza« in »družbenega jaza« (Mead 1934). V »družbenem jazu« osebe se skozi odraščanje nakopičijo vse njene izkušnje, navade, šege, običaji, ki jih posredujejo drugi, od staršev in drugih sorodnikov, do sosedov, sošolcev in vse širšega okolja. »Delujoči jaz« dane osebe te podatke reflektira, predeluje in uporablja kot osnovo za svoje delovanje. Mišljenje je v tem okviru opredeljeno kot notranji dialog med »delujočim« in »družbenim« jazom. Človeški svet je svet simbolov, ki jih lahko razumemo in med seboj izmenjujemo prav zato, ker smo skozi socializacijo osvojili skupne kode za dekodiranje pomenov simbolov. Vendar zlahka pride do – tudi usodnih – nesporazumov v komunikaciji, o čemer lepo priča naslednja šala: »Po ravni cesti se pelje voznik. Izza nepreglednega ovinka se pripelje voznica. Ko se avtomobila na ravnini srečujeta, voznica odpre okno in zakriči: »Pazi, konj!« Voznik odpre okno in zakriči nazaj: »Koza!« in jezen odpelje naprej. Ko zapelje v nepregledni ovinek, se zaleti v konja, ki je stal na cesti.«

Če poskusimo analizirati šalo s pomočjo konceptov, ki so jih razgrnili pravkar citirani avtorji, bi lahko rekli, da komunikacija voznika in voznice nikakor ni bila »spiralno približevanje«. Prej obratno. Prav tako se ni zgodilo tisto, na kar opozarja Pask in bi lahko imenovali tudi »aktivno poslušanje«. Voznik namreč ni preveril svojega dekodiranja vozničinega sporočila. Ni je namreč vprašal: »Gospa, ali mi sporočate, da menite, da vozim kot konj? Ali pa mi mogoče sporočate, da naj pazim na konja, ki stoji na cesti?«. Če bi to storil, bi se izognil prometni nesreči.

Strokovnjaki moramo razumeti jezik in sporočila mladostnikov. Naš odnos z njimi moramo utemeljiti v navedenih oblikah ustrezne komunikacije ali pogovora, ki temelji na medsebojnem sodelovanju, soustvarjanju in soodgovornosti (Čačinovič Vogrinčič 2008: 51 – 58).

Kakovost komunikacije kot pogovora je prvi nujen pogoj za dogovorni odnos strokovnjaka z mladostnikom. Naslednji je jasna opredelitev njunih vlog. Obema udeležencema v odnosu mora biti jasno, kaj so njune vloge. Strokovnjak mora imeti ustrezna znanja, mladostnik pa je izvedenec za svoje življenje. Njun odnos je delovni odnos in ne recimo prijateljski, sosedski ali kak drugačen odnos. Oba imata vsak svoje odgovornosti, ki izhajajo iz njunih vlog. Strokovnjak je odgovoren za svoje strokovno znanje in na to znanje oprto strokovno delovanje. Mladostnik pa je odgovoren za svoje življenje. Vloge so dogovorjene in sprejete. V našem primeru je predpogoj za sodelovanje med vzgojiteljem in mladostnikom v dijaškem domu, da mladostnik vzgojitelju prizna strokovne kompetence in se strinja s tem, da bosta v delovnem odnosu. Vzgojitelj pa mora spoštljivo in odgovorno podpreti mladostnika in mu priskočiti na pomoč, če se znajde v stiski ali v težavah. Strokovnjak bo svojo avtoriteto oprl na znanje in kompetence. Mladostnik ga bo spoštoval, upošteval in priznal kot avtoriteto na podlagi njegovih znanj, sposobnosti in kompetenc. Strokovnjak ga bo podpiral in delal na tem, da bi mladostnik razvil »notranjo« ali »samo omejitveno avtoriteto« (Kroflič 1997: 59). To pomeni, da bo mladostnik ravnal ustrezno zato, ker bo sam – zaradi svojih vrednot, prepričanj in stališč - menil, da je tako pravilno, ne pa zaradi strahu pred kaznijo, če bi ga zalotili pri nedovoljenem početju. Tako so tudi ukrepi v okviru dogovornega pristopa naravnani drugače, kot na primer pri ukazovalnem ali avtoritarnem pristopu, kjer so ukrepi mladostniku vsiljeni in s tem zanj nimajo ustreznega smisla in pomena. Pogosto so v okviru ukazovalnega odnosa ukrepi zastavljeni kot »palica in korenček«, kot pohvala za poslušnost in kazen za neposlušnost. V okviru dogovornega pristopa pa so ukrepi dogovorjeni na podlagi skupnega dogovora in strinjanja o tem, kaj je dovoljeno in kaj ne. Recimo, kdaj se je treba zvečer vrniti v dijaški dom in zakaj se je treba vrniti ob tisti uri. Dogovor strokovnjakov z mladostniki o vrsti ukrepa za nespoštovanje dogovorov in za kršenje pravil bo vsekakor v tem primeru imel za mladostnike drugačen pomen in smisel. Če so sami sprejeli odgovornost za svoja dejanja in ravnanja, bodo morali sprejeti tudi odgovornost za posledice neustreznih ravnanj. Ukrepi pa nikoli ne sme biti kakorkoli poniževalni za mladostnika. Ne sme torej biti fizičnih ali psihičnih kazni, zasmehovanja, ustrahovanja ali česa podobnega.

Seveda govorimo o mladostnikih, ki nimajo kakih posebnih stisk in globljih težav v svojem življenju. Če so to posebej ranljivi mladostniki, potrebujejo posebno in poglobljeno svetovalno pomoč. Vendar bo tudi ta pomoč oprta na enaka načela dogovornega pristopa.

ZAKLJUČEK

Izhajamo torej iz predpostavk, da nismo mi, odrasli, strokovnjaki, vzgojitelji, tisti, ki vse vemo in vemo vse odgovore. Ne vstopamo v odnos z mladostniki s pozicije moči, oprte na položaj. Smo seveda odgovorni za pomoč in podporo mladostnikom, ko iščejo svoje načine odraščanja, ki niso nujno vedno ustrezni zanje. Pri iskanju ustreznih oblik ravnanja jih podpiramo in skupaj z njimi poskušamo najti najustreznejše načine za vse vpletene. Pri tem je ključen spoštljiv in odgovoren strokovni delovni odnos z mladostniki, oprt na jasne

strokovne koncepte in z razvidnimi nameni in cilji. Mladostnike moramo resno poslušati in poskušati razumeti, kaj nam sporočajo. Drži, da takšno odgovorno skupno delo ali soustvarjanje na nek način »pomeni več dela, več odgovornosti, pa tudi več živosti« (Čačinovič Vogrinčič 2008). Vendar je rezultat, tisto, kar pridobimo vsi vključeni v delovni odnos, neprecenljiva življenjska izkušnja sodelovanja, ki bogati in povečuje kakovost življenja vseh, tako strokovnjakov kot mladostnikov.

LITERATURA

- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ GABI (2008). SOUSTVARJANJE V ŠOLI: UČENJE KOT POGOVOR. ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO. LJUBLJANA.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ GABI (2011). SOUSTVARJANJE V DELOVNEM ODNOSU: IZVIRNI DELOVNI PROJEKT POMOČI. V: ŠUGMAN BOHINC LEA (UR.). UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI. IZVIRNI DELOVNI PROJEKT POMOČI. FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO. LJUBLJANA. STR. 15 – 35.
- GORDON THOMAS (1983). TRENING VEČJE UČINKOVITOSTI ZA UČITELJE. SVETOVALNI CENTER ZA OTROKE, MLADOSTNIKE IN STARŠE. LJUBLJANA.
- KORDEŠ URBAN, JERIČEK KLANŠČEK HELENA (2001). KOMUNIKACIJA KOT SPIRALNO PRIBLIŽEVANJE. SOCIALNO DELO, LETNIK 40, ŠT. 5, STR. 275 - 287. LJUBLJANA.
- KROFLIČ ROBI (1997). MED POSLUŠNOSTJO IN ODGOVORNOSTJO. VIJA. LJUBLJANA.
- MARN URŠA (2006). KONSTRUKTIVIZEM V ŠOLI KOT PODLAGA UČENJA NENASILNIH VZORCEV VEDENJA. SOCIALNA PEDAGOGIKA, VOL. 10, ŠT. 3, STR. 365 – 386.
- MEAD GEORGE HERBERT (1934). MIND, SELF AND SOCIETY, CHICAGO UNIVERSITY PRESS. CHICAGO.
- MIRGOLE ALBERT (2003). KAM Z MULARIJO?: NAČELA KAKOVOSTI NEFORMALNEGA DELA Z MLADIMI. ARISTEJ. MARIBOR.
- POŠTRAK MILKO (2007). PREVENTIVNA FUNKCIJA PROSTEGA ČASA. V: KRISTANČIČ AZRA. SVOBODA IZBIRE - MOJ PROSTI ČAS.: AA INSERCO, SVETOVALNA DRUŽBA, LJUBLJANA. STR. 147-166.
- POŠTRAK MILKO (2011). PRISPEVEK SOCIALNEGA DELA PRI PREPREČEVANJU OPUŠČANJA ŠOLANJA. V: JAVRH PETRA. OBRAZI PISMENOSTI: SPOZNAVANJA O RAZVOJU PISMENOSTI ODRASLIH. ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE. LJUBLJANA. STR. 202 – 218.
- ŠUGMAN BOHINC LEA (1996). SOCIALNO DELO – ZNANOST?. SOCIALNO DELO, LETNIK 35, ŠT. 5, STR. 403 – 405.
- ŠUGMAN BOHINC LEA (2010). OD OBJEKTIVIZMA H KONSTRUKTIVIZMU IN SOCIALNEMU KONSTRUKCIONIZMU V SISTEMSKI PSIHOTERAPIJI. KAIROS. SLOVENSKA REVIIJA ZA PSIHOTERAPIJO, LETNIK 4, ŠT. 1-2, STR. 51 – 65.

RAZMERJE MED ANTIČNO IN NOVOVEŠKO VZGOJO

RELATIONSHIP BETWEEN ANTIQUE EDUCATION AND EDUCATION IN THE MODERN AGE

dr. Andrej Pavletič

*Ministrstvo za promet Ljubljana, Ljubljana, Slovenija
andrej_senica_pavletic@t-2.net*

POVZETEK

V raziskavi se obravnava razmerje med kategorijami mišljenja vzgoje v stari Grčiji in kategorijami mišljenja vzgoje v novem veku.

Vprašano je po izvoru ločnice med teoretično in praktično filozofijo, v nadaljevanju pa se povzema pojmovanje vzgoje na podlagi vrline. Starogrška vrlina še ni vrednota, je nekaj drugega od vrednote, čeprav je njen izvor. Vrlina je zadržanje, ki vnaša v neurejeno gibanje strasti duše stalnost. Vrlina je duševna zbranost, ki v pravem razmerju zbere vse tisto, kar v duši vre kot strast, in s tem omogoči izbor. Ta zbranost človeku ni dana, temveč si jo mora zadati in jo prisvojiti kot trajno. Ta zbranost se nikakor ne prisvaja skozi subjektovo predstavo. Kant meni, da lahko človek postane človek le prek vzgoje, človek ni nič drugega kot to, kar naredi iz njega vzgoja. Loči, vendar le na podlagi antropocentrizma, principe teoretične in praktične filozofije. Čeprav se obe zakonodaji dogajata v istem subjektu, se vsaka od njiju izraža samostojno. Vzgoja se veže tako na zakonodajo teoretične kot praktične filozofije. Tudi Kant ne opredeljuje vzgojnega delovanja na podlagi vrednot.

Ključne besede: Kant, Aristotel, vzgoja, vrlina, duša, resnica.

ABSTRACT

This study deals with relationship between the categories of education thought in the ancient Greece and the categories of education thought in the modern age.

The question regarding the source of the dividing line between the theoretical and practical philosophy is posed, subsequently, the conception of education on the basis of virtue is summarized. The virtue of the ancient Greece is not yet value; it is something different from value, while representing its source. Virtue is a behaviour introducing stability to the disorderly movement of the passions of the soul. Virtue is mental composure that composes all that seethes as passion in the soul in the correct ratio and thus enables choice. To man, this composure is not given; he needs to aim towards it and acquire it as permanent. This composure is by no means acquired through the subject's imagination. Kant argues that man can only become human through education; man is nothing more than a product of his education. Kant distinguishes the principles of theoretical and practical philosophy, however, only on the basis of anthropocentrism. Even though both legislations operate in the same subject, each of them is manifested independently. Education is bound both to the legislation of the theoretical, as well as practical philosophy. Kant, as well, does not define educational action on the basis of values.

Keywords: Kant, Aristotle, education, virtue, soul, truth.

UVOD

V raziskavi obravnavam razmerje med antični in novoveško vzgojo. Vzgoja je prenos človeškosti na človeka. Cilj vzgoje je tako izoblikovanje človeka v svoji človeškosti. Toda, kaj pomeni človeškost človeka? Skozi katere kategorije se misli človek, ki je opredeljen po svoji človeškosti? Raziskava stoji na poziciji, da mora kategorialnemu razumevanju vzgojnih fenomenov nujno slediti tematizacija same zgodovine razumevanja. Ta mišljenjski korak je v uvidu, da je samo razumevanje kategorij zgodovinsko.

V prvem razdelku obravnavam razmerje med kategorijami mišljenja vzgoje v Antični Grčiji in kategorijami mišljenja vzgoje v novem veku. Med drugim pojasnjujemo: razmerje med antično vzročnostjo in novoveško

kavzalnostjo, razmerje med zori v Kantovi teoretični filozofiji in stremljenjem v Aristotelovi praktični filozofiji, razmerje v razumevanju gibanja itd.. V drugem razdelku obravnavam interpretacijo razumevanja etike.

RAZUMEVANJE KATEGORIJ

Skozi katere kategorije se misli vzgoja v antiki in vzgoja v novem veku, kako se tu in tam misli človek? Ali se razlika misli na ravni lastnosti, ki opredeljujejo človeškost človeka? Kategorije razumemo kot najvišje predikate s katerimi vsi specialni, posebni predikati dolgujejo svojo določenost (Bestimmtheit), so torej vsi tisti predikati, ki so nujni za določitev predmeta v sodbah in teorijah oziroma v spoznanju (Bärthlein 1990, str. 1079)⁸.

Razmerje med teoretično in praktično filozofijo, razmerje med teorijo vzgoje in vzgojo samo je v antiki in novem veku popolnoma različno. Omenjena razlika se zrcali v razmerju med vprašanjema »kaj je x« ter »kako je mogoč x«.

Tako v antiki kot v novem veku je bila vednost o vzgoji znanost. Vendar je bila antična znanost, »ἐπιδημία«, vedenje, ki ni bilo zgolj vedenje o nečem, temveč je bilo to vedenje poistovetenje z Vedenim, udeleženosť v Vedenem. (Louth 1993, str. 19) Nastanjenost človeka v okrožju eidosov je tako odlika antične znanosti. V tem okrožju eidosov razlikovanje poteka med znanji samimi in ne med teorijo in njeno uporabo v praksi. Teorija vzgoje v antiki je sama praktična, kar je protislovje le za novoveško mišljenje. V antiki je teorija sama praksa. Pri Aristotelu, ločnica med teorijo in prakso poteka glede na gibanje oziroma spreminjanje ter smotra posameznega bivajočega. Ločnica med teorijo vzgoje in njeno uporabo v praksi je nasledek novoveške subjektivitete. To, da je mišljenje mišljenje mislečega, še zdaleč ne pomeni, da je bit mislečega tisto, iz česar je razumljeno mišljenje in v njem mišljena bit. (Gadamer 1999, str. 132)

Človek je tako v antiki kot novem veku opredeljen kot sestav nečesa razumskega in nerazumskega. Pri Aristotelu se nerazumski del duše deli na vegetativni del, ki je vzrok hranjenja in rasti ter stremljenjski del iz katerega izvirajo strasti. Vrlina pa je duševna zbranost, ki v pravem razmerju zbere vse tisto, kar v duši vre kot strast in tako omogoča dober izbor. Dober izbor, pravilno odločitev, pa omogoča skladje stremljenjskega in razumskega dela duše, pri katerem je prava zbranost pravilno razmerje med vrlinami. Odločitev, in s tem tudi pravilna odločitev v vzgoji, zato nikoli ne začne iz nič. Stremljenje, iz katerega izvirajo strasti, požene v gibanje le na podlagi že danih okoliščin. Za delovanje strasti je zato nujno, da imajo za vzrok neko čutno vsebino. Sama pot gibanja strasti pa je odvisna od privzgojenih vrlin, kar pa ne pomeni, da je stremljenje slepo. Stremljenje ima tudi pri nevzgojenem neko določeno pot in smer gibanja. Sama odločitev, ne glede na to ali je v skladu z vrlino ali ne, pa ni možna brez stremljenja, ki je vezano na čutno vsebino.

Razmerje med razumskim in nerazumskim je pri Kantu popolnoma drugačno. Tu praktični um kot določiten razlog volje popolnoma sam odloča o odločitvi. Čutna vsebina ne more in ne sme odločati o odločitvi. Praktični um določa delovanje tako, da velja maksima volje vselej kot načelo obče zakonodaje. Odločitev je vezana na zakonodajnost praktičnega uma, ki vedno začne iz nič. V človeku ni višje instance, ki bi določala samemu umu kriterije za spoznanje in presojanje. Um je sam sebi zadnji porok, tako da je npravni zakon dejstvo uma, ki ga ni mogoče z umevanjem izpeljati iz predhodnih danosti uma.

Kakšno je razmerje med Aristotelovim stremljenjem in Kantovo voljo?

Pri Kantu ima volja, ki je določena z praktičnim umom, značaj stvarjenja iz nič, medtem ko je Aristotelovo stremljenje nujno vezano na dane čutne okoliščine. Zato antični človek nima volje. Tudi Gadamer meni, da grški izraz **boulesthai**, ki ga prevajamo z hotenjem ali zahtevanjem, odpira drugo pomensko polje in drugo mero kot novoveška volja. Pomeni posvetovati se, premišljevat ali sestaviti se v tistem, kar bi bilo najboljšje. (Gadamer 1995, str. 42-43) **Boulesis** - hotenje ali zahteva je pri Aristotelu ena od treh vrst stremljenj, drugo je **epithymía** – poželjenje, tretje pa je **thymós** - strast ali čustvo.

Stvarjenje iz nič se začne misliti šele z nastopom krščanstva. Tudi Held meni, da se volja uveljavi šele iz omenjenega stvarjenja, seveda pa s tem človek še ne postane subjekt oziroma osebnost.

⁸ Več o tem: Bärthlein, Karl (1990). Proučavanje kategorija u antici. V: Filozofska istraživanja, let. 10, št. 37, str. 1079-1104.

»Ker Platonov in neoplatonistični bog misli večno nespremenljive urejevalne ideja sveta, je njegova poglobitna lastnost um, »uvid«, **intellectus**. V nasprotju s tem biblijskega Boga označuje Njegova volja, latinsko **voluntas**. Bog hoče, da naj svet bo, in s svojo neskončnostjo močno stvariteljsko besedo »bodi«, fiat, svet prikličje v bivanje. V grški klasični dobi se božja volja sploh ne omenja – tako kot tudi izvorna grška etika ne pozna »volje« v pomenu latinske **voluntas**.« (Held 2008, str. 231)

Kakšno je razmerje med antično vzročnostjo in novoveško kavzalnostjo?

Sagadin meni, da pedagogika pozna deskriptivno in kavzalno metodo pedagoškega raziskovanja⁹.

»Glede na raven spoznavanja pedagoškega (vzgojno-izobraževalnega) polja lahko razlikujemo deskriptivno in eksplikativno raziskovalno metodo. Z deskriptivno metodo spoznavamo pedagoško polje na ravni vprašanja, kakšno (in v zvezi s tem tudi kolikšno) je nekaj – ugotavljamo torej stanje pedagoškega polja, kakšno je, ne da bi ga vzročno pojasnjevali. Z eksplikativno metodo iščemo odgovore predvsem na vprašanje zakaj – pojave v pedagoškem polju si vzročno pojasnjujemo. Eksplikacija v ožjem smislu je prav vzročna eksplikacija, o ustrezni raziskovalni metodi pa govorimo kot o kavzalni metodi.« (Sagadin 1991, str. 29)

V nadaljevanju Sagadin navede, da s kavzalno metodo pedagoškega raziskovanja raziskujemo vzročno-posledične odnose med pojavi na pedagoškem področju. Ker pa je kavzalna eksplikacija možna po eksperimentalni in po neeksperimentalni poti, lahko razlikujemo eksperimentalno in neeksperimentalno kavzalno metodo. Meni, da je eksperiment že po svoji naravi naravn na raziskovanje vzročnih zvez, zato nam izraz »eksperimentalna metoda« že sama pove, da gre za kavzalno metodo. (Sagadin 1991, str. 29) Eksplikativna metoda, torej metoda pri kateri si pojave v pedagoškem polju vzročno pojasnjujemo, je nadrejena deskriptivni metodi. Na ravni spoznavanja pedagoškega polja je tako kavzalna pojasnitev cilj pedagoškega raziskovanja.

»Praktično nobena raziskava ni zgolj deskriptivna, a tudi nobena takšna, da ne bi ostalo pri njej nič vzročno nepojasnjenega ali premalo pojasnjenega. Za uporabo deskriptivne metode gre. npr. pri ugotavljanju, kakšno je neko znanje, kakšne so neke sposobnosti, stališča, interesi idr. V neki populaciji učencev. V tem primeru bi šlo za deskriptivno metodo v obliki deskriptivnega »pogleda« (ang. survey). Ker se tudi v takem primeru ne zadovoljimo le z deskriptivnimi empiričnimi ugotovitvami, marveč jih skušamo interpretirati tudi vzročno in v luči naših vzgojno-izobraževalnih ciljev, naša raziskava ne ostane čisto deskriptivna.« (Sagadin 1991, str. 29)

V slovenski pedagogiki pa kavzalnost ne opredeljuje samo cilj pedagoškega raziskovanja, temveč tudi sam zasitek človeškosti človeka. Medveš zastopa tu še radikalnejšo pozicijo od Sagadina.

»Svoboda (kot nasprotje nujnosti), nramnost (kot striktno razlikovanje dobrega in zla), večna sreča (kot nadomestilo za nesmiselno minljivost življenja), subjekt (kot popolno razvita entiteta) postanejo nerazrešljive aporije, če se odrečemo njihovim predpostavkam, to je: **mehaniki (kavzalnemu pojmovanju zgodovine)**, religiji in racionalistični psihologiji.« (Medveš 1991, str. 110)

Svoboda, nramnost, večna sreča ter subjekt so za Medveša izrazi nerazrešljivih aporij, če nimajo predpostavke v mehaniki kot kavzalnemu pojmovanju zgodovine¹⁰.

Kavzalna pojasnitev na pedagoškem polju slovenske pedagogike se tako misli docela novoveško. Heidegger navede, da tisto kar ima za posledico učinek, imenujemo vzrok. Tudi smoter, po katerem se določa vrsta sredstev, velja za vzrok. Kjer sledimo smotrom, kjer se uporabljajo sredstva, kjer gospoduje to instrumentalno, tu vlada kavzalnost. (Heidegger 1967, str. 324) Pojem »vzrok« se v antiki, kakor je bilo navedeno, ne sme razumeti v smislu »kavzalnosti«, kar je za novoveško mišljenje samoumevno. Antična vzročnost ne misli načina in vrste vplivanja ali učinkovanja neke stvari na neko drugo stvar.

⁹ Več o tem:

Sagadin, Janez (1987). Osnovne statistične metode za pedagoge. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Sagadin, Janez (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Sagadin, Janez (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

¹⁰ Avtor v nadaljevanju teksta sicer ne pojasni kako je mehanika kot kavzalno pojmovanje zgodovine skupaj z religijo in racionalistično psihologijo predpostavka omenjenim entitetam.

»V območju grškega mišljenja in zanj pa vse tisto, kar kasnejša obdobja iščejo pri Grkih pod predstavo in naslovom »vzročnost«, kratkomalo nima nobenega opravka z učinkovanjem in povzročanjem. Kar mi imenujemo vzrok, Rimljani **causa**, se glasi pri Grkih **αἴτιον**, to, kar nekaj drugega zakrivi in zadolži.« (Heidegger 1967, str. 325)

Vzrok je v antiki treba razumeti dobesedno, kot prvo-bitno, kar tvori stvarskost neke stvari, kajti novoveška kavzalnost je samo izpeljana vrsta vzroka. Aristotelovi štirje vzroki so tako načini zakrivitve in zadolžitve, ki so med seboj povezani.

Za pojasnitev Heidegger navede primer s srebrno skodelo. Srebro je kot snov sokrivo za skodelo. Vendar to iz česar skodela sestoji ni edini krivec za omenjeno pripravo. Tisto kar srebro tu zakrivi je pokazano kot skodela v izgledu, kajti srebro bi lahko zadolžilo tudi kakšen drug izgled, ker je drugi vzrok. Srebrna skodela v svojem izgledu pa ima tudi nek cilj ali smoter, kar je tretji vzrok.

»Končno je še nekaj četrtega sokrivo, da je narejena priprava pričujoča in na voljo: srebrar; vendar nikakor ne s tem, da delujoči povzroči narejeno daritveno skodelo kot učinek kakega narejanja (delanja), ne kot **causa efficiens**. Aristotelov nauk ne pozna niti vzroka, imenovanega s tem naslovom, niti ne uporablja ustreznega grškega imena.« (Heidegger 1967, str. 326)

Srebrar tako premisli prvo-omenjene tri načine zadolžitve, premišljevanje pa se imenuje **λέγειν**. Odkrivajoči **logos** spravlja na dan, zato prvo-omenjeni trije načini zakrivitve dolgujejo srebrarjevemu premisleku, da so prisotni v izdelovanju skodele. Srebrar je sokriv za to, od koder sprejmeta in obdržita proizvajanje daritvene skodele, kakor tudi njena samooprtost svoje prvo izhodišče. (Heidegger 1967, str. 327)

Vzgoje v antiki se tako ne more pojasniti z kavzalnim vplivanjem eksperimentalnih faktorjev. Rečeno s terminologijo današnje pedagogike, to pomeni, da na ravni spoznavanja antičnega pedagoškega polja kavzalna pojasnitev ne more biti cilj pedagoškega raziskovanja.

Kakšno je razmerje med antičnim in novoveškim razumevanjem človekove »notranjosti«?

Le tam kjer je subjekt, so lahko tudi objekti, ravno tako obstaja le tam, kjer je človekova notranjost tudi neka zunanost. V grški vzgoji ne moremo govoriti o človekovi notranjosti, kajti notranjost je neločljivo povezana s konceptom človeka kot subjekta. Sodobna slovenska vzgojna teorija pa ima za razumevanje vzgoje v času antične Grčije drugo miselno pozicijo. Medveš v svoji doktorski disertaciji postavi trditev:

»Na drugi strani pa je med Humboldtom in Sokratom velika razlika v razumevanju pomena **zunanjega sveta** pri formiranju osebnosti. Pri Sokratu izhajajo vrednote iz človeka samega, odkrivajo se s spoznavanjem samega sebe.« (Medveš 1987, str. 52)

Tudi pojem človeka kot osebnosti je vezan na vznik novoveške subjektivitete, čeprav je pojem osebnosti že vezan na krščanstvo kot izraz za nekoga, ki ustvarja iz nič. Vrednote so seveda vezane na razvoj človeka kot subjekta. Medveš enači zunanji svet z objektom, notranji svet pa naj bi pripadal subjektu. Zato v nadaljevanju navedenega citata zapiše, da je pri Humboltu postal objektivni zunanji svet vir ali bolje sredstvo za razvoj človekove narave. Prisotna, kakor navede Medveš, je celo težnja, da se pomiri nasprotje med objektom in subjektom, makro- in mikro-kozmosom. (Medveš 1987, str. 52) Medveš tako enači tudi zunanji svet z makro-kozmosom, notranji svet pa z mikro-kozmosom. V študiji zavzemamo popolnoma drugo miselno pozicijo. Gadamer je tu nedvoumen.

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

Navedeni citat potrjuje že navedeno miselno pozicijo.

Kakšno je razmerje med zori v Kantovi teoretični filozofiji in stremljenjem v Aristotelovi praktični filozofiji?

Pri Kantu so zori slepi. Čisto zrenje je le forma čutnosti, ki predhodi vsem čutnim vtisom. Predmeti čutnosti se dajo misliti samo s formo čutnosti. Obliki čistega zrenja sta prostor in čas, ki predhodita vsakemu empiričnemu zrenju. Nanašata se na tisto, kar je čutno dano, sami pa nimata nobene čutne vsebine. Izvor čistega zrenja je v nas samih, v subjektu. Pri Aristotelu pa stremljenje nikakor ni slepo. Stremljenje, kakor je bilo že navedeno, požene v gibanje na podlagi že danih čutnih okoliščin. Za delovanje stremljenja je nujna čutna vsebina, tako da samo stremljenje že samo po sebi daje neko smer gibanja. Po drugi strani pa je stremljenje vezano tudi na teoretično filozofijo, kajti Aristotel že v prvem stavku Metafizike navede, da vsi ljudje stremijo k vedenju, in sicer po svoji naravi. (Metaph. A, 980 a)

Kako je razumljeno gibanje v antiki in v novem veku?

Aristotel loči štiri vrste gibanja, to so: menjava mesta v prostoru (gibanje ljudi, živali, planetov), kvantitativne spremembe (nekaj postane manjše ali večje), kvalitativne spremembe (nekaj postane vroče ali hladno, nekdo ozdravi ali zbolji), substancialne sprememba ali spremembe bistva (nekaj nastane ali premine). Vsako gibanje je neko nastajanje ali minevanje, ki določa spreminjanje. Vse nastajajoče stvari nastajajo zaradi nečesa in iz nečesa ter postanejo nekaj. Pri vsakem nastajanju je torej potrebno raziskati v skladu z opredelitvijo štirih vzrokov: iz česa je nekaj, dejavni vzrok ter tisto, kar je nastalo.

Novoveška znanost ohrani za pojem gibanja le eno od Aristotelovih štirih vrst, in sicer, gibanje kot menjavo mesta v prostoru. Vzgojo nima več za vrsto gibanja. Problem menjave mesta v prostoru je v novem veku domena znanosti fizike. Pri Aristotelu pa se fizika oziroma naravoslovna znanost nanaša na določen rod bivajočega oziroma na takšno bitnost, pri kateri je v njej sami počelo gibanja in mirovanja. Narava (**phýsis**) je tako način nastajanja, ki ima v sebi rast za drugo, kar je popolnoma drugačno razumevanje narave, kot jo ima novoveška fizika. Ne samo narava, tudi sami znanosti kot taki se povsem razlikujeta.

»Bistvo znanosti je »reševanje pojavov«, kar pomeni, da je treba glede posameznega področja najprej dojeti pojave in nato govoriti o vzrokih.« (PA A 1, 640a10sl.) Toda Aristoteles v uvodu v razpravo »**De partibus animalium**« glede vsakega raziskovanja in vsake znanosti razlikuje dve vrsti zadržanj: »Eno izmed njih je primerno imenovati znanost o stvari, drugo pa tako rekoč nekakšno izobraženost. V skladu z značajem vzgojenega je, da ima zmožnost zanesljivo razločevati, ali govorec podaja svoje ugotovitve lepo ali ne lepo.« (PA A 1, 639a1sl.)¹¹

Kot v nadaljevanju navede Kalan, znanstvena drža torej vključuje opazovanje pojavov, podajanje vzrokov in določeno vzgojenost. Vprašanje vzgojenosti in nevzgojenosti, nastopa tako na področju posameznih znanosti, kakor tudi v sami prvi filozofiji. (Kalan 2002, str. 32 in 33)

Opazovanje pojavov in podajanje vzrokov v vzgojenosti ne vključuje tega, da je vzgojenost že to, da ima nekdo možnost opazovati pojave in možnost podajanja vzrokov. Če ima nekdo možnost spoznati vzrok, to še ne pomeni, da je vzgojen. Možnost za vzgojenost še ne pomeni vzgojenosti same, zato lahko Aristotel hkrati zapiše, da dobrega ni mogoče spraviti na skupni imenovalec, ni neka ideja, ki bi zaobjela vse kategorije, toda kljub temu imamo najvišje dobro, ki ga označujemo z besedo srečnost. Najvišje dobro je le možnost, ki ima ontološko nižji status. To je bistvena razlika v primerjavi z novoveško pedagogiko, ko je napor razmisleka namenjen možnosti uspešne vzgoje.

»Uspešnost vzgoje, ki je v svojem bistvu medčloveški odnos, nikoli ni odvisna samo od **objektivnih pogojev**, tehnik, sredstev in oblik. V končni konsekvenci je tu vzgojitelj (učitelj) in njegova osebnost pri tem ključni faktor.« (Medveš 1992, str. 10)

Določitev odvisnosti v zvezi z uspešnostjo vzgoje od nekih pogojev, bodisi objektivnih, bodisi subjektivnih, že sama po sebi oži razmislek o vzgoji, ker že predpostavlja neko človeškost človeka. Tu je na delu slovita Kantova formulacija, da so pogoji možnosti izkustva isti kot pogoji možnosti predmetov izkustva.

¹¹ Citat je povzet iz: Kalan, Valentin (2002). Odločitev o resnici: K odnosu med fiziko in metafiziko v Aristotelovi filozofiji. V: Phainomena, let. 11, št. 41-42, str. 19-46. Izpustil sem tudi navedke grškega originala.

RAZUMEVANJE ETIKE

Kakšno je razmerje med antičnim etosom in novoveško moralo? Heldova teza je, da »etos« predstavljata življenjskosvetno normalnost, »moral« novega veka pa se opira na mejni primer te normalnosti, vendar ga pri tem povzdigne v normalni primer. (Held 2007, str. 6) Kaj tu pomeni življenjskosvetna normalnost?

Svet v fenomenologiji pomeni celoto pomenov. Vsi ljudje živijo v vsem skupnem univerzalnem svetu, kar je tudi podlaga vsega medkulturnega sporazumevanja.

»Predlagam, da bi skupno referenco medkulturnega sporazumevanja iskali na področju, ki ga je Heidegger označil kot temeljno razpoloženje. Če obstaja vse kulture zajamčena referenca razumevanja, to pomeni, da vsi ljudje živijo v njim vsem univerzalno skupnem svetu. Ta, v emfatičnem smislu »en« svet transcendirata posamezne svetove, ki se vsakokrat konstituirajo v »jezikovni igri« posebne kulture. Ti svetovi so horizonti razumevanja.« (Held 1998, str. 64)

Vsem ljudem univerzalni skupni svet je tako univerzalni horizont, ki transcendirata množstvo, z določeno kulturo pogojenih, partikularnih horizontov. Celota pomenov oziroma svet nam je dostopen skozi temeljna razpoloženja, ki jih označimo kot razpoloženja smrtnosti, npr. tesnoba. Temeljna razpoloženja so uglašena skozi samolastno izkušnjo, ki je ni mogoče objektivirati oziroma popredmetiti. Held upošteva razliko med samolastno izkušnjo temeljnih razpoloženj in vsakdanjimi razpoloženji.

»Po temeljnih razpoloženjih smo domači s svetom kot dimenzijo prikazovanja. Toliko ta nosijo našo eksistenco in ne morejo iz nje nikoli izginiti. To, kako jih puščamo priti do izraza v našem življenju, pa se lahko dogodi na samolasten in nesamolasten način. Lahko se pripeti, da me temeljno razpoloženje z vso silovitostjo preplene v moji eksistenci in mi moje življenje razkrije kot nihaj med rojstvom in smrtjo. V tej pretresenosti pa ne morem živeti vsakodneвно.« (Held 1998, str. 67)

Pri samolastnih razpoloženjih vznikata svet sam, medtem ko so vsakdanja razpoloženja intencionalno vezana na nekaj kar se v svetu prikazuje. Svet kot vsezaobjemajoča enotnost so zgodnji grški misleci označevali z besedo **kósmos**. **Kósmos** je bil skrita harmonija, do katerega so imeli dostop le redki, je svet kot to, kar dopušča prikazovanje reči. Tisto kar dopušča prikazovanje reči je temelj reči, kar pomeni, neki začetek, od katerega prikazujoče prihaja. (Held 1998, str. 86) Prikazujoče ni izven tega temelja, kajti svet sam je prikazovanje prikazujočega. Zato mišljenje pred prikazujočim sprašuje po začetku, po tistem, ki utemeljuje in ostaja v utemeljenem. Tisto v čemer se svet zrcali v rečeh je **arché**.

»To, da svet pričujoč v rečeh kot **arché**, podeljuje le-tem neko počivanje-v-sebi, po katerem so na nepojmljiv način »več« kot samo material, ki nam služi za naše vsakdanje potrebe. Temu »več« odgovarjamo, ko se čudeč pomudimo pred rečmi in smo pozorni na prikazovanje, ki se dogaja v njih. Tako razumljeno »motrenje« reči je to, kar je Aristotel imenoval **theoría**.« (Held 1998, str. 86)

Vsezaobjemajoča enotnost, svet, tisto kar se dogaja v prikazujočem ne more biti odvisno od človeške volje. Zgodnji grški misleci so svet, kolikor je kot **arché** prisostvujoč v slehernem prikazovanju, imenovali **phýsis**. Mišljenje starogrškega **phýsis** je s prepadom oddaljeno od razumevanja novoveške narave.

Tudi čudenje, ki se pozorno pomudi pred rečmi na dogajanje v njih, spada med temeljna razpoloženja. Čudenje so v Grčiji imenovali **thaumázein** in je izvir filozofije kot radovednosti.

»Pričakovati je, da mora biti prav tako neko razpoloženje, ki omogoča tisto držo, s katero ljudje odgovarjajo etosu in so sposobni meščansko-javno skupno živeti. To razpoloženje dejansko obstaja; Grki so ga imenovali **aidós**, »strahospoštovanje«.« (Held 1998, str. 90)

Strahospoštovanje je tako tisto razpoloženje, ki ogovarja in ohranja običaj, ki je določen za mero človeka. Človeško mero so Grki izkusili onkraj posameznega in golega ohranjanja življenja. Človek dobi svojo mero šele v skupnem življenju, bodisi v lastni hiši, bodisi v polis. Held navede, da so Grki, kljub javnemu življenju, obvarovali neukinljivo običajnost hišnega življenja. Navade so ohranjale tako javno življenje kot življenje v hiši.

»Tudi v polis, mestu, imamo nekaj vsakič lastnega, namreč življenje, ki ga mnoge družine vsakič živijo v svoji hiši – svojem **oikos**. Sleherni grška hiša je bila – že po svoji arhitektonski obliki – zaprt, za druge družine skrit življenjski prostor. V nasprotju s tem se skupno življenje v mestu ni odigravalo na skritem, ampak javno.« (Held 1998, str. 81)

Beseda **êtos** v predfilozofskem pomenu pomeni stanovitni kraj zadrževanja, nastanjenost tistega živega. Ker pa ljudje delujejo drugače kot ostala živa bitja, je beseda **êthos** dobila v filozofskem pomenu pomen onkraj prostorskega kraja prebivanja, pomeni namreč »način bivanja« ter »način življenja«. Običaj, šego, navado pa označuje beseda **êthos**. Held meni, da ima delovanje v **prâxis**-u tedaj dve značilnosti. (Held 2006, str. 6) Prva značilnost je, da delovanje spremlja zavest o lastni svobodi odločanja, vendar je zamejena s tem, da delujoči razpolaga samo z omejenim številom delovanjskih možnosti. Delovanjske možnosti so predzarisani horizonti delovanja, ki so zamejene z ustaljenimi običaji, šegami in navadami. Druga značilnost delovanja v **prâxis**-u pa je v tem, da ima delujoči vednost o tem, da se njegovo delovanje vrši v občevanju z drugimi, ki so isto kot on delovanjska bitja.

Delujoči se v delovanju drug od drugega razlikujejo, kajti drug drugemu niso kopije, dvojniki, kloni. Možno je, da so navade in horizonti delovanja nekoga bistveno drugačni od navad in horizontov delovanja nekoga drugega. Kako potem doseči predvidljivost v delovanju drugih in vzpostaviti skupnost v pravičnosti?

»Lahko delujem le z zaupanjem v to, da se bodo nameravane prihodnje posledice mojega delovanja normalno tudi vzpostavile. Z vpetostjo delovanja v intersubjektivna sovisja pa so te prihodnje posledice soodvisne od drugih in zato negotove. Ta negotovost se lahko izravna le s tem, da drugi z neko določeno zanesljivostjo izpolnjujejo pričakovanja, s katerimi jim prihajam nasproti. Ker so si drugi horizontov, iz katerih jemljejo svoje delovanjske možnosti, svestni prek svojih navad, se lahko moje zaupanje v njihovo zanesljivost osnavlja le na tem, da so jim določene navade postale trdna samoumevnost, tj. drža, ki nosi njihovo delovanje.« (Held 2006, str. 6-7)

Held sicer uporablja izraz »intersubjektivna sovisja (intersubjektive Zusammenhänge)«, vendar to ne pomeni, da so ljudje v teh sovisjih že subjekti. Navede, ki so postale trdna samoumevnost, krepijo medsebojno zaupanje, medtem ko drže, ki samoumevnost spodnašajo, medsebojnega zaupanja ne ohranjajo. Drže, ki so krepile medsebojno zaupanje, so Grki označevali kot vrlino (**areté**). Vrlina je določena drža (**hêxis**) ali po latinsko **habitus**. Če ljudje v kaki družbi v povprečju delujejo v skladu z vrlinami ali te vsaj pripoznavajo za tisto, k čemer pri habitualiziranju navad velja stremeti, se s tem oblikuje intersubjektivno odprto polje zanesljivosti. (Held 2006, str. 7) To odprto polje zanesljivosti postane kraj nastanjenosti, kjer ljudje medsebojno komunicirajo in kar tvori način življenja oziroma **êthos**. To je tudi kraj delujočih bitij v njihovem sodelovanju. Mit o nastanku kulture navaja, da sta bili ljudem v tem načinu bivanja vdihnjena pravni čut in npravna zavest.

Vrline so Grki hvalili, ker so bile pri medsebojnem delovanju jamstvo zanesljivosti in so jih označevali kot dobre. Zato tudi Aristotelova etike obravnava tisto, kar je za ljudi dobro. Vrline so kot dobre navade nekaj samoumevnega, tako da v normalnih primerih niso predmet pozornosti delujočih. Ta samoumevnost pri sodelovanju jamči zanesljivost in ima pri vsakokratni kulturi zavezujočo veljavo. Razmišljanje in razpravljanje o tem, koliko lahko določena vrlina pripomore k srečnemu življenju, je zaradi omenjene samoumevnosti in zanesljivosti sekundarna.

»Da takšno zavest (razmišljanje in razpravljanje o vrlinah – opomba A. P.) sploh imamo, gre zahvala prav okoliščini, da si nam v normalnih primerih omenjenih vprašanj ni treba zastavljati, saj nam je postala navada, delovati v skladu z vrlinami, ne da bi te postale naša tema. Tudi pri začetnem privajanju na delovanje v skladu z vrlinami, kakršno je v navadi, oz. na enako delovanje v skladu z pravimi, ki veljajo za dobre, torej v vzgoji, dobre navade v primerih normalnosti niso predmet pozornosti tistih, ki se jih vzgaja, temveč jim te postanejo postopoma nekaj samoumevnega, v tem ko od primera do primera posnemajo delovanje svojega vzgojitelja in tistih oseb v svojem okolju, ki so zanj zgledne; če je že potrebno, sledijo le bolj ali manj izrecnim vzgojiteljevim svarilom.« (Held 2006, str. 8)

V nadaljevanju Held navede, da se ta vzgojiteljeva svarila praviloma nanašajo na posebno situacijo tu in zdaj in le izjemoma na tisto obče, ki naj bi delovanje vodilo vedno in povsod. Izvorno izkustvo dobrega ter vedenje o dobrem se torej v grški kulturi sestoji iz delovanja navajenosti v samoumevnem. Normalno je tisto življenje, v katerem ljudje samoumevno delujejo v skladu z vrlinami. Preboj te normalnosti, v tem ko dobro tematiziramo v obliki splošnih norm in se ga predmetno ozavemo, je izkustvo, ki je sekundarno. (Held 2006, str. 9) Tudi vzgoja je bila del te normalnosti, predmetna norma je bila sekundarna in ni bila del vzgojnega procesa.

»Toda v zvezi s tem sekundarnim izkustvom lahko glede življenja, ki ustreza npravem, v neki določeni družbi pojmovanim kot dobrim, opazimo neko posebnost. V habitualiziranju vodenja življenja po meri takšnih nravi tiči tendenca, da bi le-te tematizirali kot predmetne norme. Kako družba se lahko tej tendenci vda v tolikšni meri, da takšna tematizacija izgubi karakter izjeme, ki se odklanja od normalnosti. Taka nprav postane »zakon« v širšem pomenu besede: kot zapoved, norma, imperativ, vrednota itn. postane predpis, po katerem se moramo na novo naravnati pri slehernem dejanju in si ga zato vedno znova privedi pred oči.« (Held 2006, str. 9)

Celotna grška vzgoja v antiki ni bila normirana, normativnost je bila odklon od normalnosti. Še več, normativnost je bila odklon od vzgoje same. Pomenljivo je, da ima sodobna slovenska vzgojna teorija popolnoma nasprotno mnenje.

»Čim se odrečemo **normativnosti** v generacijskem šolskem ali kateremkoli drugem medčloveškem odnosu, smo se odrekli tudi vzgoji sami. Tako bi torej konec normativnosti pomenil tudi konec vzgoje. ... Težava pri opredeljevanju normativnega pa je na metodoloških predpostavkah. Opredeljevanje normativnega v pedagogiki namreč ne more biti poljubno. Normativni sistem je v vzgojnem smislu učinkovit le, če je v sebi koherenten, enovit, neprotisloven, predvsem pa **univerzalističen in kategoričen**.« (Medveš 1991, str.114)

Tu stojita Held in Medveš na popolnoma različnih miselnih pozicijah. Pri Medvešu je odrekanje normativnosti v vzgoji odrekanje vzgoji sami, medtem ko je pri Heldu vzgoja normalna šele z odrekanjem normativnosti. Konec normativnosti pomeni Medvešu tudi konec vzgoje, težave pri opredeljevanju normativnega pa vidi v metodoloških predpostavkah.

Že z nastopom helenizma zlasti pa v stoiški filozofski šoli se je utrla pot za to, da se dobro predstavi kot predmetna norma. Tudi v času rimskega cesarstva etika obravnava to, kar je dobro za človeka, vendar je omenjeno dobro začelo spreminjati svoj karakter. **Kathékonta** pomeni »terjatev«, latinci izraz prevedejo kot **officia** kar pomeni »dolžnost«, ta pa nam govori in hkrati zapoveduje kako naj delujemo. S tem pa se začne interpretacija dobrega kot najstva.

»Iz dobrega, ki je življeno v navajenosti in ki ostaja v normalnih primerih netematično, nastane najstveno dobro, ki je v podobi npravstvenih predpisov predstavljeno izrecno predmetno. Ta transformacija etike v moralno filozofijo oziroma etosa v moralnost ali moralo se dovrši šele v novem veku pri Kantu.« (Held 2006, str. 9)

To, kar se je začelo v stoiški filozofiji interpretirati kot najstveno dobro, je pri Kantu vzpostavljeno z največjo jasnostjo. Najstveno dobro je pri Kantu dolžnost oziroma brezpogojno spoštovanje npravnega zakona ne glede na zadovoljitev nagnjenj, kar je bilo navedeno v drugem poglavju te študije.¹² Kant očita etični tradiciji, da se nagnjenja, ki so postavljena v navado, konkretizirajo v željah, katerih zadovoljitev postane namera delovanja. Dobrega tako ne počnemo zaradi njega samega ampak zaradi zadovoljitve nagnjenj. Pri navadi je vzgib za delovanje določen zunaj lastne volje delujočega, s tem pa naj bi podlegal določitvi po nečem tujem. Held v nadaljevanju teksta poda dva razloga, zakaj je v novem veku morala postopoma prekrila in zakrila etos.

Prvi razlog je ozavedanje samodoločenosti in svobode svojega hotenja.

»Če pa, nasprotno, sledim brezpogojno veljavnim imperativom zaradi njih samih, se s tem ozavem svoje samodoločenosti, svobode svojega hotenja. V tem smislu so moja dejanja dobra, če v njihovi motivaciji neomajno prihaja do poteze izkustvo moje svobode. A tedaj moja dejanja ne morejo biti dobra zato, ker izhajajo iz dobrih navad; sicer gre za svobodno odločitev, ki pri meni postane dobra navada, toda takoj, ko mi to »pride v meso in kri«, je obeleženo s tem, da ni več odvisno od moje svobode.« (Held 2006, str. 10)

Prav izguba ozavedene samodoločenosti in s tem svobode mišljene kot začenjanje iz nič, podeljuje navadam samoumevnost, na kateri sloni intersubjektivna zanesljivost. Iz moralno-filozofske perspektive pomeni navajenost kot obeležje vrlin, zamejitev svobode.

Drugi razlog za zakritje etosa z moralo pa Held vidi v tem, da predmetno postavljeni moralni predpisi zahtevajo odgovor na vprašanje, od kod norme jemljejo svojo zavezujočnost in zanesljivost.

¹² Tudi Held meni, da npravni zakon lahko sprejme poljubno vsebino: »Takšno »delovanje v skladu z dolžnostjo« sicer spremlja zavest, da obstaja dobro, ki me brezpogojno zavezuje in zahteva, da ga storim zaradi njega samega, toda ni ga vzgibalo to dobro samo, temveč ima za svoje gonilo druge vzgibe, ki vsi izhajajo iz našega stremljenja po evdaimoniji, torej iz »nagnjenja«.« (Held 2006, str. 10).

»Najstveno dobro vedno lahko formuliramo kot imperativ, pri »zakonu« te vrste pa si je že v temelju mogoče zamisliti poskus, da bi njegovo veljavo izkazali kot nekaj vesplošno upravičenega. Te možnosti pri nepredmetno življenju navadi ni. V tem smislu k moralni filozofiji spada utemeljevanje norm.« (Held 2006, str. 11)

Prav utemeljevanje norm daje moralni filozofiji optimizem glede ustrežanja zahtev v današnji dobi globalizacije, ki jo karakterizira vse večja povezava in preplet različnih kultur. Sleherni etos naj bi bil zgodovinsko pogojeni proizvod neke specifične kulture, ki ima svojo samoumevnost v vsakokratno-lastnem dobrem. Vse vrline, ki iz specifične kulture izhajajo kot navade, so legitimne, tako da naj bi tako utemeljena etika zašla v etični relativizem. Zdi se, da je pred etičnim relativizmom moralna filozofija zavarovana prav s predmetnim karakterjem norm. Held navede, da se tudi zdi, da ta možnost upravičenja univerzalnega zahtevka po veljavnosti skupaj z izraženo zavestjo svobode moderni »moralni« dodeljuje moč, ki etos v prihodnji zgodovini človeštva obsoja na izginotje. (Held 2006, str. 11)

Toda, ali obstajajo univerzalno veljavne moralne norme? Held meni, da ni dokazov za to, da bi bile kake moralne norme univerzalno zavezujoče, kajti v moralni filozofiji ne moremo podajati znanstvenih dokazov, ki bi jih lahko primerjali z zanesljivostjo matematike – to pa prav zato, ker je zakoreninjena v zavesti o svobodi; svoboda pa je »nepreračunljiva«. (Held 2006, str. 11) Tu moramo strogo ločevati moralno od pravne norme, ki ima svojo podlago v zakonu, katere kršitev je sankcionirana s strani organov pregona. Za razmislek se tu daje problematika človekovih pravic, ki bodo tema naslednjega poglavja študije.

»To pa pomeni, da do prvega znanstva z najstvenim dobrim ne moremo priti tako, da se ga bomo kot izkazljivega predpisa učili tako, kot se naučimo teorema. Potem pa ostaja le možnost, da se z merili našega delovanja najpoprej seznanimo tako, da so nam nekaj domačega dobre navade, ki so nam postale nekaj samoumevnega, v tem ko smo jih – tako da nas je k temu navajala vzgoja – habitualizirali kot vrline.« (Held 2006, str. 11-12)

Vzgoja se tako ne more začeti z učenjem najstvenega dobrega, predmetna norma je proizvod vzgoje, nikakor pa ne vzgoje sama. Vzgoja se dogaja skozi dobro navado, ki nam postane nekaj domačega in šele to domače nam omogoča svoje delovanje uskladiti z vrlino.

»Dobro« v svojem osnovnem pomenu označuje jamstvo za uspelost nečesa. Uspelost nečesa pri Kantu jamčijo imperativi kot objektivna načela s katerimi um primora voljo v neko zapoved. Z vidika smotra postavi Kant najvišje praktično načelo, ki je objektivno načelo in hkrati se morajo iz njega kot vrhovnega praktičnega razloga izpeljati vsi zakoni volje. Kot je bilo navedeno v drugem poglavju se objektivno načelo imenuje praktični imperativ, ki se glasi: »Deluj tako, da boš človeštvo tako v tvoji osebi kakor v osebi vsakogar drugega vselej uporabljal hkrati kot smoter, nikoli zgolj kot sredstvo.« (UMN, 429) V tem, da naj bi vsakogar drugega vselej uporabljal kot smoter in nikoli kot sredstvo, se na nek lastni način skriva kriterij zanesljivosti.

» V tem pa se v prav svojevrstnem odtenku zopet vrača motiv zanesljivosti, ki stoji za idejo etosa kot izvornega kraja človekove nastanjenosti: zanesljivost drugih pred vsem drugim potrebujemo zategadelj, ker jim ne zaupamo; lahko bi nas instrumentalizirali v prid svojih želja.« (Held 2006, str. 12)

Morala nujno potrebuje predmetno normo za preseganje izvornega nezaupanja. Izvorno nezaupanje pa predpostavlja individualistično predstavo o bistvu človeka, ki mu že v naprej manjka intersubjektivno ustrojstvo za konkretne odnose z drugimi. V moralni je predpostavljen izolirano živeči individuum, ki iz nič ustvarja odnose z drugimi. Zato ima novoveška morala tudi strukturo vprašanja: kako je mogoč x.

»Pri etosu pa je povsem drugače: pri mojem delovanju so že vnaprej v igri drugi; moje delovanje je vedno, tudi ko sem sam, so-delovanje z njimi. Etos je tisto za človeka dobro zato, ker jamči za uspelost tovrstnega so-delovanja. Tu moje osnovno zadržanje do drugih nima tistega negativnega karakterja, da bi se sam, ne zaupajoč, zavaroval pred možnostjo, da bi me ti instrumentalizirali.« (Held 2006, str. 12)

Pri etosu je konstitutivno zaupanje v zanesljivost dobrih navad, do katerih se zavzema pozitivno držo. Pri etosu je življenjskosvetna normalnost izkušena iz skupnostnega so-delovanja. Iz perspektive etosa izolacija človeka kot individuum, ki gre vstric z nazaupanjem do drugih, predstavlja zanikanje preddanega intersubjektivnega ustroja naše eksistence. (Held 2006, str. 13) Kdor do skupnostnega so-delovanja zavzame pozicijo nezaupljivosti, ta se v očeh drugih v skupnosti živečih kaže kot izjema. Nezaupanje v so-delovanju je izjemni primer, je mejni in ne normalni primer.

LITERATURA

- BARBARIĆ, DAMIR (2005). K BUDUĆEM MIŠLJENJU. ZAGREB: DEMETRA, FILOSOFSKA BIBLIOTEKA DIMITRIJA SAVIČA.
- BÄRTHLEIN, KARL (1990). PROUČAVANJE KATEGORIJA U ANTICI. V: FILOZOFSKA ISTRAŽIVANJA, LET. 10, ŠT. 37, STR. 1079-1104.
- FINK, EUGEN (1970A). METAPHYSIK DER ERZIEHUNG IM WELTVERSTÄNDNIS VON PLATO UND ARISTOTELES. FRANKFURT AM MAIN: VITTORIO KLOSTERMANN.
- FINK, EUGEN (1970B). ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND LEBENSLEHRE. FREIBURG: VERLAG ROMBAH.
- FINK, EUGEN (1992). NATUR, FREIHEIT, WELT – PHILOSOPHIE DER ERZIEHUNG. WÜRZBURG: KÖNIGSHAUSEN UND NEUMANN.
- FINK, EUGEN (1995). PÄDAGOGISCHE KATEGORIENLEHRE. WÜRZBURG: KÖNIGSHAUSEN – NEUMANN.
- GADAMER, HANS-GEORG (1991). DIE IDEE DES GUTEN ZWISCHEN PLATO UND ARISTOTELES. V: GADAMER, HANS-GEORG. GESAMMELTE WERKE, BAND 7. TÜBINGEN: J. C. B. MOHR, STR. 128-227.
- GADAMER, HANS-GEORG (1995). HEIDEGGER UND DIE GRIECHEN. V: GADAMER, HANS-GEORG. GESAMMELTE WERKE, BAND 10. TÜBINGEN: J. C. B. MOHR, STR. 31-45.
- GADAMER, HANS-GEORG (1999). IZBRANI SPISI. LJUBLJANA: NOVA REVIIJA.
- GRELL, FRITHOF (2007). ÜBER DIE WAHRHAFTIGKEIT. V: EYKMAN, WALTER / SEICHTER, SABINE. PÄDAGOGISCHE TUGENDEN. WÜRZBURG: VERLAG KÖNIGSHAUSEN, S. 31-46.
- GRGIĆ, FILIP (2003). ZNANJE KAO VRLINA. V: BARBARIĆ, DAMIR. ARISTOTEL I ARISTOTELIZAM. ZAGREB: MATICA HRVATSKA, STR. 39 – 54.
- HEIDEGGER, MARTIN (1989A). O VPRAŠANJU BITI. MARIBOR: ZALOŽBA OBZORJA MARIBOR.
- HEIDEGGER, MARTIN (1989B). ZNANOST IN OSMISLITEV. V: NOVA REVIIJA, LET. 8, ŠT. 83-84, STR. 396-405.
- HEIDEGGER, MARTIN (1990). IDENTITETA IN DIFERENCA. MARIBOR: ZALOŽBA OBZORJA MARIBOR.
- HEIDEGGER, MARTIN (1991). PLATONOV NAUK O RESNICI. LJUBLJANA: FENOMENOLOŠKO DRUŠTVO, ZBIRKA PHAINOMENA.
- HEIDEGGER, MARTIN (1992). SOPHISTES - HGA 19. FRANKFURT AM MAIN: VITTORIO KLOSTERMANN.
- HEIDEGGER, MARTIN (1996). FENOMENOLOŠKE INTERPRETACIJE K ARISTOTELU. V: PHAINOMENA, LET. 6, ŠT. 15-16, STR. 10-47.
- HEIDEGGER, MARTIN (1999). ZGODOVINA BITI. V: PHAINOMENA, LET. 8, ŠT. 29-30, STR. 31-72.
- HEIDEGGER, MARTIN (2001). PHYSIS, O NJENEM BISTVU IN POJMU (ARISTOTELES, FIZIKA B, 1). V: PHAINOMENA, LET. 10, ŠT. 35-36, STR. 77-124.
- HELD, KLAUS (1998). FENOMENOLOŠKI SPISI. LJUBLJANA: NOVA REVIIJA, ZBIRKA PHAINOMENA.
- HELD, KLAUS (2007). K FENOMENOLOŠKEMU REHABILITIRANJU ETOSA. V: PHAINOMENA, LET. 16, ŠT. 62-63, STR. 5-18.
- HELD, KLAUS (2008). VRLINA V TEHNOLOŠKI DOBI. V: NOVA REVIIJA, LET 27, ŠT. 317-318, STR. 229-241.
- HRIBAR, TINE (2000A). SKRIVNOST TRANSCENDENCE V IMANENCI. V: PHAINOMENA, LET. 9, ŠT. 33-34, STR. 151-199.
- HRIBAR, TINE (2000B). ČLOVEŠKA VZGOJA ČLOVEKA. V: SODOBNA PEDAGOGIKA, LET. 51, ŠT. 1, STR. 42-51.
- JAEGER, WERNER (1936). PAIDEIA – DIE FORMUNG DES GRIECHISCHEN MENSCHEN. BERLIN UND LEIPZIG: WALTER DE GRUYTER & CO.
- KALAN, VALENTIN (1993). ARISTOTELOV MAGISTRALE O ŽIVLJENJU IN DUŠI. V: ARISTOTEL. O DUŠI. LJUBLJANA: SLOVENSKA MATICA, STR. 7-54.
- KALAN, VALENTIN (1999). ŽAR (AITHER) EVROPSKE MODROSTI. V: ARISTOTEL. METAFIZIKA. LJUBLJANA: ZALOŽBA ZRC, STR. XI-LXIV.
- KALAN, VALENTIN (2002). ODLOČITEV O RESNICI: K ODNOSU MED FIZIKO IN METAFIZIKO V ARISTOTELOVI FILOZOFIJI. V: PHAINOMENA, LET. 11, ŠT. 41-42, STR. 19-46.
- KALAN, VALENTIN (2003). GRŠKA FILOZOFIJA – PLATON. LJUBLJANA: FILOZOFSKA FAKULTETA.
- KALAN, VALENTIN (2004). ARISTOTEL IN NJEGOVA FIZIKA. V: ARISTOTEL. FIZIKA – KNJIGE 1,2,3,4. LJUBLJANA: SLOVENSKA MATICA, STR. 11-84.
- KOMEL, DEAN (1998). NEKAJ IZHODIŠČ ZA REFLEKSIJO GRŠKEGA POREKLA ETIKE. V: PHAINOMENA, LET. 4, ŠT. 19-20, STR. 143-156.
- KOMEL, DEAN (2002). UVOD V FILOZOFSKO IN KULTURNO HERMENEVTIKO. LJUBLJANA: FILOZOFSKA FAKULTETA.
- KOMEL, DEAN (2004). MEDPOTJA FILOZOFIJE IN KULTURE. MARIBOR: ŠTUDENTSKA ZALOŽBA LITERA.
- KOMEL, DEAN (2007). RESNICA IN RESNIČNOST SODOBNOSTI. LJUBLJANA: FILOZOFSKA FAKULTETA.
- LOUTH, ANDREW (1993). IZVORI KRŠČANSKEGA MISTIČNEGA IZROČILA. LJUBLJANA: NOVA REVIIJA, ZBIRKA HIERON.
- MEDVEŠ, ZDENKO (1987). ODNOS MED SPLOŠNO IN STROKOVNO IZOBRAZBO V RAZVOJU ŠOLSКИH SISTEMOV (DOKTORSKA DISERTACIJA). LJUBLJANA: FILOZOFSKA FAKULTETA.
- PAVLETIČ, ANDREJ (2008). VZGOJA DUHA: VZGOJNO-TEORETSKE RAZSEŽNOSTI RELIGIJSKIH KONCEPTOV DUHA: (FENOMENOLOŠKI PRISTOP K NOVODOBNIM RELIGIJAM). NOVA GORICA: EDUCA.
- SAGADIN, JANEZ (1991). RAZPRAVE IZ PEDAGOŠKE METODOLOGIJE. LJUBLJANA: FILOZOFSKA FAKULTETA.
- TONKLI – KOMEL, ANDRINA (2005). VSTOPANJA. KOPER: ZALOŽBA ANNALES, UNIVERZA NA PRIMORSKEM.
- URBANČIČ, IVAN (2000). MOČ IN OBLAST. LJUBLJANA: NOVA REVIIJA, ZBIRKA PHAINOMENA.
- URBANČIČ, IVAN (2004). NEVARNOST BITI – KROKIJI O DUHU EVROPSKOSTI. LJUBLJANA: NOVA REVIIJA, ZBIRKA PHAINOMENA.
- ZORE, FRANCI (1997). OBZORJA GRŠTVA. LJUBLJANA: ZNANSTVENO IN PUBLICISTIČNO SREDIŠČE.
- ZORE, FRANCI (2001). IZ ZGODOVINE ANTIČNE GRŠKE FILOZOFIJE. LJUBLJANA: FILOZOFSKA FAKULTETA.

STALIŠČA PEDAGOŠKIH DELAVCEV IN DIJAKOV DO NASILJA V DIJAŠKIH DOMOVIH

ATTITUDE OF TUTORS AND SECONDARY SCHOOLS STUDENTS TO THE VIOLENCE IN BOARDING SCHOOLS

dr. Olga Dečman Dobrnjič

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Slovenija
olga.decman@zrss.si

POVZETEK

Prikazujemo povzetke rezultatov raziskave, v katero je bilo vključenih 40 dijaških domov v Sloveniji (vsi dijaški domovi, ki so izvajali vzgojno-izobraževalno dejavnost v letu 2010). Raziskovalni vzorec je predstavljalo 23 ravnateljev (57,50 % populacije), 131 pedagoških delavcev (vzgojiteljev) (61,79 % populacije) in 1343 dijakov (25,18 % populacije). Ugotovili smo, da anketiranci najresneje ocenjujejo spolno, zatem fizično in nato psihično nasilje, da pedagoški delavci in dijaki resneje ocenjujejo nasilna dejanja, storjena v družini kot nasilna dejanja, storjena v šolskem okolju. Iz raziskave izhaja, da pedagoški delavci statistično višje ocenjujejo zaslužno višino kazni kot dijaki, ter da ženske v primerjavi z moškimi resneje ocenjujejo nasilna dejanja. Ugotavljamo, da obstajajo statistično pomembne razlike v oceni resnosti nasilnega dejanja v odvisnosti od organizacijske oblike dijaškega doma. Najbolj resno ocenjujejo nasilna dejanja nad istospolno usmerjenimi dijaki in skupinami v samostojnih dijaških domovih, sledijo zasebni dijaški domovi in dijaški domovi, ki so organizacijsko povezani s šolo. Obstajajo tudi statistično pomembne razlike v oceni resnosti nasilnega dejanja nad dijaki, ki javno in jasno opredeljujejo svojo versko pripadnost med samostojnimi domovi in domovi, ki so organizacijsko priključeni šoli, v prid samostojnih domov. Pedagoški delavci v primerjavi z dijaki resneje ocenjujejo nasilno dejanje nad versko in etično drugačnimi posamezniki in skupinami, med dijaki in pedagoškimi delavci ne obstaja statistično pomembna razlika glede ocene resnosti nasilnih dejanja nad dijaki s posebnimi potrebami. Anketiranci resneje ocenjujejo nasilje nad dijaki s posebnimi potrebami, ki imajo specifične primanjkljaje kot nad nadarjenimi dijaki. Ugotovili smo, da bi pedagoški delavci v primerjavi z dijaki statistično verjetneje prej prijavili storilce nasilnega dejanja v dijaških domovih, kakor tudi v družini. Pedagoški delavci in dijaki, ki izhajajo iz družine z migrantskim ozadjem, ne ocenjujejo nasilna dejanja nad dijaki z migrantskim ozadjem bolj resno kot pedagoški delavci in dijaki, ki ne izhajajo iz družine z migrantskim ozadjem. Pedagoški delavci se bolj približujejo nični toleranci do nasilja in nasilna dejanja ocenjujejo z višjim moralnim standardom kot dijaki. Iz statističnih izračunov izhaja, da vrsta in organizacijska oblika dijaškega doma ne vpliva na to, kako ima dijaški dom v vzgojni proces vključen menedžment preventive proti nasilju, prav tako na to ne vpliva spol vodje. Spol vodje tudi ne vpliva na to, kako dom pri preprečevanju nasilja sodeluje z okoljem, niti ne povezano izobraževanje pedagoških delavcev z evalvacijo nasilja v dijaškem domu. Iz odgovorov ravnateljev lahko povzamemo, da se v dijaških domovih zavedajo problematike nasilja. Dijake, pedagoške delavce in starše osveščajo s to problematiko, urejajo sistemske pristope oziroma menedžment preprečevanja nasilja, organizirane pomoči žrtvam nasilja pa v dijaških domovih načeloma nimajo urejene.

Ključne besede: dijaški dom, prepričanja, stališča in vedenjske namere do nasilnih dejanj, dijaki, pedagoški delavci, ravnatelji, politika preventive proti nasilju.

ABSTRACT

We present summaries of research which was carried out on 40 boarding schools in Slovenia (all boarding schools providing educational activity in the year 2010). The research pattern was represented by 23 headmasters (57.50 % of the population), 131 tutors (61.79 % of the population) and 1343 pupils (25.18 % of the population). The findings indicate that sexual violence is considered as the most serious, followed by physical and then the psychological violence. Both, the tutors as well as the pupils assess violent acts performed within the family as more severe than those occurring in school environment. The research also shows that the tutors and headmasters statistically mark higher the so called »deserved punishment« than the pupils,

and that women in comparison to men see acts of violence as a more serious issue. The conclusions reveal statistically significant differences in assessing the gravity of a violent act, depending on the boarding school's organisational form. Violent acts over the pupils with the same-sex inclination are most seriously assessed by pupils from the groups of independent boarding schools, followed by private boarding schools and boarding schools organisationally linked to schools. There are also statistically significant differences in the assessment of the gravity of a violent act over pupils who openly and clearly state their religious affiliation between the independent boarding schools and the boarding schools organisationally linked to schools; with the former showing a more positive result. In comparison to the pupils, the tutors assess as more serious a violent act over a religious or ethically different individual or group. No statistically relevant difference between the pupils and the tutors was found in the assessment of the seriousness of a violent act over pupils with specific needs. The respondents assess as a more severe the violence over those pupils with specific needs showing some deficiencies, than over the extra talented pupils. The results also show that the tutors would probably report the offender sooner in comparison to the pupils in case the act of violence occurred in the boarding school or within the family. Tutors and pupils originating from the families with migration background do not assess acts of violence over the pupils with migration background as more serious than the tutors and pupils who do not originate from families with such background. Tutors seem to take the zero tolerance approach to violence and assess violent acts with a higher moral standard than the pupils. The statistical calculations lead to the conclusions that the type and the organisational form of a boarding school does not have an impact on how a boarding school includes management prevention against violence, neither it depends on the sex of the director. The sex of the headmaster also does not affect the results on how the boarding school cooperates with the environment in preventing violence, nor is it linked to the training of the tutors with the assessment of violence in boarding schools. The headmasters' answers can be summarised with the conclusion on their awareness of the violence issue. Pupils, tutors and parents are regularly updated on this matter. They also provide systematic approaches and the management for the prevention of violence, however, no form of organised assistance to the victims of violence is arranged in the boarding schools.

Keywords: boarding school, beliefs, attitude and behavioural intentions towards acts of violence, secondary schools students, tutors, headmasters, prevention policy against violence.

* Plenarno predavanje

MEDVRSTNIŠKO NASILJE PREKO INTERNETA IN PRIMERJAVA S TRADICIONALNIM NASILJEM

CYBERBULLYING AS COMPARED TO TRADITIONAL VIOLENCE

prof. dr. Mateja Pšunder

*Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
mateja.psender@um.si*

POVZETEK

Nasilje predstavlja enega od globalnih in razširjenih družbenih problemov. Pojavlja se na vseh področjih družbenega življenja in pogosto vključuje tudi mlade. Raziskave potrjujejo, da se šole danes pogosto soočajo z vedenjskimi problemi, pri čemer še posebej izstopajo problem predstavlja nasilje med vrstniki. Vzrokov in pojavnih oblik nasilja v šolskem prostoru je veliko. Poleg tradicionalnih oblik nasilja se zadnje čase med mladimi pojavljajo tudi sodobnejše oblike nasilja.

V prispevku bomo pozornost namenili nasilju med vrstniki, pri tem pa nas ne bodo zanimale le tradicionalne oblike medvrstniškega nasilja, temveč predvsem nasilje preko interneta. V primerjavi s tradicionalnim nasiljem je nasilje preko interneta slabo raziskano. Razlog zato je, da se je pojav nasilja preko interneta pojavil šele pred časom, ko je narasla uporaba računalnika in mobilnih telefonov. Namen prispevka je opredeliti nasilje preko interneta, prikazati njegove pojavnosti, pozornost nameniti primerjavi značilnosti tradicionalnega nasilja in nasilja preko interneta ter nakazati nekatera izhodišča za zmanjševanje obsega medvrstniškega nasilja preko interneta.

Ključne besede: vrstniško nasilje, traditional bullying, nasilje preko interneta, osnovna in srednja šola.

ABSTRACT

Violence is a widespread global and social problem. It occurs in all spheres of social life and often includes young people. Studies have confirmed that schools today often face behavioural problems, and a particularly noteworthy problem is that of bullying. There are numerous reasons and manifestations of violence in schools. In addition to traditional forms of violence, there are also contemporary forms of violence that have made themselves present among the young population.

In this article we focus on the violence between peers. In doing so, we will consider traditional forms of bullying but focus primarily on cyberbullying. Compared with traditional violence, cyberbullying has been poorly studied. The reason for this is that cyberbullying appeared after to the increased use of computers and mobile phones. In the paper we will first identify cyberbullying, present the forms in which it appears, compare characteristic of traditional bullying and cyberbullying and indicate some starting points reducing the extent of cyberbullying.

Keywords: bullying, traditional violence, cyberbullying, primary and secondary school.

UVOD

V globaliziranem svetu logike kapitala, tekmovalnosti in konkurenčnosti je nasilje del vsakdana. V današnjem času problem nasilja predstavlja obsežen socialni problem, pri tem pa niso izvzeti niti mladi. Raziskave opravljene v svetu in pri nas (npr. Grujičič 2007; Pšunder, 2005; Dekleva, 1996; Olweus, 1995; 2003) so potrdile, da je nasilje obsežen in pereč problem med mladimi različnih starosti na različnih koncih sveta.

Nasilje v šoli predstavlja kompleksen problem, ki zajema vse subjekte v šoli: študente, učitelje in vodstvo šole (Kariková, 2007). V šolah se nasilje pojavlja v različnih relacijah, in sicer med drugim zajema vzajemno nasilje

med vrstniki, nasilje učiteljev nad učenci, nasilje učencev nad učitelji, vzajemno nasilje med učenci in učitelji in nasilje vodstva šola do učiteljev in učencev. V zadnjem času strokovna literatura navaja tudi sodobnejše oblike medvrstniškega nasilja, zlasti nasilje preko interneta, ki ga bomo v tem prispevku podrobneje predstavili in ga primerjali s tradicionalnimi oblikami nasilja.

TRADICIONALNE OBLIKE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

Nasilje je mogoče opredeliti, kot »simptom agresivnih in sovražnih dejavnosti posameznih skupin in njenih članov.« (Kristančič, 2002, str. 97). Nasilje je le ena od ravni izražanja agresije in sovraštva, pri čemer pa agresijo opredeljujemo kot »vse dejavnosti, ki imajo namen povzročiti ali povzročajo škodo drugi osebi, živalim ali neživim predmetom.« (prav tam, str. 98)

Raziskave, ki pozornost namenjajo proučevanju nasilja (npr. Owens, Shute in Slee, 2000; Salmivalli, Kaukiainen in Lagerspetz, 2000) opredeljujejo naslednje nasilne oblike vedenja:

- neposredno fizično agresijo (na primer udarjanje, brcanje, spotikanje, suvanje, jemanje stvari, potiskanje in vlečenje);
- neposredno verbalno agresijo (na primer kričanje, žaljenje, prizadeti koga, zmerjanje, zbadanje in dajanje vzdevkov) in
- posredne oblike agresije (na primer izločanje posameznika iz skupine, sklepanje prijateljstev z drugimi iz maščevanja, ignoriranje, opravljanje, pripovedovanje slabih oziroma neresničnih zgodb, načrtovanje skrivnosti z namenom vznemirjanja drugega, govorjenje slabih strani za hrbtom, pozivanje drugih, naj se ne družijo z določeno osebo, izdajanje skrivnosti, kritiziranje in spodbujanje drugih k sovraštvu do določene osebe).

V tem prispevku nas bo zanimalo nasilje med vrstniki, zato bomo opredelili še to. V anglosaški literaturi se za vrstniško nasilje najpogosteje uporablja izraz »bullying«, ki se v slovenski jezik različno prevaja, in sicer kot: vrstniško ustrahovanje, trpinčenje, nasilje, zafrkavanje, zlorabljanje, grožnje, maltretiranje, šikaniranje in mučenje (Dekleva, 1996). Olweus (1995, 2003) pojasnjuje, da je »bullying« (v slovenskem prevodu knjige je uporabljen izraz trpinčenje), ko je učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih povzroča sovrstnik ali skupina učencev. Značilnost pravega trpinčenja je tudi v neravnovesju moči; žrtev se ne more braniti, pojavlja se občutek nemoči in strah (Pušnik, 1999). Z uporabljenimi dejanji storilec prizadene ali poskuša namensko prizadeti, škodovati oziroma povzročiti neugodje žrtvi.

Raziskave, ki so namenjale pozornost nasilju med vrstniki pri nas (Dekleva, 1996; Pušnik, 1999, Pušnik, 2004), so pokazale, da je bilo 20% do 24% učencev vsaj kdaj pa kdaj oziroma večkrat deležno nasilja vrstnikov, delež tistih, ki pa priznavajo večkratno izvajanje nasilja nad vrstniki pa se giblje med 12% in 14% odstotkov, kar je primerljivo s spoznanji tujih raziskav. Podatki kažejo, da je stopnja vrstniškega nasilja višja med mlajšimi učenci. Starejši učenci že razvijajo določene spretnosti, s katerimi se ubranijo nasilnežev, zato je število žrtev med slednjimi manjše. Vendar pa učenci, ki so žrtve nasilnih vrstnikov v tem obdobju, ostajajo žrtve več let.

Raziskava o verbalnemu nasilju (Pšunder, 2010) je pokazala, da je tudi ta oblika nasilja prisotna med slovenskimi učenci. Skoraj vsak učenec je v šolskem letu vsaj enkrat deležen zbadanja, 20% učencev je bilo žrtev zbadanja v zadnjem tednu, približno 5% učencev pa zbadanje doživlja vsakodnevno. Tudi ta spoznanja, ki kažejo na to, da je zbadanje del vsakdanjega šolskega življenja, so konsistentna s spoznanji tujih raziskav. Zbadanje se najbolj pogosto nanaša na vidne posebnosti, značilnosti oziroma drugačnost učencev. Skoraj polovica učencev je poročala, da na zbadanje odreagira z verbalnim ali psihičnim nasiljem, kar potrjuje, da tovrstno nasilje spodbuja novo nasilje. Več kot polovica učencev je poročala o negativnih občutkih ob zbadanju, čeprav glede na poročanje storilcev prevladujoči motivi zbadanja niso bili negativni.

OD TRADICIONALNIH DO SODOBNIH OBLIK NASILJA MED VRSTNIKI

Poleg tradicionalnih oblik nasilja se v 21. stoletju pojavljajo tudi sodobnejše oblike nasilja med vrstniki. Namesto trpinčenja vrstnikov v šoli in njeni okolici, so mladi začeli uporabljati tehnologijo, kot so računalniki in mobilni telefoni z namenom trpinčenja vrstnikov. V tujini se za navedeno obliko nasilja uporablja izraz »cyberbullying«. Avtorji (Kowalski, Limber in Agatston, 2008; Erdur-Baker, 2010; Li, 2007a) nasilje preko interneta opredeljujejo kot vsako dejavnost preko interneta, ki je bila storjena z namenom ustrahovati ali škodovati drugi osebi. V primerjavi s tradicionalnim nasiljem je raziskav o sodobnih oblikah nasilja precej manj, hkrati pa so tovrstne raziskave šele na začetku. Razlog zato je, da se je pojav nasilja oziroma trpinčenja med

vrstniki v sodobnih elektronskih komunikacijah pojavil šele pred časom, ko je narasla uporaba računalnika in mobilnih telefonov.

Povečana uporaba nove tehnologije prinaša hkrati dobre in slabe strani. Sodobna tehnologija po eni strani spodbuja socialno interakcijo med mladimi in povečuje sodelovalno učenje, pojasnjuje Li (2007a), hkrati pa ima računalnik pozitivne učinke pri vseh učnih predmetih. Istočasno pa elektronska komunikacija v razredu s seboj prinaša tudi težave, med katerimi je potrebno izpostaviti prav nasilje preko interneta in mobilnih telefonov.

Internetno nasilje obsega različna dejanja oziroma načine vedenja, ki jih predstavljamo v nadaljevanju (več o tem Kowalski idr., 2008, Willrad, 2004).

Kratka nasilna izmenjava mnenj ali žalitev preko interneta (Flaming) lahko poteka tako, da sta udeleženca enakovredna in v tem primeru navadno ne govorimo o žrtvi in nasilnežu. Vsaka pripomba in žaljivka pa lahko takšno razmerje moči hitro poruši. Vse je odvisno od tega, kako posameznik dojame situacijo oziroma kako se odzove na pripombe. Posebnost te oblike je, da je težko razločiti, kdaj je razmerje moči enakovredno in kdaj se le-to spremeni. To predstavlja problem zlasti pri mlajši populaciji, ker se ne znajo primerno braniti pred žaljivkami oziroma pravočasno zapustiti spletnega mesta, kjer se je nasilje zgodilo. Starejši posamezniki lažje ocenijo, kdaj je neka debata šla predaleč in se je pametno umakniti.

Žaljenje in poniževanje je lahko enkratni dogodek, lahko pa traja dalj časa. Udeleženci so lahko posamezniki, dogaja se pa tudi, da so posamezniki napadani s strani večje skupine ljudi. Ta oblika nasilja se najbolj pogosto pojavlja na spletnih forumih, oglasnih deskah in klepetalnicah.

Internetno trpinčenje (harassment) vključuje ponavljajoča se žaljiva, nesramna in neprimerna sporočila, katerih namen je draženje, norčevanje, opravljanje, izsiljevanje in grožnje. Običajno tovrstna izmenjava sporočil poteka preko bolj zasebnih sfer internetnega komuniciranja in pošiljanja sporočil, kot so programi za izmenjavo neposrednih sporočil (MSN, Yahoo, Skype ipd.), e-pošta, zasebna sporočila na forumih in mobilni telefoni. Žrtev je izpostavljena neprimernim ali žaljivim sporočilom, lahko pa tudi dobiva veliko količino kratkih SMS sporočil. Nadlegovanje običajno poteka dlje časa in je enostransko, pri tem pa sta prepoznavni žrtev in nasilnež. Nasilnežev je lahko tudi več in v tem primeru nadlegovanje poteka kot skupinska dejavnost.

Širjenje neresnic z namenom škodovati socialnemu ugledu posameznika lahko poteka s pomočjo raznovrstnih načinov sporočanja preko interneta, zato se neresnice širijo zelo hitro. Storilci lahko pri tem uporabljajo e-pošto, programe za izmenjavo neposrednih sporočil, spletne strani, ki so lahko navadne spletne strani ali pa narejene z namenom zasmehovanja, forume, strani za socialno mreženje (npr. Facebook) in druge. Med informacijami, ki lahko škodijo socialnemu ugledu posameznika, je mogoče najti namerno spremenjene slike, razna ocenjevanja zunanosti in posameznikovih sposobnosti, posnetke, ki prikazujejo ljudi v nerodnih položajih in še mnogo drugih stvari. Temeljni problem vseh teh informacij pa je, da ne predstavljajo le trenutnega problema za posameznika, temveč ostanejo na internetu in tako za posameznika predstavljajo trajajočo nadlogo, ki lahko resno ogrozi njegovo integriteto in socialno življenje.

Prevzemanje identitete žrtve storilec največkrat izvede tako, da vdre v žrtvin e-poštni naslov, program za izmenjavo sporočil, račun na forumu in ostale programe, ki jih žrtev uporablja za privatno izmenjavo sporočil. Nasilnež v žrtvinem imenu pošilja sporočila, ki so navadno nasilna, žaljiva in nesramna. Žrtev tako izgublja zaupanje prijateljev in končno doživi izključitev iz socialnega kroga, kar je lahko še posebej problematično za najstnike. Nasilnež lahko prav tako pri vdoru v zasebno sfero posameznika spremeni njegove podatke in ga s tem očrni, ali pa objavi zelo osebne podatke, kot sta točen naslov ali telefonska številka, nato objavi sovražna in nasilna sporočila s čemer ogrozi žrtvino dobrobit.

Razkrivanje osebnih podatkov, ki so zelo osebne in intimne narave, se lahko zgodi po pomoti ali namerno. Pri namernem dejanju je žrtev največkrat prevarana in svoje podatke posreduje nekomu, ki mu zaupa. Storilec to zaupanje zlorabi in podatke deli z drugimi uporabniki interneta. Do zlorabe podatkov prav tako pride, če nekdo vdre v žrtvine zasebne račune na internetu, kot so e-poštni naslov, zasebna sporočila na forumih, profili na straneh za socialno mreženje in preko tega posreduje podatke, ki jih žrtev sama ne bi nikoli posredovala. Ti podatki navadno škodijo socialnemu ugledu žrtve, ki je zaradi razkritja pogosto še žrtev zasmehovanja in izključitve iz družbe.

Včasih mladi tudi sami namerno razkrivajo svoje osebne in intimne podatke. Mladi lahko hitro vzpostavijo zaupanje, predvsem preko interneta, ker imajo občutek anonimnosti in zaščite, ob tem pa niso pozorni na to, da bi lahko oseba na drugi strani posredovane osebne podatke izkoristila.

Socialno izključevanje, ki predstavlja razširjen fenomen sodobne družbe, se lahko kaže tudi kot izključitev iz socialnega kroga na internetu. Za to obliko nasilja je značilno neodgovarjanje na e-poštna sporočila, ignoriranje pri vzpostavljanju stikov preko programov za neposredno pošiljanje sporočil in blokiranje uporabnikov. Vsaka socialna izključitev ima lahko neugodne čustvene posledice, pri čemer so mladi še posebej ranljiva skupina. Internet je mladim omogočil, da se povežejo z ljudmi iz vsega sveta, si z njimi delijo interese in zanimanje za določene stvari. Z internetnimi prijatelji se mladi lahko prav tako povežejo kot se povežejo z vrstniki v šoli. Velikokrat se zgodi, da se na internetu združijo posamezniki, ki so bili izključeni v vsakdanjem življenju in se želijo tem storilcem z združenimi močmi maščevati preko interneta.

Zalezovanje (Cyberstalking) je pogosto bolj nasilno in dlje trajajoče od samega nadlegovanja. V novicah pogosto zasledimo, da se predvsem znane osebnosti pritožujejo nad oboževalci, ki so jih zalezovali v želji, da bi jih oseba opazila. Vendar se to dogaja tudi med t.i. navadnimi ljudmi. Internet je omogočil, da zalezovalec pride do osebnih podatkov hitro in jih uporabi z namenom, da se približa žrtvi. V ozadju tovrstnega nasilja so predvsem ljubezenska razmerja in razdrta prijateljstva. Nasilnež navadno vdre v žrtvino e-pošto, nadzoruje njeno komunikacijo in dejavnosti na internetu in ji grozi, lahko pa celo ogroža njeno življenje.

Nasilje preko mobilnih telefonov omogoča vsestranska uporabnost sodobnih mobilnih telefonov. Dosegljivost preko mobilnega telefona uporabnikom vzbuja občutek povezanosti, dosegljivosti, varnosti, pa tudi anonimnosti in svobode. Zaradi slednjega ga nekateri uporabljajo tudi za škodljive namene. Nasilje preko mobilnih telefonov lahko zajema različne oblike. Mladi lahko z mobilnimi telefoni iz interneta prenesejo različne nasilne in pornografske filme ali slike, ki si jih nato med seboj izmenjujejo. Prizori, ki jih razpošiljajo svojim prijateljem in znancem so lahko posneti tudi v realnem življenju (npr. mladi na mobilni telefon posnamejo pretep svojega sošolca in takšen prizor posredujejo naprej). Filmi in fotografije iz realnega življenja so lahko posneti tudi na skrivaj in postavljeni na ogled vsem na internetu, na da bi bil udeleženec v prizoru o tem obveščen. Prav tako lahko mladi trpinčijo vrstnike preko SMS sporočil in klicev.

PRIMERJAVA NASILJA PREKO INTERNETA S TRADICIONALNIM NASILJEM

Nasilja preko interneta ni mogoče obravnavati ločeno od drugih oblik nasilja, saj je internetno nasilje še ena indirektna oblika nasilja (Beran in Li, 2007). Kljub temu, da med obema vrstama nasilja obstajajo stične točke, pa ima nasilje preko interneta nekatere specifične, po katerih se loči od tradicionalnih oblik nasilja. Bistvene razlike med obema vrstama nasilja bomo predstavili v nadaljevanju.

Pri nasilju preko interneta nasilnež ne trpinči žrtve v neposredni interakciji, kot je to značilno za večino tradicionalnih oblik nasilja, temveč preko posrednika, ki je v primeru nasilja preko interneta računalniški ekran ali telefon (Beran in Li, 2007). Medtem ko se tradicionalno nasilje dogaja v šoli ali njeni okolici, nasilje preko interneta poteka preko sodobne tehnologije (Greene, 2006), kar pa pomeni, da se lahko tovrstno nasilje dogaja tudi zunaj šolskih prostorov. Slednje s seboj prinese tudi določene probleme, saj je nasilje preko interneta mnogo težje spremljati in nadzorovati kot tradicionalne oblike nasilja. Pri tradicionalnih oblikah nasilja z odhodom žrtve domov, le-ta »pobegne« tudi od nasilja do naslednjega dne, pojasnjujeta Slonje in Smith (2008), pri nasilju preko interneta pa je situacija precej bolj zapletena. Od nasilja preko interneta je skorajda nemogoče pobegniti, saj lahko žrtev tega nasilja dobiva sporočila preko mobilnega telefona ali elektronske pošte kjerkoli je že. Nasilje preko interneta lahko zajame tudi veliko več publike v primerjavi s tradicionalnim nasiljem, pri katerem je navadno prisotna le majhna skupina (Slonje in Smith, 2008). Medtem ko so nasilju na šolskem igrišču lahko priča vrstniki, je nasilje preko interneta dostopno širši javnosti (Beran in Li, 2007).

Naslednja bistvena razlika med tradicionalnim nasiljem in nasiljem preko interneta je v storilcu. Pri tradicionalnem nasilju žrtev ve, kdo je nasilnež oziroma storilec, kar pa ne velja za nasilje preko interneta (Greene, 2006). Storilec je v primeru nasilja preko interneta navadno neviden in anonimen (Slonje in Smith, 2008). Prav anonimnost storilca je tista, navajajo Kowalski in drugi (2008), ki nasilje preko interneta označuje za edinstven fenomen. Anonimnost storilcu daje občutek varnosti, hkrati pa zmanjšuje njegov strah, da bi bil razkrit. Na osnovi navedb različnih avtorjev Erdur-Baker (2010) pojasnjuje, da po eni strani internet zaradi specifičnih lastnosti mladim omogoča, da se samoizražajo, hkrati pa je to prostor, kjer otroci in adolescenti manj verjetno zavirajo svoja čustva, vključno z negativnimi čustvi, kot je jeza. V primerjavi z tradicionalnim nasiljem je storilec nasilja preko interneta tudi manj pozoren ali celo ni pozoren na posledice, ki jih lahko povzroči s svojimi dejanji (Slonje in Smith, 2008). Brez neposredne povratne informacije je manj možnosti tudi za empatijo oziroma kesanje, in tudi manj možnosti za posredovanje morebitnih opazovalcev.

Ena izmed značilnosti tradicionalnega nasilja je, kot smo že navedli na začetku tega prispevka, neravnovesje moči med storilcem in žrtvijo. Pri nasilju preko interneta je razmerje moči med storilcem in žrtvijo podobno kot

pri tradicionalnem nasilju, vendar pa vseeno v navedenem med obema vrstama nasilja obstaja razlika (Pachin in Hinduja, 2006). Medtem ko je pri tradicionalnem nasilju moč storilca povezana z fizičnimi ali socialnimi značilnostmi (kot npr. popularnost), je pri nasilju preko interneta moč povezana z računalniško pismenostjo.

Med možnimi vzroki tradicionalnega nasilja avtorji (Pušnik, 2004) navajajo naslednje: premagovanje strahu, obvladovanje občutka ogroženosti, istovetenje z napadalcem, način iskanja ugodja, nadomestilo za pomanjkljivo samospoštovanje, edina možnost samopotrditve, impluzivni odziv na prizadetost, prikrito samokaznovalno vedenje in sprejemanje subkulturnih norm. Avtorji navajajo podobne razloge za pojav medvrstniškega nasilja preko interneta, a opozarjajo, da so raziskave o medvrstniškem nasilju preko interneta šele na začetkih, zato lahko o vzrokih pojavljanja tovrstnega nasilja predvsem ugibamo. Kowalski in soavtorji (2008) med možnimi razlogi za medvrstniško nasilje preko interneta navajajo naslednje: sproščanje oziroma izražanje negativne energije, pridobivanje zadovoljstva, ugleda in socialnih nagrad ter izživljanje agresivnih fantazij. K nasilju preko interneta lahko pripomore tudi dolgčas, želja po moči in nadvladi, maščevanje za nasilje v šoli, iskanje pozornosti, ljubosumje, želja posameznikov po tem, da bi bili v očeh drugih nepremagljivi, nezlomljivi in da bi se pokazali kot junaki.

Li (2007b) na osnovi raziskave ugotavlja, da bi utegnilo nasilje preko interneta spremeniti tradicionalno nasilje. Pojasnjuje, da če ostane nasilje preko interneta neodkrito, bi lahko nasilje v šoli postalo resnejše in bolj neposredno usmerjeno proti žrtvi. Na drugi strani pa je mogoče, da ustrahovalec, ki ima težave pri neposrednem napadu na žrtev, za trpinčenje uporabi nasilje preko interneta. Takšno nasilje pa lahko ima vsaj tako resne posledice, če ne še bolj resne, kot neposredno nasilje.

ZAKLJUČEK

Raziskav o nasilju preko interneta je v primerjavi z raziskavami, ki pozornost posvečajo tradicionalnim oblikam nasilja, precej manj, kar pa ne pomeni, da si tovrstno nasilje ne zasluži posebne pozornosti. Ker uporaba interneta in mobilnih telefonov narašča, je potrebno preprečevanju in zmanjševanju tega problema nameniti pozornost. Nasilje preko interneta postaja vse bolj razširjeno, zato se je potrebno vprašati, kaj lahko šole storijo za zmanjšanje njegovega obsega.

Šolam so na razpolago zgolj omejene možnosti za ukrepanje v primerih nasilja preko interneta, opozarjajo Kowalski in sodelavci (2008). Veliko nasilja preko interneta se dogaja izven šolskega okolja, zato so pedagoški delavci pogosto nemočni pri spopadanju s tem problemom. Kljub temu pa, poudarja Li (2007b), morajo šole odigrati pomembno vlogo v boju proti internetnemu nasilju. Pri tem prepoved uporabe interneta, e-sporočil, mobilnih telefonov preprosto ni dovolj, saj ne more ustaviti nasilneža pri svojem dejanju. Potrebno je poskrbeti za učinkovite programe za preprečevanje nasilja, ki zajemajo tudi pristope za preprečevanje internetnega nasilja, prav tako pa poskrbeti za kulturo, ki temelji na medsebojni skrbi in prijaznosti vseh članov neke skupnosti. Programi za odpravljanje in preprečevanje nasilja morajo biti sistematični in ne stvar enega posameznega projekta. Temeljno izhodišče pri preprečevanju in odpravljanju nasilja preko interneta v šolah pa je, navajajo Kowalski in sodelavci (2008), da so pedagoški delavci seznanjeni s tovrstnim nasiljem, z njegovimi posledicami in nevarnostmi, ki jih ta oblika nasilja prinaša. Le na tak način bodo lahko nasilje ustrezno preprečevali, ob nasilju pa primerno ukrepali in nudili pomoč tako žrtvam kot tudi nasilnežem.

LITERATURA

- BERAN, T., LI, Q. (2007). THE RELATIONSHIP BETWEEN CYBERBULLYING AND SCHOOL BULYING. JOURNAL OF STUDENT WELLBEING, 1(2), 15-33.
- DEKLEVA, B. (1996). NASILJE MED VRSTNIKI V ŠOLI IN V ZVEZI S ŠOLO. V: ŠELI, A. (URED.), OTROKOVE PRAVICE, ŠOLSKA PRAVILA IN NASILJE V ŠOLI. LJUBLJANA: INŠTITUT ZA KRIMINOLOGIJO PRI PRAVNI FAKULTETI, 113-181.
- ERDUR-BAKER, Ö. (2010). CYBERBULLYING AND ITS CORRELATION TO TRADITIONAL BULLYING, GENDER AND FREQUENT AND RISKY USAGE OF INTERNET - MEDIATED COMMUNICATION TOOLS. NEW MEDIA & SOCIETY, 12(1), 109-125.
- GREENE, M. B. (2006). BULLYING IN SCHOOL: A PLEA FOR MEASURE OF HUMAN RIGHTS. JOURNAL OF SOCIAL ISSUES, 62(1), 63-79.
- GRUJIČIČ, B. (2007). SLOVENSKI NAJSTNIKI ČEDALJE BOLJ NASILNI. (ZDRAVJE IN VEDENJE V ŠOLSKEM OBDOBJU - INTERVJU S HELENO JERIČEK). DELO, SOBOTNA PRILOGA, 27. 1. 2007, STR. 20-21.
- KARIKOVÁ, S. (2007). SPECIFICS OF MOBBING IN EDUCATION ENVIRONMENT. NEW EDUCATION REVIEW, 13, 87-96.
- KOWALSKI, R., LIMBER, S., AGATSTON, P. (2008). CYBER BULLYING: BULLYING IN THE DIGITAL AGE. MALDEN, MA: BLACKWELL.
- KRISTANČIČ, A. (2002). SOCIALIZACIJA AGRESIJE. LJUBLJANA, AA INSERCO, SVETOVALNA SLUŽNA.
- LI, Q. (2007A). NEW BOTTLE BUT OLD WINE: A RESEARCH OF CYBERBULLYING IN SCHOOLS. COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR, 23, 1777-1791.
- LI, Q. (2007B). BULLYING IN THE NEW PLAYGROUND: RESEARCH INTO CYBERBULLYING AND CYBER VICTIMISATION. AUSTRALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 23(4), 435-454.
- OLWEUS, D. (1995). TRPINČENJE MED UČENCI: KAJ VEMO IN KAJ LAHKO NAREDIMO. LJUBLJANA: ZRSŠ.
- OLWEUS, D. (2003). A PROFILE OF BULLYING AT SCHOOL. EDUCATIONAL LEADERSHIP, 60(6), 12-19.

- OWENS, L., SHUTE, R. IN SLEE, P. (2000). »GUESS WHAT I JUST HEARD«: INDIRECT AGGRESSION AMONG TEENAGE GIRLS IN AUSTRALIA. *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, 26, 67-83.
- PATCHIN, J. W., HINDUJA, S. (2006). BULLIES MOVE BEYOND THE SCHOOLYARD: A PLELIMINARY LOOK AT CYBERBULLYING. *YOUTH VIOLENCE AND JUVENILE JUSTICE*, 4(2), 148-169.
- PUŠNIK, M. (1999). *VRSTNIŠKO NASILJE V ŠOLAH*. LJUBLJANA: ZRSŠ.
- PUŠNIK, M. (2004). *VLOGA ŠOLE PRI ZMANJŠEVANJU NASILJA: PRIROČNIK ZA UČITELJE, SVETOVALNE DELAVCE IN RAVNATELJE*. LJUBLJANA: ZRSŠ.
- PŠUNDER, M. 2005. IDENTIFICATION OF DISCIPLINE VIOLATIONS AND ITS ROLE IN PLANNING CORRECTIVE AND PREVENTIVE DISCIPLINE IN SCHOOL. *EDUCATIONAL STUDIES* 31: 335–45.
- PŠUNDER, M. 2005: IDENTIFICATION OF DISCIPLINE VIOLATIONS AND ITS ROLE IN PLANNING CORRECTIVE AND PREVENTIVE DISCIPLINE IN SCHOOL. *EDUCATION STUDIES*, 31/3, 335-345.
- SALMIVALLI, C., KAUKIAINEN, A. IN LAGERSPETZ, K (2000). AGGRESSION AND SOCIOMETRIC STATUS AMONG PEERS: DO GENDER AND TYPE OF AGGRESSION MATTER. *SCANDINAVIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY*, 41, 117-124.
- SLONJE, R., SMITH, P. K. (2008). CYBERBULLYING: ANOTHER MAINTYPE OF BULLYING. *SCANDINAVIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY*, 49, 147-154.

POT DO E-KOMPETENTNOSTI VZGOJITELJA

THE E-COMPETENCIES STANDARD BY EDUCATORS

mag. Nives Kreuh

*Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, Slovenija
nives.kreuh@zrss.si*

POVZETEK

V projektu E-šolstvo smo opredelili digitalno pismenost s 6 temeljnimi e-kompetencami za učitelje/vzgojitelje, ravnatelje in IKT koordinatorje in postavili pot za dosego tega standarda. Vsa izobraževanja, tj. seminarji temeljijo na e-kompetencah, pripravljene pa so za 20 različnih predmetov oz. področij. S tem je vsakemu zaposlenemu v VIZ omogočeno kar najbolj avtentično usvajanje e-kompetenc, saj so vsebine izbrane glede na predmet oz. področje poučevanja in dela na VIZ in kot take neposredno prenosljive v prakso. V prispevku bo predstavljena pot za dosego standarda e-kompetentnosti vzgojitelja.

Ključne besede: vzgojitelji, e-kompetence, e-izobraževanje.

ABSTRACT

In the E-Education project, we defined digital literacy with 6 key e-competencies for teachers, principals and ICT coordinators and designed the model to acquire the standard. All seminars are based on e-competencies for 20 different subject areas. This means that all educators are enabled the most authentic e-competencies acquisition, as the content is selected according the subject or area of teaching and working in educational institutions and as such directly transferable into practice. The paper describes a way to achieve the e-competencies standard.

Keywords: educators, e-competencies, e-education.

* Plenarno predavanje

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY PROGRAM: PREVENTION AND DEPRESSION IN EARLY ADOLESCENCE IN SCHOOL

RAZVOJNO PSIHOLOŠKI PROGRAM: PREPREČEVANJE IN DEPRESIVNOST ZGODNJIH ADOLESCENTOV V ŠOLAH

Ph. D. Lence Miloseva

*Goce Delcev University, Stip, R. Macedonia
lmlloseva@gmail.com*

ABSTRACT

We grounded our research in the frame of cognitive – behavioural theories of depression. The Penn Resilience program (PRP) was inspired by cognitive-behavioural theories and treatments of depression, as well as by research on adolescent development. The aim of this study is to present Developmental Positive Psychology Program and results of our one year experience and to contribute to the building of whole school approach and positive psychology preventive mental health problems model. Based on Penn Resilience program, we modify and create program for early adolescents: how to prevent depression and to develop resilience. During one academic year we have implemented this program in four classes in one primary school. One hundredth and twenty, eight grade's adolescents, at the age of 14 years, 56 boys, 64 girls, were involved. We conducted a pre & post survey. Children's Attribution Style Questionnaire (CASQ, Seligman et al., 1995), was used in order to measure the optimistic and pessimistic level among students. According to the results gathered by the pre & post survey, we can see that there exist some changes in the children's optimistic and pessimistic level. Depression prevention research will live up to its promise if interventions like PRP can be successfully implemented by schools, clinics, and other community settings.

Keywords: positive; psychology; adolescence; program; prevent; depression.

POVZETEK

Našo raziskavo smo osnovali v okviru kognitivno – vedenjskih teorij o depresivnosti in je vsebovala program Penn Resilience (PRP), kakor tudi terapije zdravljenja depresivnosti ter proučevanje razvoja adolescenta. Namen te študije je predstaviti Program pozitivne razvojne psihologije, rezultate našega enoletnega dela na tem področju ter prispevati k oblikovanju celostnega šolskega pristopa in modela pozitivnega psihološkega preprečevanja duševnih zdravstvenih težav. Na osnovi programa Penn Resilience smo prilagodili in oblikovali program za zgodnje adolescente – kako preprečevati depresivnost in kako razviti obrambo pred njo. V času enega šolskega leta smo ta program izvedli v štirih osnovnošolskih razredih, pri čimer je sodelovalo 120 osmošolcev v starosti 14 v razmerju 56 fantov in 64 deklet. Opravili smo predhodno, pa tudi naknadno raziskavo in pri tem uporabili CASQ (Children's Attribution Style Questionnaire; Seligman e tal., 1995) vprašalnik, s katerim smo izmerili stopnjo optimizma in pesimizma pri učencih. Na osnovi tako pridobljenih rezultatov lahko vidimo, da med obema stopnjama obstajajo razlike. Raziskava preprečevanja depresivnosti bo pokazala, če je intervencije kot je npr. PRP mogoče uspešno uporabljati v šolah, na klinikah ter tudi na nekaterih drugih inštitucijah.

Ključne besede: pozitiven, psihologija, adolescenca, program, preprečiti, depresivnost.

INTRODUCTION

We conceptualized »depression« as including depressive symptoms as well as clinical depression. Although there is some debate about whether depressive symptoms and clinical depression exist on a continuum of severity or reflect qualitatively different experiences, recent reviews provide more evidence for the continuum model of depression (Hankin & Abela, 2005; Hankin, 2008). Research indicates that as resilience increases, depression decreases (Nruhma, Holen, & Sund, 2010; Smith, 2009; Wagnild & Young, 2010).

The Penn Resilience program (PRP) was inspired by cognitive- behavioural theories and treatments of depression, as well as by research on adolescent development. Adolescence may be a particularly important period for depression prevention efforts. Rates of depression increase dramatically during adolescence, beginning at about age 13 (Hankin, 2008; Nruhma, Holen, & Sund, 2010). In addition, recent research indicates that depression is often recurrent, with first episodes of depression occurring most often during adolescence (Southwick, Litz, Charney, & Friedman, 2011).

Thus, prevention of depression during adolescence may help to prevent suffering across the lifespan. By targeting the early adolescent developmental period, we hoped to prevent the steep increase in depression that occurs just a few years later.

Young adolescents deal with a number of physical, cognitive, social, and environmental changes that often occur together and may increase their risk for emotional and behavioural problems. Early adolescence is also an important developmental period. Social relationships become far more complex. Peer relationships become more important, and student's vulnerability to peer pressure increases.

The transition from elementary to middle school is marked by increased academic demands and often by a decrease in the individualized attention students receive from their teachers as they rotate through many classrooms each school day. These changes may increase risk for a variety of difficulties, including eating disorders, conduct problems, substance use, and underachievement, as well as depression (Cicchetti & Rogosch, 2002).

At the same time, early adolescents also make important cognitive gains that may enable them to learn cognitive and problem – solving skills that can increase their resilience. The metacognitive skills are at the heart of cognitive behavioural therapy, currently one of the most widely researched and empirically supported therapies for depression.

METHODOLOGY

We grounded our research in the frame of cognitive – behavioural theories of depression.

Several cognitive risk factors are implicated in depression, including negative self-schemas, stringent standards or dysfunctional attitudes, information-processing biases, and negative interpretative styles (Hankin & Abramson, 2002; Hankin, 2008). An interpretative style that has received a great deal of research attention is a pessimistic explanatory style, which is marked by the tendency to attribute negative events to internal, stable, and global causes (Hankin & Abramson, 2002).

Most cognitive – behavioural models of depression are vulnerability- stress models. Individuals with cognitive vulnerabilities or maladaptive cognitive styles are particularly susceptible to depression when confronted by negative life events. In support of this premise, several studies have found that depression is predicted by an interaction between negative life events and explanatory style (Hankin & Abela, 2005; Abela, & Skitch, 2007).

As children enter adolescence, cognitive models of depression appear to become increasingly relevant. Negative life events appear to increase (Hankin & Abela, 2005; Hankin, 2008), and there is some evidence that cognitive styles become more stable and more closely linked to depressive symptoms (Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1992). Children's self concept become more complex and abstract. As self- perceptions rely more on abstract personality dimensions and less on concrete, observable behaviours, children may become increasingly vulnerable to cognitive distortions related to depression.

Design & Methods

The aim of this study is to present Developmental Positive Psychology Program and results of our one year experience and to contribute to the building of whole school approach and positive psychology preventive mental health problems model.

Based on Positive Psychology Programs, we modify and create Program for early adolescents: how to prevent depression. During one academic year we have implemented this program in four classes in one primary school in Stip. One hundredth and twenty, eight grade's adolescents, at the age of 14 years, 56 boys, 64 girls, were involved in this study.

The Penn Resiliency program

The PRP (Gilham et al., 1990), is a prevention program that is largely based on cognitive behavioral therapy and designed for early adolescents. PRP comprises twelve 90 – to 120 – minute group sessions. It is most often delivered by teachers and counselors in school, but can also be delivered in clinic or other community settings. The Development Positive Psychology Program which we designed was based on Penn Resiliency Program.

PRP's pedagogic approach involves three major steps. The first step is to establish a conceptual framework for each skill. This is typically accomplished using skits, role plays, short stories, or cartoons that illustrate the underlying concepts on a basic level. Once the children have a firm grasp of the key concepts, the group tackles hypothetical examples that demonstrate how the skill is germane to real-world experiences. Finally, students apply the skills in their own lives. PRP includes two major components: a cognitive component and a social problem solving component. Cognitive techniques are the foundation of the program and are pervasive throughout.

a) The Cognitive Component

Skill 1: The ABC Model

The goal of the initial PRP lessons is to establish the most fundamental concept of cognitive theories of depression: that our emotions and behaviors are not a direct consequence of the events that happen to us, but rather are a consequence of how we interpret these events. To illustrate this concept, the program introduces Ellis's (1962) ABC model.

There is an Activating event or Adversity, which prompts an automatic Belief or an interpretation of the situation, which in turn leads to an emotional and /or behavioral Consequence. This model states that the Belief mediates the relationship between the activating event and the resulting emotion or behavior.

In the model which we implemented, the first lesson focuses on the components of the model –adversities, beliefs, and emotions. Once the students have a firm grasp of these components, the group begins to examine the relationship between them.

Our group leaders – psychologists, facilitated a discussion of Adversities (or problems) that adolescents commonly face. The students were so inventive and generated a lot of problems, such as poverty, stress and failure in school, interpersonal relationships with peers, family members etc. The main goal was twofold: to help students think about adversities that can be addressed in the program and to demonstrated that problems as a normal part of life.

The next step was to establish the role of Beliefs, or cognitions, in the ABC model. Our group leaders-psychologists, introduced the concept of internal dialogue, or »self-talk«. Students performed several skits that illustrated self-talk as characters confront adversities that a common during early adolescence. The goal of this step was to help students understand self talk as a normal process and to encourage them to be aware of their underlying cognitions.

The third step was to ensure that students were able to labeled and described emotional experiences - one type of »C« in the ABC model. The group leaders prompted the students to described the emotions which they were experience. Students described the bodily sensations and actions that typically accompany each emotion. Initially, the conversation focused on the most basic emotions-happiness, sadness, anger – and than progresses to more complex emotions such as shame and guilt.

The group leaders was working as well, on encouraging students to learn how to recognize the intensity of the experience. The students have tasks to share instances in which they felt each emotion and to described how intense the experience was, using illustrative scale with drawings of 1 (a little) to 10 (extremely intense). Students have learned that cognitions not only determined the type of emotional experience, but also the intensity of the experience.

In order to establish the casual influence of cognitions, the group leaders first used a role play to demonstrate that people often experienced different emotions in response to the same activating event. For example, group leader was pretended the role of sports coach who berated a team's performance. Students were instructed to visualized the situation and to imagine that it was actually happening. Each student then described his or her feelings during the role play (such as shame, sadness, anger, or anxiety). Than, the group leader asked the student to described their internal dialogues during the role play. In doing so, it became apparent that there was a pattern in which specific thoughts elicit specific emotions.

Skill 2: Recognizing Cognitive («Thinking») Styles

Students learned about »thinking styles«, such as a pessimistic explanatory style, that can precipitated and perpetuated negative emotions. This program was focus primarily on the stable (or permanent) dimension of explanatory style for negative events. Stable and global attributions appear to be more closely linked to depression than internal attributions (Abramson et al., 1989).

Skits were used to portray and contrast different thinking styles. For example, a character named »Dark Niki« demonstrated a pessimistic thinking style. When a friend encouraged Danny to try out for the school soccer team, Danny mentioned several personal and stable deficiencies. He convinced his friend that »trying out for the team would be fruitless and that it is not worth the effort to practice«.

In a parallel skit, »Hopeful Liki« encountered the same situation but responded with an optimistic thinking style. Although she recognized that making the team would be difficult, she concluded that »she has a good chance if she practice before the tryouts«.

The group members discussed the emotional and behavioral consequences of both cognitive style. Students learned that, in addition to making them feel bad, permanent negative beliefs are typically erroneous and counterproductive. In contrast, optimistic thinking styles promote emotional well-being and more effective coping strategies. They learned that over optimistic beliefs can hinder effective coping and prevent people from taking action to avert negative consequences. This conversation reinforces the main goal of the program: resilience through accurate thinking.

Skill 3: Cognitive Restructuring

Students learned to actively dispute negative cognitions by generating alternatives and examining evidence. In order to demonstrate the importance of hypothesis testing, our group leaders – psychologist, was reading a short stories describing two detectives, one good and one bad. The good detective made a list of possible suspects and was looking for clues before drawing any conclusions, whereas the bad detective simply blamed the first suspect that comes to mind. The basic idea was to pointed out that, when faced with real- world problems, people often behave just like the bad detective by accepting their initial beliefs without considering alternatives or looking for evidence.

Students was practicing searching for evidence with a hands-on activity called the »File Game«. The group leader distributed file folders containing documents with information pertaining to fictional but realistic adolescent characters. Each file was include: diary, report cards, graded tests, awards, notes from teachers, friends and family members. In diary entry, each character wrote about a problem he or she was experiencing, along with several pessimistic beliefs. The students worked in small groups and perused the contents of the file to find the evidence that supported or refused the character's beliefs. After that, the students was practice generating alternatives and examining evidence for pessimistic beliefs that seem to be operating in their own lives.

Skill 4: Decatastrophizing – Put It in Perspective

The program introduces the concept of catastrophic thinking, or the tendency to exaggerate and distort the implications of negative events. The group leaders-psychologist, recounted the well-known parable »Chicken Little«, to made the concept of catastrophic thinking highly accessible and to provide a point of reference for future discussions. The main point is that students learned that when faced with an adversity, people often focused exclusively on the most negative contingencies at the expense of accurate appraisal. Such beliefs are likely to initiate a spiral of negative thoughts that can result in intense anxiety or sadness. The Putting It in Perspective skill is designed to counter this spiral. Students learned to consider the worst, best, and most likely outcomes of problematic situations. After they discussed and was practicing the worst - case and best-case scenario, guided by the group leader- psychologist, they were apply this skill to situations in which they found themselves catastrophizing.

Skill 5: Hot Seat

The »Hot Seat« is a skill for challenging negative thoughts rapidly in situations that do not allow for extensive deliberation. The »Hot Seat« combines several skills- searching for evidence, generating alternatives, and putting the situation in perspective – that can be used to fight back against negative thoughts in the moment as they occur. Each student was presented with hypothetical adversities that required immediate refutation of negative beliefs. Our group leaders ensures that the students are providing plausible refutations and not simply minimizing the problem or denying their personal contributions to the problem. Students was practicing using the »Hot Seat« with their own experiences several times during the rest of the program.

b) The Social- Problem- Solving Component

The goal of the social-problem-solving component was to provide students with a variety of skills for handling difficult interpersonal situations and circumstances that elicit over-whelming emotions (Gillham et al., 1990, p.316).

Skill 6: Assertiveness

In this part of the program, students learned to identify three behavioral approaches to interpersonal conflict - aggressiveness, passiveness, and assertiveness - and the consequences of each. Students enacted three skits involving an interaction between a child and a friend who repeatedly canceled plans at the last minute. The three skits illustrated aggressive, passive, and assertive responses to this situation. Students discussed with the group leaders, the advantages and the disadvantages of the different styles. Assertiveness model which was provide with this model has four steps, denoted by the acronym DEAL (Describe ... Express ... Asks ... Lists ...).

The group leaders worked with students to identify situations in their own lives in which the DEAL model could be helpful. Students then role-played the skill during the session in anticipation of applying the skill in their lives.

Skill 7: Relaxation

The program which we implemented, included by itself, a variety of relaxation skills, including deep breathing, progressive muscle relaxation, and positive imagery. These strategies can be used to cope with strong negative emotions and uncontrollable stressors, such as family conflict or school failure. The goal of relaxation techniques is not to alter the type of emotion experienced, but rather to assuage the emotional intensity. Once the emotion is manageable, the child can use cognitive skills to evaluate the situation accurately and develop an adaptive coping strategy. Relaxation skills are designed to counteract the body's sympathetic response to stress (muscle tension, increased heart rate, rapid breathing, etc.), which can contribute to and exacerbate negative cognitions and emotional states.

Skill 8: Problem solving

The final skill taught in the frame of this program is a five-step approach to problem solving that is based largely on Dodge and Crick's (1990) social- information-processing model. When confronted with problems, students learned to (1) stop and think, and made sure they are interpreting the problem situation and others' perspectives accurately; (2) identify their goals;(3) brainstorm to create a list of possible solutions, and to put assertiveness and other skills they have learned on this list as appropriate; (4) make a decision by considering the likely outcomes and listening plus and minus of different solutions; and (5) enact a solution.

This problem-solving technique was originally included in PRP to help reduce behavioral problems that are often comorbid with depression in children.

RESULTS

We conducted a pre-survey before starting the program implementation. Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ, Seligman et al., 1995), was used in order to measure the optimistic and pessimistic level among students.

Table 1 Pre-survey results before the program implementation

		-girls- -boys-	
PMB: 4.25	PMG: 6.85	PMB: 5.04	PMG: 6.30
PVB: 4.30	PVG: 6.10	PVB: 4.06	PVG: 5.90
HoB: 8.55	PSG: 6.25	HoB: 9.10	PSG: 6.10
PSB: 4.60	Total G: 19.20	PSB: 5.10	Total G: 18.30
Total B: 13.15		Total B: 14.20	
G-B: 6.05		G-B: 4.10	

We conducted a post-survey in the end of the program using the same CASQ questionnaire.

Table 2 Post-survey results after the program implementation

		-girls- -boys-	
PMB: 3.78	PMG: 7.55	PMB: 4.80	PMG: 6.80
PVB: 3.96	PVG: 6.25	PVB: 4.08	PVG: 5.95
HoB: 7.74	PSG: 6.65	HoB: 8.88	PSG: 6.25
PSB: 5.46	Total G: 20.45	PSB: 4.92	Total G: 19.00
Total B: 13.20		Total B: 13.80	
G-B: 7.25		G-B: 5.20	

PMB (permanent- bad events)
 PVB (pervasive – bad events)
 HoB(hopelessness-bad events)
 PSB (personal – bad events)
 PMG (permanent –good events)
 PSG (personal-good events)

According to the results gathered by the pre & post survey, we can see that there exist some changes in the children's optimistic and pessimistic level. Keeping in mind that influence of other moderator variable are also present, we can notice and conclude that as a result of this program at the end of the academic year the optimistic level increases among both girls and boys. This is a good indicator and contribution in the developing of strategies and skills to prevent depression in schools.

Today, Positive Psychology Programs address a broad range of academic and cognitive, social, behavioral challenges and has transformed from a singular focus on individual case planning to systems level implementation especially involving school-wide issues. Through implementation of this kind of programs, teachers will find that many of their concerns about classroom management will be dissolved, and preventing social and behavioral problems will be more effective.

CONCLUSIONS

Adolescence appears to be a crucial time in the etiology of depression and an important opportunity for prevention efforts. Interventions that teach cognitive and problem solving skills may prevent depression by helping students to navigate the challenges of adolescence more successfully. Several group cognitive – behavioral interventions, including PRP(Penn Resiliency program), show promise in preventing depression and appear to improve other outcomes, such as in anxiety and conduct problems, that often co-occur with depression in youth. Depression prevention research will live up to its promise if interventions like PRP can be successfully implemented by schools, clinics, and other community settings.

These were the very first steps in our country, which filled me with the hope that we started a serious research in the multidisciplinary area »applied developmental psychology«.

REFERENCES

- ABELA, J. R. Z., & SKITCH, S. A. (2007). DYSFUNCTIONAL ATTITUDES, SELF-ESTEEM, AND HASSLES: COGNITIVE VULNERABILITY TO DEPRESSION IN CHILDREN OF AFFECTIVELY ILL PARENTS. *BEHAVIOUR RESEARCH AND THERAPY*, 45,1127- 1140.
- APA (2011). RESILIENCE FOR TEENS: GOT BOUNCE? AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION: PSYCHOLOGY HELP CENTER. RETRIEVED FROM [HTTP://WWW.APA.ORG/HELPCENTER/ RESILIENCE-TEENS.ASPX](http://www.apa.org/helpcenter/resilience-teens.aspx)
- BLUM, L. M. & BLUM, R. W. (2009). ADOLESCENT HEALTH: UNDERSTANDING AND PREVENTING RISK BEHAVIORS. IN R. DICLEMENTE, J. SANTELLI, R. CROSBY (EDS.), *RESILIENCE IN ADOLESCENCE* (PP. 51 – 75). SAN FRANCISCO: JOSSEY-BASS.
- CICCHETTI,D.,&ROGOSCH,F.A.(2002). A DEVELOPMENTAL PSYCHOPATHOLOGY PERSPECTIVE ON ADOLESCENCE. *JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY*, 70, 6-20.
- DAMON,W.,& HART,D.(1982).THE DEVELOPMENT OF SELF-UNDERSTANDING FROM INFANCY THROUGH ADOLESCENCE. *CHILD DEVELOPMENT*, 53, 841-864.
- DODGE,K.A., & CRICK,N.R. (1990). SOCIAL INFORMATION-PROCESSING BASES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN. *PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY BULLETIN*, 16,8-22.
- GLOVER, J. (2009). BOUNCING BACK: HOW CAN RESILIENCE BE PROMOTED IN VULNERABLE CHILDREN AND YOUNG PEOPLE? BARNARDO'S WEBSITE. RETRIEVED FROM [HTTP://WWW.BARNARDOS.ORG.UK/BOUNCING_BACK_RESILIENCE_MARCH09.PDF](http://www.barnardos.org.uk/bouncing_back_resilience_march09.pdf)
- GILLHAM, J.E., JAYCOX, L.H.,REIVICH, K.J.SELIGMAN, M.E.P.,& SILVER,T.(1990).THE PENN RESILIENCY PROGRAM. UNPUBLISHED MANUAL, UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, PHILADELPHIA.
- GRICIŪTĖ, A. (2011). ANALYSIS OF ASSOCIATION BETWEEN DEPRESSIVE SYMPTOMS AND RESILIENCE IN SECONDARY SCHOOL STUDENT GROUPS. *INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY: A BIOPSYCHOSOCIAL APPROACH*, 9, 9-28.
- GILLHAM, J.E. BRUNWASSER, S.M.,& FRERES, D.R.(2008).PREVENTING DEPRESSION IN EARLY ADOLESCENCE. THE PENN RESILIENCY PROGRAM. IN ABELA, J.R.Z. & B.L.HANKIN, (EDS.), *HANDBOOK OF DEPRESSION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS*, EDS. NEW YORK : THE GUILFORD PRESS.
- GARCIA, C. M. (2010). CONCEPTUALIZATION AND MEASUREMENT OF COPING DURING ADOLESCENCE: A REVIEW OF THE LITERATURE. *JOURNAL OF NURSING SCHOLARSHIP*, 42(2).
- HANKIN,B.L.,& ABELA, J.R.Z.(2005).DEPRESSION FROM CHILDHOOD THROUGH ADOLESCENCE AND ADULTHOOD : A DEVELOPMENTAL VULNERABILITY AND STRESS PERSPECTIVE. IN B.L.HANKIN & J.R.Z.ABELA (EDS.), *DEVELOPMENT OF PSYCHOPATHOLOGY; A VULNERABILITY- STRESS PERSPECTIVE* (P.245 -288). THOUSANDS OAKS, CA: SAGE.
- HANKIN, B. L., CARTER, I., LAKDAWALLA, Z., ABELA, J. R. Z., & ADAMS, P. (2007). ARE NEUROTICISM, COGNITIVE VULNERABILITY AND SELF-ESTEEM OVERLAPPING OR DISTINCT RISKS FOR DEPRESSION? EVIDENCE FROM EXPLORATORY AND CONFIRMATORY FACTOR ANALYSES. *JOURNAL OF SOCIAL AND CLINICAL PSYCHOLOGY*, 26, 29-63.
- HANKIN, B.L. (2008). COGNITIVE VULNERABILITY–STRESS MODEL OF DEPRESSION DURING ADOLESCENCE: INVESTIGATING DEPRESSIVE SYMPTOM SPECIFICITY IN A MULTI-WAVE PROSPECTIVE STUDY. *JOURNAL OF ABNORMAL CHILD PSYCHOLOGY*, 36, 999-1014.
- NOLEN-HOEKSEMA, S.,GIRGUS, J.S., & SELIGMAN, M.E.P.(1992).PREDICTORS AND CONSEQUENCES OF CHILDHOOD DEPRESSIVE SYMPTOMS: A 5-YEAR LONGITUDINAL STUDY. *JOURNAL OF ABNORMAL PSYCHOLOGY*, 101, 569-582.
- NRUGHMA, L., HOLEN, A., & SUND, A. (2010). ASSOCIATIONS BETWEEN ATTEMPTED SUICIDE, VIOLENT LIFE EVENTS, DEPRESSIVE SYMPTOMS, AND RESILIENCE IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS. *THE JOURNAL OF NERVOUS AND MENTAL DISEASE*, (198)(2), 131-136.
- JACOBS, R. H., REINECKE, M. A. GOLLANA, J. K., & KANE, P. (2008). EMPIRICAL EVIDENCE OF COGNITIVE VULNERABILITY FOR DEPRESSION AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS: A COGNITIVE SCIENCE AND DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE. *CLINICAL PSYCHOLOGY REV.*, 28(5), 759–782.
- SOUTHWICK, M. S., LITZ, T. B, CHARNEY, D. & FRIEDMAN, J. M. (2011). *RESILIENCE AND MENTAL HEALTH: CHALLENGES ACROSS THE LIFESPAN*.CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- SELIGMAN,M.E.P.,REIVICH,K.,JAYCOX,L.,&GILLHAM,J.(1995).THE OPTIMISTIC CHILD: A PROVEN PROGRAM TO SAFEGUARD CHILDREN AGAINST DEPRESSION AND BUILD LIFELONG RESILIENCE. NEW YORK: HOUGHTON MIFFLIN. NEWYORK: HARPER PERENNIAL.
- WAGNILD, G. M. & YOUNG, H. M. (2010). »DEFINING INDIVIDUAL RESILIENCE.« THE RESILIENCE SCALE WEBSITE. RETRIEVED FROM WWW.RESILIENCESCALE.COM

Integriteta, kompetence in avtonomija
v vzgojnem delu /
Integrity, competences and autonomy
within educational work

INTEGRITETA, KOMPETENCE IN AVTONOMIJA V SVETOVALNEM DELU

INTEGRITY, COMPETENCES AND AUTONOMY IN CONSULTING

Štefanija Jaksetič Dujc

Dijaški dom Vič, Ljubljana, Slovenija

stefanija.jaksetic@guest.arnes.si

POVZETEK

Sedanjest je najdragocenejši čas v projektih pomoči. V sedanjosti lahko vzpostavimo odnos in z njim komunikacijo, kjer se odpira možnost prepoznavanja, poimenovanja in razreševanja pedagoških, psiholoških in socialnih problemov. V ubesedenem odnosu se odpre možnost usmerjanja moči v nadaljnje razreševanje problemov.

Dragocenost časa in trenutka, ko »ostaneš« z ljudmi, s človekom, daje možnost razumevanja in sporazumevanja. Šele tedaj je mogoč dogovor o reševanju oziroma rešitvi. Svetovalna služba mora zagotavljati, da je svetovalni delavec oziroma delavka kompetenten - da sledi stroki in skrbi, da je svetovalni delavec oziroma delavka prisoten in da ohranja stik s sabo. S temi predpogoji lahko v sedanjosti oziroma trenutku, ko se komunikacija in odnos dogaja, le-tega svetovalni delavec oziroma delavka vodi in usmerja. V tem primeru se lahko odloča v smislu etike udeležnosti in gradi skupen kontekst reševanja. Predvsem pa le v tako zastavljenem odnosu zmore vzpostaviti odnos, ko zmore verjeti v moč sogovornika in upoštevati njegovo perspektivo moči in tako lahko soustvarjata dogovore.

Ključne besede: sedanjest, »ostati z ljudmi«, komunikacija, prepoznavanje, usmerjanje, soustvarjanje, perspektiva moči.

ABSTRACT

The present is the most important time in the projects aiming to help people. In the present we can establish the relationship and communication, where also opens up the possibility to recognize, to name and to solve the pedagogical, psychological and social problems. In the relationship that is put into words we can later focus all efforts into the further process of solving the problems.

Time and moment when you »remain« with people are items of enormous value which provide a possibility to understand and communicate. Only then an agreement on solving problems or the solution is possible.

Consulting service must therefore ensure that the consultant is competent – that he or she follows the profession and is present by all means or that he or she is in contact with himself or herself. Considering these conditions the consultant can direct or moderate the communication and the relationship in the present or at the time when the relationship takes place. In this case the consultant can decide regarding the ethics of participation and can build the common context of solving problems. Agreements can only be made in the relationships where consultants believe in the power of the discussion partner and take into account their perspective of power.

Keywords: present, »to remain with the people«, communication, recognizing, directing, co-creating, power perspective.

UVOD

Področja, na katerih si mora svetovalni delavec v dijaškem domu pridobiti čim več kompetenc, so področja odnosov in komunikacije ter ohranjanja sebe. Posebnost svetovalnega odnosa je v pristopu do udeležencev, ki ga mora nenehno vzpostavljati in ohranjati. Svetovalna služba je v posebnem svetovalnem odnosu z vsemi udeleženci ustanove.

Specifika tega odnosa je v tem, da zmore vzdrževati odprte možnosti stalnega vzpostavljanja in razvijanja mreže pomoči in sodelovanja. V to mrežo spadajo vsi udeleženci. Vzdrževati mora dinamiko vzpostavljanja in vzdrževanja ustvarjalnega soočenja in sodelovanja vseh udeležencev med seboj. To je tudi temeljna opredelitev svetovalne službe na vseh nivojih njenega delovanja.

Sedanjest pa je najdragocenejši čas v projektih pomoči oziroma v svetovalnem delu.

REŠEVANJE PROBLEMOV S POMOČJO PRISTOPA NA PODLAGI NOVIH ZNANJ IN SPOZNANJ S PODROČJA ODNOSOV, KOMUNIKACIJE IN OHRANJANJA SEBE IN V TEM KONTEKSTU VZPOSTAVLJENE KOMUNIKACIJE

Nova spoznanja in znanja so temeljna za ohranitev in obnavljanje integritete, kompetence in avtonomije svetovalnega delavca. Delo svetovalnega delavca temelji na spoznanjih znanosti, predvsem pa na novih spoznanjih iz razvojne psihologije in navezanosti, psihopatologije, družinske dinamike, sistemskih teorij in relacijskega modela terapije. Naj predstavim primer problema strahu iz novih spoznanj iz nevroznanosti, ki dokazuje globljo raven problemov. Strah, ki preplavi možgane, povzroči različne reakcije pri različnih ljudeh: nekateri dobijo občutek izgube strahu, drugi odreaagirajo z jezo ali sramom, mogoče ne čutijo telesa ali dobijo občutek, da so popolnoma sami. V strahu se začnejo bahati ali postanejo cinični. Lahko se izmikajo, prezirajo ali imajo občutek, da jim stvari ne pripadajo ... Toda v resnici gre za strah, ki ima svoj telesni del ali nezavedni del, ki poteka brez povezave s korteksom. Ko telo zazna dražljaj preden se človek zave, da ga je strah, ima najprej hiter proces reagiranja (reflex, ki se dogaja v podaljšani hrbtenjači). Potem pa, z ozaveščanjem dogajanja (npr. ugotovi, da kar zamrzne in ne more več misliti ali reagirati) pride do počasnega procesa (začne povezovati, kaj čuti in kaj se dejansko dogaja), ki poteka v korteksu (siva možganska skorja). Vse težave ali problemi, kot na primer strahovi, pa prebujajo globlje strahove. Dosedanja praksa torej: predlagati, prepričevati, dopovedovati, pripravljati človeka na akcijo oziroma ga usposablja za njo teh strahov ne doseže. Potrebno je torej pristopiti drugače.

Naj predstavim še delček novi znanj iz teorije navezanosti, ki je prva teorija sodobne znanosti o človeku, ki je znanstveno ovrednotila pomen materinske ljubezni. Teorijo navezanosti je razvil angleški otroški psihiater in psihoanalitik John Bowlby (1907-1990) skupaj s sodelavko, psihologinjo Mary Ainsworth (1913-1999). Pokazala je, da v odnosu otrok – mati ne gre zgolj za potrebo ali želje matere po stiku z otrokom niti za potrebo otroka po hrani in preživetju, ampak za njun vzajemni odnos, čustveno povezanost in vzajemno ljubezen (Erzar, Kompan Erzar, 2011). Teorija navezanosti je med drugim tudi razveljavila Freudovo teorijo o nagon-skih temeljih otrokovega razvoja. Dalje teorija navezanosti utemeljuje, da je iskanje bližine in stika posledica delovanja povsem samostojnega motivacijskega sistema, ki je skupen človeku ter nekaterim živalskim vrstam in katerega cilj je povečanje možnosti preživetja ter da samozadostnost ni dejansko stanje človeškega življenja in človeške narave. Samozadostnost je prej neko vsiljeno stanje, ki izhaja iz časov zgodnjega otroštva, ko je moral otrok sam poskrbeti za svoje potrebe in želje, si sam izboriti pot do naklonjenosti odraslih in ljubezni staršev ter si sam pojasniti svojo čustveno osamljenost. Resnična potreba je, da se ljudje pogrešamo, da se spontano navežemo drug na drugega in da so v naše doživljanje sebe za vselej zapisane izkušnje z najbližjimi. To je najbolj naravni odgovor na to vsiljeno stanje (Eibl-Eibesfeldt, 1996, po Erzar, Kompan Erzar, 2011).

In če gremo še dalje, izvemo, da navezovanje na najbližje ni prehodna, »otročja« potreba ali znak šibkosti in odvisnosti, temveč je naravni pogoj za človeški razvoj, ustvarjalnost in samouresničenje (Erzar, Kompan Erzar, 2011). Ainsworthova je izdelala metodo ali postopek, na podlagi katerega je prepoznala tri oblike navezanosti: varno, izogibajočo in rezistentno/ambivalentno. Kasneje je raziskovalka Mary Main dodala še četrto, kamor spadajo otroci, ki nimajo nobene prepoznavne strategije za ravnanje v primerih ločitve od mater; to obliko je poimenovala dezorganizirana navezanost.

Delo svetovalnega delavca/ke kot sogovornika/ce se torej začne, ko svetovalni delavec/ka v luči novih spoznanj in iz tega izhajajočem odnosu do sebe in drugih, vstopi v komunikacijo oziroma odnos s sogovornikom oziroma sogovornico. V tako vzpostavljenem odnosu se lahko reševanje nadaljuje in usmeri.

REŠEVANJE PROBLEMOV S POMOČJO NENEHNEGA OHRANJANJA ODNOSA OZIROMA KOMUNIKACIJE

Opiranje na bližnje in druge ljudi je znak najglobljega zaupanja, da so ljudje v splošnem dobronamerni, da je vsak človek vreden pozornosti, sprejemanja in naklonjenosti ter da je svet v tem pogledu varen in predvidljiv (Erzar, Kompan Erzar, 2011). Do te na pogled preproste ugotovitve oziroma izkušnje varne navezanosti pa lahko obstaja pri posamezniku veliko ovir. Največja ovira na poti do tega razmišljanja so lastne izkušnje iz preteklih odnosov in obrambni mehanizmi, ki so bili uporabljeni v odnosih, da je bilo življenje znosnejše. Osnovna potreba na poti do iskanja zaupanja je torej potreba po nenehnem ohranjanju odnosa oziroma iskanja vedno novih poti za ohranjanje oziroma vzpostavljanje le-tega na novo.

»OSTATI Z LJUDMI« OZIROMA SEDANJOST TRENUTKA

Ostati v sedanosti je naslednja stopnja na poti svetovalnega odnosa. Sedanost je tisti čas, ki ga imamo na voljo in le takrat se lahko pogovor »zgodí«. »Ostati z ljudmi« v svetovalnem odnosu, po načelih »varne navezanosti« ne pomeni več predlagati, ne pomeni prepričevati, ne pomeni dopovedovati in ne pomeni pripravljati človeka na akcijo oziroma ga usposablja za njo. »Ostati z ljudmi« pomeni, da se med svetovalcem/ko in sogovornikom vzpostavi oziroma dobi izkušnja o spoštovanju in izkušnja o kompetentnosti oziroma zaupanju v moč in sposobnosti sogovornika.

»Ostati z ljudmi« dalje pomeni, da si ohranimo čas, da se pogovor zgodi, da se lahko razvije ter da se pogovor konča tako, da ga je mogoče nadaljevati. In šele ko smo se razumeli in se sporazumeli, je mogoč dogovor o rešitvi.

SPECIFIČNOST SVETOVALNEGA ODNOSA JE V TEM, DA ZMORE STROKOVNI DELAVEC/KA VZDRŽEVATI ODPRTE MOŽNOSTI STALNEGA VZPOSTAVLJANJA IN RAZVIJANJA MREŽE POMOČI IN SODELOVANJA

V prvi vrsti mora strokovni delavec/ka vzdrževati odprte možnosti stalnega vzpostavljanja in razvijanja mreže strokovnega pretoka znanja. V psiholoških znanostih se je namreč po obdobju Freudovega osredotočanja na posameznikovo podzavest in psihoanalizo in naslanjanje oziroma iskanje odgovorov na način kot v medicinskih znanostih pokazala potreba po drugačnem, celovitejšem gledanju. Pokazale so se potrebe širokih množic, na primer »Vietnamski sindrom«, kjer so ljudje predvsem v kritičnem obdobju duševnih težav našli pomoč oziroma odgovore in ublažitve stanj šele v psihoterapiji. Posledice ukvarjanja s številnimi oblikami duševnih motenj na medicinski način so klasifikacije duševnih motenj (DSM - 4 izdaje). Kljub klasifikacijam pa pravih motivov ali vzrokov za te vrste bolezni ni bilo mogoče opredeliti. Razvile so se študije in raziskave družinske dinamike in sistemske teorije. Nemški biolog Ludwig von Bertalanffy je prvi, ki je družinski sistem opredelil kot »kompleks elementov v interakciji« (1968). Od tedaj so raziskave družinske dinamike in sistemske teorije bistveno zaznamovale sodobni psihoterapevtski pristop pri obravnavi družine kakor tudi posameznika v njej. Posameznik je v tem modelu vedno razumljen kot del celotne družine in interakcij v njej. Obenem pa tudi lastnik lastnih miselnih, vedenjskih in čustvenih elementov (Gostečnik, 2004). Na tej splošno sprejeti paradigmi sodobni avtorji raziskujejo dinamiko družine, vzroke mentalnih bolezni ter čustvenih in vedenjskih motenj (Slipp, 1988, 1993, 1996; Solomon, 1992, v Gostečnik, 2004).

Vzdrževanje odprtih možnosti stalnega vzpostavljanja in razvijanja mreže pomoči in sodelovanja v prvi vrsti zahteva od strokovnega delavca, da na nek način ohranja sebe, da išče v svojem delu in odnosih nove besede, da premaguje svoj strah pred novim in pred težavami ter da goji občutek odraslosti. Strokovni delavec torej ne more samo čakati, ampak mora na nek način skozi lastno in tujo nemoč, krivico, napetost, včasih tudi nasilje. Šele tedaj najde besede, umiritev in možnost razmisleka oziroma stika z razumom.

ZAKLJUČEK

Reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih problemov se začne, ko svetovalni delavec vzpostavi komunikacijo oziroma odnos, ki je varen, odrasel in strokoven. V tako vzpostavljenem odnosu se lahko reševanje nadaljuje in usmeri. Vsekakor je sedanost tisti čas, ko smo v svetovalnem odnosu. V sedanosti oziroma v trenutku, ko se komunikacija in odnos dogajata, obstaja možnost, da se zgradi skupen kontekst reševanja. Slediti etiki udeležnosti v tem srečanju je predpogoj za vzdušje, ki pogovor dopolnjuje in pogojuje. Usmerjanje razgovora in ozaveščanje sedanosti od preteklosti, razmejevanje in poimenovanje občutenega in neizraženega prebudi »pozabljeno« zgodbo sogovornika in njegove moči.

Novo zaupanje svetovalnega delavca in sogovornika v lastno moč in perspektivo moči lahko soustvarja nove dogovore. In šele ko smo se razumeli in sporazumeli, je mogoč dogovor o rešitvi.

Svetovalna služba torej mora zagotavljati, da svetovalni delavec/ka sledi stroki in ohranja stik s sabo, da lahko v sedanosti oziroma trenutku, ko se komunikacija in odnos dogajata in gradita skupen kontekst reševanja, sledi etiki udeležnosti, usmerja razgovor, verjame v moč sogovornika oziroma upošteva perspektivo moči ter soustvarja dogovore.

LITERATURA

ČAČINOVIČ VOGRINČIČ G. IN EKSPERTNA SKUPINA (1998). PROGRAMSKE SMERNICE SVETOVALNE SLUŽBE V GIMNAZIJAH, V POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU TER V DIJAŠKIH DOMOVIH. LJUBLJANA: KURIKULARNA KOMISIJA ZA SVETOVALNO DELO IN ODDELČNO SKUPNOST.

ERZAR T. (2007). DUŠEVNE MOTNJE: PSIHOPATOLOGIJA V ZAKONSKI IN DRUŽINSKI TERAPIJI. CELJE: CELJSKA MOHORJEVA DRUŽBA.

ERZAR T., KOMPAN ERZAR K. (2011). TEORIJA NAVEZANOSTI. CELJE: CELJSKA MOHORJEVA DRUŽBA.

GOSTEČNIK C. (2004). RELACIJSKA DRUŽINSKA TERAPIJA. LJUBLJANA: FRANČIŠKANSKI DRUŽINSKI INŠTITUT.

GOSTEČNIK C. (2008). RELACIJSKA PARADIGMA IN TRAVMA. LJUBLJANA: FRANČIŠKANSKI DRUŽINSKI INŠTITUT.

JAKSETIČ DUJC Š. (2008). SVETOVALNA SLUŽBA V DIJAŠKIH DOMOVIH KOT PRIMER DOBRE PRAKSE. II. MEDNARODNI KONGRES DIJAŠKIH DOMOV, LJUBLJANA: DVDDS.

JAKSETIČ DUJC Š. (2010). EVALVACIJA IN SAMOEVALVACIJA V VZGOJI. III. MEDNARODNI KONGRES DIJAŠKIH DOMOV, DVDDS: LJUBLJANA.

KOMPAN ERZAR L. K. (2003). SKRITA MOČ DRUŽINE. LJUBLJANA: FRANČIŠKANSKI DRUŽINSKI INŠTITUT.

NOVAK B. IN JAKSETIČ DUJC Š. (2007): AVTENTIČNA PODOBA DIJAŠKE SKUPNOSTI-PRIMER DOBRE PRAKSE. LJUBLJANA: ISKANJA, ŠT. 27, STR. 23-28.

VZGOJITELJEVA LOGIKA AVTONOMIJE

EDUCATOR'S LOGIC OF AUTONOMY

Benedikt Ličen

Dijaški dom SŠ Veno Pilon, Ajdovščina, Slovenija
benedikt_licen@yahoo.com

POVZETEK

Vzročna razlaga je najprimernejša za potrditev vzgojiteljeve avtonomije. S tem si vzgojitelj postopno prisvaja celo vrsto kompetenc in njihovo širitev. Ta razlaga je simetrična, tako da je vzrok lahko pred posledico – vzrok in posledica se zamenjata. Natančneje – premise se zamenjujejo v sklepu. Če ima vzgojitelj kompetence in deluje v njihovem okviru ter v skladu s svojo integriteto, je avtonomen. Če je avtonomen, potem pomeni, da ima dovolj kompetenc in dovolj obsežne kompetence ter dovolj močno integriteto. Avtonomija ima postavljene meje, ki so odvisne od prejšnjih dveh členov ter »objektivnih« mej – prostorskih in človeških. In na koncu mora vzgojitelj verjeti, da je njegova avtonomija najboljša možna od vseh možnih avtonomij in se ji mora svobodno podrediti!

Ključne besede: avtonomija, integriteta in kompetence vzgojitelja, pedagog vzgojitelj, pedagog ravnatelj, pogoji avtonomije, logika avtonomije.

ABSTRACT

Causal explanation is most suitable to confirm the educator's autonomies. In this way, the educator gradually acquires a wide range of competencies and their expansion. The interpretation is symmetrical, so that the cause may be placed before the effect - the cause and effect exchange. More precisely – in conclusion the premises are exchangeable. If the educator has the competences and functions in their frame and in accordance with his integrity, he is autonomous. If he is autonomous, then it indicates that he has adequate skills and extensive competences, as well as, strong enough integrity. Autonomy has set boundaries, which depend on the previous two articles and »objective« boundaries - the spatial and the human. Finally, the educator must believe that his autonomy is the best possible of all possible autonomies and he has to willingly submit himself to it.

Keywords: autonomy, educator's integrity and competence, teacher educator, teacher headmaster, conditions of autonomy, logic of autonomy.

UVOD

Vzgojiteljeva logika avtonomije je taka:

1. premisa: Materialni pogoji so odlični.
2. premisa: Pedagoški vodja je sposoben.
3. premisa: Vzgojiteljeve kompetence so številne in velike po obsegu.
4. premisa: Integriteta vzgojitelja je močna.

Sklep: Vzgojitelj je avtonomen.

Ostane mi le, da vsako premiso podkrepim z dokazovanjem in razlago ter pokažem, da sklep logično sledi iz premis, ki so vse resnične.

MATERIALNI POGOJI SO ODLIČNI

Nanašajo se na okolje, v katerem dom deluje in od države, kot ustanovitelja in financerja. To vemo. To sta potrdili, vsaj implicitno, dve raziskavi (Starkl 2003 in Žunkovič 2007), ki ugotavljata, da je ravnatelj tisti, ki odločilno vpliva in skrbi za materialne pogoje dela.

Torej lahko vsak vzgojitelj od ravnatelja zahteva boljše materialne pogoje, če meni, da dela v slabih, oziroma da bi bili boljši, če bi bila le to volja ravnatelja. Lepo je delati v dobrih pogojih. Sam mislim, da je bolj vzgojno delati v slabših materialnih razmerah, saj imam tako več možnosti, da dijakom pokažem iznajdljivost, ko tudi jaz nekaj ustvarjam iz nič. To ima veliko vrednost in je dober zgled dijakom. Za marsikatero stvar, predvsem za interesno dejavnost, dam denar kar iz svojega žepa, ker se mi ne da prosjačiti in iskati sponzorjev. Napor je večji od vrednosti denarja. Večina dijaških domov je bila zagrajenih v 80. letih prejšnjega stoletja. Prejšnjega tisočletja. Drugi domovi so v starejših zgradbah. Domovi so se obnavljali po delih, nekaterim je celo uspelo pripeljati prenovo do konca, drugim komaj zamenjati okna ali centralno ogrevanje. Tudi pri tem ima večino zaslug ravnatelj in njegova spretnost na Ministrstvu za šolstvo. Ali je zgradba obnovljena ali ne, ali je starejša ali novejša, je zunaj lepa ali grda? To ti je pač dano kot vzgojitelju in sam se temu prilagodiš. Pomembno pa je, da so prostori funkcionalni. Da so sobe, učilnice tople pozimi, hladne poleti, da se vrata in okna lepo odpirajo in zapirajo, da senčila delujejo, da stranišča in kopalnice funkcionirajo, da je vedno topla in mrzla voda, skratka da vse take malenkosti delujejo vsaj v minimalnih zmožnostih njihove namenske uporabe. Vse polno je malenkosti, ki so potrebne, da lahko rečeš, da delaš v dobrih materialnih pogojih. Koliko materialnih stvari je potrebnih, da si kot vzgojitelj srečen in le ena pokvarjena reč te lahko napravi nesrečnega!

PEDAGOŠKI VODJA JE SPOSOBEN V SMISLU VODENJA IN POMOČI VZGOJITELJU

Pedagoški vodja je običajno ravnatelj, lahko pa je to vodja doma. Vodenje dijaških domov je pred leti vzel pod drobnogled Franc Žunkovič in pod istim naslov tudi izdal publikacijo (Žunkovič, 2007). V njej ugotavlja, če na kratko povzamem: ravnatelji radi opravljajo svoje delo, se zavedajo zahtevnosti in stresnosti svojega dela, pri vodenju stavijo na dobre odnose, odkritost in poštenost ter delujejo povezovalno, ne povzročajo konfliktov, cenijo strokovnost in skrbijo za ustrezno lastno strokovno znanje in strokovno znanje svojih pedagoških delavcev, spodbujajo avtonomijo in uživajo zaupanje podrejenih, imajo velik vpliv na pogoje dela. Žal so samo nekateri ravnatelji dobri pedagogi. Kakšna bo vzgoja v nekem dijaškem domu, je predvsem odvisna od vodstva. Vendar je tudi ravnatelj na mestu vladanja, kar posledično povleče nase funkcije, ki se jih zaveda ali ne. V praksi to pomeni, da on oblikuje tim vzgojiteljev. On skrbi zanj v smislu organizacije, ga tehnično dopolnjuje ali siromaši. Tim je organska celota, ki je več ali manj odvisna od posameznikov, ki ga sestavljajo. Mislim, da je ravnatelj vedno še v precepu med birokracijo, papirnatim bojem in med gradnjo ter razvijanjem dobrih odnosov v vzgojiteljskem zboru. Vedno zaniha na eno stran. Ko skrbi za državni stroj, zanemara odnose med vzgojitelji in obratno, ko vzdržuje dobre odnose med in z vzgojitelji, se mu lahko dogodi, da nekaterih dokumentov ali celo financ nima urejenih. Če rečem, da je moj ravnatelj dober pedagog, ima verjetno večje težave s papirji in materialom. To je moje osebno prepričanje iz večletne prakse, ki se je oblikovalo skozi pogovore z vzgojitelji različnih dijaških domov in tudi z večjim številom ravnateljev. Težave z birokracijo ima sicer vsak ravnatelj, zato se mi zdi tudi nesmiselno njegove napake iskati v papirjih. Papir ima svojo logiko, ki je naklonjena le šolski inšpekciji in sodni veji oblasti. Odnos ravnatelja do vzgojiteljev in ostalih delavcev doma je tudi odvisen od tega, ali ravnatelj veliko zna, ve, ali je strokovnjak (Dečman, 2002, 66). To povezavo je dobila iz anketnih vprašalnikov Dečmanova pred desetimi leti. Za to niti ne bi bilo potrebnih več anket, saj obstaja več socioloških študij (na primer Beltram, 2000, 14) in celo ekonomskih (na primer Malčič, 1995, 30), ki govorijo o pojmu človeškega kapitala, ki kažejo na obnašanje posameznika odvisno od njegove stopnje izobrazbe, njegovega znanja, veščin, splošne razgledanosti ... »Ali obstaja idealen ravnatelj?« se sprašujeta Erčulj in Koren (Erčulj, Koren, 2003, 14). Kriterijev ne moremo postaviti, ker so različne zahteve. Za primer navajata šole, ki so v mestu ali na podeželju. Podobno bi veljalo za dijaške domove, ali so majhni (manj kot 200 dijakov) ali so večji (več kot 200 dijakov). Vendar, kaj poudarita? Kaj je po njunem pomembno? Da zna ravnatelj dobro komunicirati, da zna poslušati različne ljudi, izhaja iz potreb dijakov, in da zna svoje mnenje tudi dobro izraziti – pred vzgojitelji, dijaki, starši. In iz tega sledi, ali je ravnatelj vodja, ki mu vzgojitelji in drugi zaposleni sledijo, ali zgolj nadzira s svoje funkcije, ali je vse tako narejeno, kot se je odločil sam in ukazal. Ali je ravnatelj vodja ali nadzornik?

VZGOJITELJEVE KOMPETENCE SO ŠTEVILNE IN VELIKE PO OBSEGU

O kompetencah vzgojitelja je pisala Danica Starkl v Iskanjih (2003). Kompetence ima vzgojitelj v okviru »normativnega dela«, ki je določen z Vzgojnim programom in zakonodajo. Če ponovim, brez razlage, katere so (bile) kompetence vzgojitelja, prepis, povzetek Starklove: uspešna orientacija, analizirajoče razmišljanje, konceptualno razmišljanje, orientacija dajanja, razvijanje drugih, usmerjanje, gibljivost, vplivanje in konfrontacija, iskanje informacij, iniciativnost, integracija, medsebojno razumevanje, zavedati se pomena organiziranosti, organizacijske obveznosti, gradnja sorodnosti oziroma zvez, osebna samozavest, timsko sodelovanje v skupini in timsko delo in sodelovanje s timom vzgojiteljev. »Vzgojitelj se znajde na razpotju med možnostmi in zahtevami. Kompetence so odvisne od posameznika (vzgojitelja), od dijaškega doma (organizacije dela), od okolja, v katerem dom deluje, in od države, kot ustanovitelja in financerja« (Starkl, 2003, 14). Tudi danes se temelji niso spremenili. Meje so določene, materialni pogoji dani. Večanje kompetenc – številčno in po obsegu – je na ramenih vzgojitelja. In mislim, da je ravno tu ključ za razlikovanje med vzgojitelji.

Starklova je prav tam še zapisala, da vzgoja usmerja v dva cilja:

- »razvijanje avtonomne in odgovorne morale,
- razvijanje in spodbujanje kritičnega mišljenja.«

Vse kompetence so tja naravnane, to je struga po kateri teče celotna vzgoja. Le cilj je vprašljiv⁷.

INTEGRITETA VZGOJITELJA JE MOČNA

Integriteta pomeni popolnost, skladnost in s tem je mišljena notranja integriteta človeka, integriteta osebnosti. Torej skladnost človekovega mišljenja, čustvovanja med samimi miselnimi procesi ter med njimi in zunanjimi vplivi okolja, okoliščin. Bolj kot vzgojitelj vzgaja njegova osebnost, ki se izraža skozi njegovo delovanje. V vsaki vzgoji pušča vzgojiteljeva osebnost svojo sled, kar je samoumevno. In to samoumevnost bi rad postavil pod vprašaj, ker ne sme postati avtomatska, temveč vodena in usmerjena. K vzgoji spada zavestno usmerjanje zavesti dijaka v smislu moralnega vodenja. Za kar je potrebna integriteta. Vzgojitelj vzgaja s svojo osebnostjo. Priznati pa si mora, da je iz istega testa kot dijak. Pomeni, da se skozi vzgajanje tudi sam spreminja. Že Starklova (Starkl, 2002) ima »pomisleke« na temeljno izobrazbo vzgojitelja in daje »prednost« stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju v strokovnih aktivih študijskih skupinah, sam dodajam še samoizobraževanje. S tem se šele krepi notranja skladnost osebnosti. Vsekakor se integriteta vzgojitelja krepi s časom zaposlitve v dijaškem domu, ne glede na to, kako vzgaja, razlika je le v »hitrosti« rasti in moči integritete.

VZGOJITELJ JE AVTONOMEN ALI ZAKLJUČEK

Vzorčna razlaga je taka. Implikacija pomeni: če A in B in C in D, potem sledi F. Skleпам⁸. Delam v lepem in funkcionalnem dijaškem domu, ravnatelj dobro skrbi za materialne pogoje, je dober pedagog in oblikovalec tima, je izobražen in razgledan, skrbi za dobre odnose med zaposlenimi in dijaki, je idealen ravnatelj, sam skrbim, da se moje kompetence številčno in po obsegu večajo, se dodatno izpopolnujem in izobražujem, se še sam učim doma, spremljam politično, ekonomsko in kulturno dogajanje doma in v svetu, delujem v skladu s svojimi prepričanji in čustvi, tako se vidim sam in tako me tudi vidijo drugi, tako da o tem ne morem dvomiti, tudi ko bi si to želel – integriteta je močna in se stalno krepi, čeprav zraven že sivi. In čas je, da sklenem: Kot vzgojitelj sem avtonomen! Pri svojem delu? A res? Verjetno gre za napako. Sicer ne logično, temveč realno. Če pomislim na ves besednjak, ki se uporablja v izobraževanju in vzgoji, potem je avtonomija potaknjenec ali podrinjenec. Poleg pogojev rasti (pog(n)ojevanje), stalno izboljševanje (kvalitativno in kvantitativno), moč, usmerjenost proti cilju, skratka vzgoja – kot kultura, v vseh pomenih besede, je avtonomija (v šoli in dijaškem domu) podtakovana iz vseh smeri in vedno znova jo vsak podtika od vrha navzdol, od ministra do vzgojitelja, in obratno. Težava ni v tem, da je teh podtakovancev vsak dan več, temveč da so to bonsaji, ki so le lastnikom (vzgojiteljem) v zadovoljstvo in ponos. In sedaj se moram vprašati: »Zakaj je boj boljši kot podreditev? Zakaj se je gospodstvu treba upirati?« Ravno zaradi takih izrastkov brez pravih korenin, brez pravega debla in z osmukanimi listi, z okrnjeno rastjo. Vsa ta avtonomija je torej v tolažbo le tistim, ki mislijo, da jo imajo, ki se vidijo kot posamezna drevesa in zato ne vidijo gozda v katerem so. Vzgojitelj je avtonomen. Tak je logični sklep in drži, saj držijo vse premise. Kaj to pomeni, pa si lahko vsak s svojo avtonomijo razloži.

⁷ A o tem sem že drugje pisal – primerjaj Vzgoja kot nemogoč poklic. Iskanja (2010), številka 39-40.

⁸ (Ule, 1992) poglavje o znanstveni razlagi na straneh 38 – 80, predvsem stran 78 in primerjaj še Uvod o predmetu logike v (Priatelj, 1982, 7) in dalje, glej tudi ibidem stran 32, o implikaciji.

LITERATURA

- BELTRAM, PETER (2000). SOCIALNO POREKLO ŠTUDENTOV, ŠTIPENDIJE IN ŠTIPENDIJSKA POLITIKA. MOŽNOST MLADIH IZ RAZLIČNIH SOCIALNIH SLOJEV ZA DOSEGANJE VIŠJIH STOPENJ IZOBRAZBE. IB REVIVA, LETNIK 34, ŠT. 2.
- CHIESA, LORENZO (2011). THE BIO-THEO-POLITICS OF BIRTH. ANGELAKI, JOURNAL OF THE THEORETICAL HUMANITIES, LETNIK 16, ŠTEVILKA 2.
- DEČMAN DOBRNJIČ, OLGA (2002). KAKO VODENI DOŽIVLJAJO VODENJE. KOPER, SKUPNOST DIJAŠKIH DOMOV SLOVENIJE.
- DOLAR, MLADEN (2009). KRALJU ODSEKATI GLAVO: FOUCAULTOVA DEDIŠČINA. LJUBLJANA, KRTINA.
- ERČULJ, JUSTINA IN KOREN, ANDREJ (2003). O VODENJU V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJ, V REVIVI VODENJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU, ŠTEVILKA 1. BRDO PRI KRANJU, ŠOLA ZA RAVNATELJE.
- FRASER, NANCY (1981). FOUCAULT ON MODERN POWER: EMPIRICAL INSIGHTS AND NORMATIVE CONFUSIONS. PRAXIS INTERNATIONAL, ZV.1, STR. 272 – 287.
- MALAČIČ, JANEZ. TRG DELA (1995). V: VODOVNIK, ZVONE (UR.): EKONOMSKI VIDIKI KADROVSKE DEJAVNOSTI. ZVEZA DRUŠTEV ZA KADROVSKO DEJAVNOST, LJUBLJANA, STR. 7-30.
- PRIJATELJ, NIKO (1982). OSNOVE MATEMATIČNE LOGIKE, 1.DEL. LJUBLJANA, DRUŠTVO MATEMATIKOV, FIZIKOV IN ASTRONOMOV SR SLOVENIJE.
- STARKL, DANICA (2003). KOMPETENCE VZGOJITELJA V DIJAŠKEM DOMU, V REVIVI ISKANJA ŠT. 18. LJUBLJANA IN PTUJ: SKUPNOST DIJAŠKIH DOMOV SLOVENIJE IN ZVEZA SREDNJIH ŠOL IN DIJAŠKIH DOMOV.
- ULE, ANDREJ (1992). SODOBNE TEORIJE ZNANOSTI. LJUBLJANA, ZNANSTVENO IN PUBLICISTIČNO SREDIŠČE.
- ŽUNKOVIČ, FRANC (2007). VODENJE DIJAŠKIH DOMOV. MARIBOR: SKUPNOST DIJAŠKIH DOMOV, GRAFITI STUDIO.

VZGOJNI ODNOS

EDUCATIONAL RELATIONSHIP

Dušan Macura, Dragica Dodič Turk, Blanka Mekinda

Enajsta akademija, Ljubljana, Slovenija

Srednja medijska in grafična šola, Ljubljana, Slovenija

dusan.macura@ena-a.net

POVZETEK

Vzgojni odnos je rdeča nit vzgojno-izobraževalnega (so)delovanja. Klasična vzgojna doktrina sloni na treh temeljnih vzorcih, na vzgojnem vzoru, vzgojnem konfliktu in vzgojnem zamiku. Kompetence in predpisi so le ogrodje znotraj katerega poteka vzgojni proces. Osebnostne značilnosti vzgojitelja so pri tem osrednja povezovalna postavka. Poseben problem sodobnega vzgojnega dela je hiperfeminizacija.

Temeljna socialna potreba na kateri temelji socializacija je potreba po pripadnosti. Stopnja zadovoljenosti te potrebe odločujoče vpliva na odnos do družbenega okolja (sebe, sovrstnikov, družine itd).

Človekovo socialno plat v grobem tvorijo nazoni, navade in interesi. Ravno te kategorije so predmet vzgojnega procesa, ki je dandanes pod pretiranim vplivom različnih oblik povzpnetništva. Zaradi tega je v ospredju vzgoja za sledenje interesom, navade so temu prilagojene, nazoni pa podrejeni. Tovrstna naglavljenost ima hude posledice za samopodobo zato ker povzroča nepretrgano nezadovoljstvo z interesnimi dosežki in uspehi.

Prispevek se ukvarja z primerjalno razčlenitvijo glavnih značilnosti in učinkov vzgojnega procesa, s posebnim poudarkom na vlogo dijaškega doma kot prostora sobivanja in vzgojnega součinkovanja.

Ključne besede: odnos, vzgoja, součinkovanje, samodejnost.

ABSTRACT

The educational relationship is at the centre of educational (co)operation. The traditional educational doctrine is based on three fundamental patterns: educational example, educational conflict and educational delay. Competences and rules are only a framework within which the educational process takes place, with personal characteristics of the teacher acting as the basic unifying link. A particular problem of modern educational work is hyperfeminisation.

The essential social need and the basis of socialisation is the need to belong. The level to which this need is gratified decisively influences a person's relationship towards the social environment (oneself, peers, family, etc.).

A person's social aspect is comprised mainly of beliefs, habits and interests. These categories are the subject of the educational process, which is nowadays over-influenced by different forms of careerism. Therefore, attention is given to education which is focused on pursuing one's interests, while habits are modified and beliefs formed accordingly. As this distortion causes continuous dissatisfaction with one's performance and achievements, it seriously affects one's self-image.

The article contains a comparative analysis of the main characteristics and effects of the educational process, paying special attention to the role of a boarding school as a place of cohabitation and educational interplay.

Keywords: relationship, education, interplay, automatism.

* Predstavitev v sekciji

SOCIALNA INTEGRACIJA MLADIH NA TERENU

SOCIAL INTEGRATION OF YOUTH WITH OUTDOOR ACTIVITIES

Darja Milošič, Primož Miklavžin

Dijaški dom Bežigrad, Ljubljana, Slovenija

darja.milosic@guest.arnes.si

primoz.miklavzin@gmail.com

POVZETEK

V prispevku predstavljamo metodo dela socialne integracije na terenu med mladostniki, ki prihajajo iz različnih okolij. Z izrazito socialno-integrativno vsebino smo se osredotočili na posameznike in na krepitev njihovih močnih točk. Družili smo mladostnike, ki sicer ne pridejo pogosto v stik: dijake Dijaškega doma Bežigrad Ljubljana, ki obiskujejo različne izobraževalne programe, mladostnike, ki bivajo v VIZ Frana Milčinskega Smednik in njihove vrstnike, ki šolo obiskujejo od doma. Prišlo je do spontanega procesa medvrstniškega učenja, kjer je vsak pridobil veliko bogatih izkušenj.

Ključne besede: mladostniki, socialna integracija, tabor, izkustveno učenje, otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

ABSTRACT

We are presenting the method of field work in the nature: camp of social integration between youngsters from diverse social backgrounds. With activities which promote social integration we are strengthening individuals. We managed to create safe environment where spontaneous peer to peer learning is the key to new experiences and social learning.

Keywords: youngsters, social integration, camp, experiential learning, emotional and behavioral disturbed children.

UVOD

»Otrok si zatisne ušesa pred pridigo in odpira srce pred izkušnjo.«

(Boris Vene)

Izkustveni tabori v naravnem okolju imajo pri nas že dolgoletno tradicijo. Predstavljajo alternativni model izobraževanja, ki se je v praksi dobro uveljavil. Imajo številne pedagoške prednosti, hkrati pa pozitivno vplivajo na mladostnikov emocionalni in socialni razvoj. Sam način življenja na taboru in bivanja v naravi je že v svoji osnovi neločljivo povezan z različnimi oblikami gibanja in ponuja številne možnosti za športne aktivnosti. Znano je, da imajo mladostniki, ki so športno bolj aktivni, boljše samopodobo, hkrati pa je ukvarjanje s športom pomemben varovalni dejavnik pri razvoju tveganih oblik vedenja mladih. Žal nam podatki raziskav kažejo, da otroci vse bolj opuščajo gibalne aktivnosti in jih nadomeščajo s sedečimi dejavnostmi (Jazbinšek, 2008).

Tabori pa ponujajo še mnogo več. So najboljša možnost, da spoznamo drugega, odlična priložnost za medsebojno učenje, premagovanje stereotipov in preseganje tabujev. Na taborih se načela vključenosti lahko uveljavijo na najbolj naraven in neposreden način. Teoretski model integracije tu v praksi najlažje zaživi. Socialna vključenost vseh slojev prebivalstva je eden izmed pomembnejših ciljev evropske politike, ki mu sledi tudi Slovenija. Opredeljena je kot sposobnost družbe, da zagotovi dobro počutje vseh svojih članov, da zmanjša razlike med njimi in se izogiba polarizacije, da zagotovi pogoje za razvoj vsakega posameznika.

»Socialna politika v Evropi je že zdavnaj prepoznala prikrajšane skupine prebivalstva, pri katerih obstaja potencialna nevarnost za izključenost iz družbe. Te »ranljive skupine« so specifične skupine med širšim prebivalstvom, ki so lahko bolj izpostavljene vrsti problemov, od bolezni, uporabe prepovedanih snovi in slabe prehrane, do slabših rezultatov v izobraževanju« (Evropski center za spremljanje drog in zasvojenosti z drogami, SL št. 3/2008).

Prav socialna integracija otrok, ki jih po kriterijih EC lahko uvrstimo v skupino ranljivih, je bil eden izmed temeljnih ciljev Tabora Fridolin. Mladi z določenimi težavami v vedenju ali mišljenju so kljub formalni integraciji pogosto potisnjeni na rob dogajanja, saj jim vrstniki preprosto ne dajo priložnosti, da bi se izkazali, sebi pa, da bi jih spoznali. To sva želela na tem taboru spremeniti.

TABOR FRIDOLIN

Tabor Fridolin je tabor z vsebino, ki spodbuja socialno integracijo. Kobltova s sodelavci (2010) povzema Skalarja (1997), ki opisuje socialno integracijo kot proces v katerem se otrok razvija na več področjih. Krepi svoje psihične in socialne potenciale, povečuje neodvisnost, pridobiva izkušnje sobivanja, sodelovanja, sožitja, strpnosti, medsebojnega razumevanja in izkusi povezanost z okoljem v katerem se nahaja.

Tabor Fridolin je z vsebino in strukturo usmerjen k razvoju omenjenih področji, ki so ključne pri socialni integraciji otrok. Na taboru združujemo in povezujemo vrstnike, ki se sicer v življenju, zaradi družbene razslojenosti, ki favorizira močne in uspešne, praviloma ne srečujejo. Otroci, ki bivajo v vzgojnih zavodih, dijaki dijaških domov, gimnazijci, tujci, otroci iz šibkih socialnih okolij in otroci iz dobro stoječih urbanih družin – vsak s svojimi edinstvenimi življenjskimi izkušnjami.

Prizadevamo si torej, da vključujemo mladostnike iz različnih okolij. Ne le socialno ogroženih posameznikov in otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami (ČVT). Tudi dijake, ki so odlično integrirani in zelo uspešni. Na taboru so v statusno enakovredni vlogi – kot uporabniki.

Vsi skupaj na omejenem prostoru, kjer ni možnosti umika, kjer so aktivnosti zasnovane na način, da bezajo na dan notranje vire moči. V zvezi s pristopom, ki se opira na notranjo moč otrok, je Čačinovič Vogrinčič zapisala: »Učitelj, ki je spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku, ga vidi iz perspektive moči in je z njim v odnosu in pogovorih, ki to omogočijo. Je zaveznik v soustvarjanju novega znanja in zaveznik v krepitvi otrokove moči. Delati iz perspektive moči pomeni spodbujati razvoj kompetenc, sposobnosti, virov, vendar nas koncept perspektive moči usmerja tudi v skrb za razvoj varovalnih mehanizmov pri otroku oziroma za razvoj odpornosti učenca, da bo zmož delati, sprejeti težavo, jo omiliti, živeti z njo in jo spremeniti« (Čačinovič Vogrinčič, 2008: 34).

Z zagotavljanjem varnega prostora, kjer se lahko vsi izražajo, se ustvarja prostor, kjer prihaja do intenzivnega medvrstniškega učenja.

Desetdnevni tabor Fridolin je bil prvič realiziran konec junija 2010. Namen tabora je bil preveriti ali je mogoče združevati tako različne posameznike in če lahko pride do dejanske socialne integracije, kjer bo prišlo do medsebojnega sprejemanja in učenja med mladostniki.

Z velikim navdušenjem ugotavljava, da smo uspeli realizirati zastavljene cilje, kar so pokazale tudi analize anket, ki so jo izpolnili udeleženci dva meseca po zaključku tabora. V letu 2011 smo tabor, s podobno strukturo in enakimi cilji, ponovili.

Lastnosti tabora:

- Tabor Fridolin je naravnani na potrebe udeležencev, utrjevanje njihovih močnih področij, učenje tehnik reševanja sporov in na utrjevanje vrednot, kot so strpnost, spoštovane, sprejemanje drugačnosti, medsebojna pomoč in lastna aktivnost. »Osebe v stiski, mladostniki v težavah ali s problemom pa večkrat izgubijo stik z lastnimi ustvarjalnimi potenciali. Naša naloga je, da v delovnem odnosu načrtujemo tak proces reševanja problema, da osebe spet vzpostavijo stik z lastno ustvarjalnostjo« (Poštrak, 2009).
- Vodiva ga izkušena vzgojiteljica, ki delujeva po družinskem principu, kjer mama skrbi za vse podrobnosti in nudi čustveno oporo, oče pa usmerja, vodi, nadzira in skrbi za varnost. Vedno nastopava skupaj in usklajeno, kar izdatno pripomore, da se oblikuje intimno vzdušje zaupanja.

- Tabor je naravnana na aktivnost, saj deliva prepričanje, ki je znanstveno utemeljeno, da aktivnost otrok v naravi terapevtsko vpliva na fizično in psihično zdravje. Poleg tega so rekreativne aktivnosti odlična medij za vključevanje otrok s ČVT, ki sicer pri izraznih, kreativnih in umetniških delavnicah, zaradi zmanjšane zmožnosti koncentracije in pozornosti, ne zdržijo dalj časa. Vsak dan smo veliko hodili (dnevno smo prehodili vsaj 10 km) in izvajali številne druge rekreativne in športne aktivnosti. Zaradi velike aktivnosti so bili otroci zvečer utrujeni in so šli kmalu spat. Ni bilo težav z nočnim nemirrom.
- Večji del otrok in mladostnikov, ki so sodelovali na taboru, sva osebno povabila k sodelovanju. Povabila sva tudi nekaj statusno močnih dijakov in dijakinj, ki naj bi po najinih ocenah prispevali bistven delež k pozitivni usmerjenosti skupine. Ostale sva povabila na podlagi ocenitve njihovih potreb po krepitvi socialne kompetentnosti, širjenju socialne mreže in pridobivanju specifičnih znanj.
- Podrobno sva načrtovala vsebino vseh desetih dni, od jutra do nočnega počitka in podrobno organizirala življenje v taboru. To je zelo pomembno, kadar so med uporabniki otroci z večjimi vedenjskimi težavami. Struktura mora biti zelo jasna. »Otroci s ČVT imajo pogosto potrebo, da preverijo kako čvrsta je struktura in kako trdna so postavljena pravila. ... Posamezniki, ki se zaradi vedenjskih motenj zelo pogosto zapletajo v konflikte, zaradi lastne varnosti preizkušajo, če so vodje dorasli, da nadzirajo dinamiko. Ko uvidijo, da imajo vodje izkušnje in znanje, da uspešno zajezi konflikte in znajo, brez drastičnih posledic, uveljavljati svojo voljo, se tudi sami sprostijo in se počutijo varne tudi pred lastnimi, pogosto nekontroliranimi, navali jeze in besa« (Miklavžin 2010: 121).
- Na podlagi analize udeleženi otrok sva določila, kdo bo spal skupaj v šotoru. Če bi se zmotila že tukaj, bi imela naslednjih nekaj dni zagotovo veliko težave. Tako pa sva združila otroke precej optimalno. Posebno pozornost sva posvetila vzgojno najbolj zahtevnima mladostnikoma. Mladostniku iz Smlednika, katerega vedenje je bila uganka, sva za družbo v šotoru določila gimnazijca, ki je pozitivno naravnana in je imel v skupini zelo dober status. Gimnazijca z avtizmom pa sva dala skupaj v šotor z mladostnikom, ki biva v stanovanjski skupini Smlednik, odlično govori angleško in je pozitivno naravnana do drugačnosti.

Aktivnosti na taboru

Aktivnosti, ki smo jih izvajali na taboru, lahko razdelimo v štiri sklope:

Rituali skupine: izvajali smo jih vsak dan, praviloma ob istem času: jutranja telovadba in tek, pisanje dnevnikov, evalvacija dogodkov, vtisov in načrtovanje naslednjega dne ob ognju, oseba dneva – pisanje pozitivnih misli izžrebanim udeležencem.

Športne in izkustvene aktivnosti: vsakodnevni pohodi, pohod okoli Bohinjskega jezera in do slapu Savica, celodnevni pohod v visokogorju (Črna prst, greben proti Voglu), športno plezanje na steni, vožnja s kajakom po Bohinjskem jezeru, plavanje v Bohinjskem in Blejskem jezeru, nogomet in odbojka v taboru, tek, kopanje v vodnem parku Bohinjska Bistrica.

Usmerjene, strokovne vsebine: delavnica spoznavanja udeležencev, delavnica na temo drugačnost in toleranca, delavnica na temo reševanja konfliktov, vsakodnevne analize dogodkov, individualni razgovori in posredovanja pri medsebojnih konfliktih, skupinski razgovori o aktualnih dogodkih in iskanje ustreznih rešitev.

Kulturne vsebine: obisk Planšarskega muzeja, obisk Oplenove hiše pod Studorjem, predavanje alpinista Aleša Holca.

Stanko in Branko

Največji izziv na taboru sta bila dva mladostnika: Stanko in Branko. Stanko je v svojih štirinajstih letih moral prestati nepredstavljivo gorje. Že od nežnih otroških let so ga vključevali v razne obravnave, saj domače okolje, zaradi spolnega nasilja, ni bilo ustrezno zanj. Zamenjal je nekaj institucij in nazadnje pristal v VIZ Smlednik. Nekaj poskusov z rejniškimi družinami je propadlo, ker zaradi specifičnih težav potrebuje posebno skrb.

Stanko je izredno občutljiv. Če čuti krivico, se maščuje in ne izbira sredstev. Pogosto brez očitnega razloga šikanira šibkejšo od sebe. Da pridobi ugled v očeh njemu pomembnih vrstnikov, je pripravljen marsikatero ušpičiti. Je izredno bister in verbalno spreten. Pretirano je obremenjen s spolnostjo in večkrat med pogovorom navrže zelo neokusne opazke in provokacije. Zaradi tega je nepriljubljen in nerazumljen. Težko se vključuje v organizirane aktivnosti, ker se hitro zaplete v konflikte in ga skupina izloči.

Pri obisku v Smledniku je Stanko izrazil željo, da gre na tabor. Zavedala sva se, da bo njegova prisotnost izjemno otežila varno izvedbo tabora. Vendar sva čutila, da bova nudila dovolj čvrst okvir, kjer bo prostor za čustva in se bo fant lahko sprostil in svobodno zadihal. Tvegala sva, ker si Stanko to zasluži.

Branko živi v zelo vzpodbudnem okolju, v meščanski hiši v središču Ljubljane. Obiskuje mednarodno gimnazijo. Njegova starša sta izobrazena, ugledna meščana z dobrimi službami. Branko je drugačen od vrstnikov saj ima Aspergerjev sindrom. Težko povezuje izkušnje z znanjem. Umika se v svoj svet, kjer se počuti prijetno, veliko bere in hodi sem in tja ter podoživlja, kar je prebral. Želi pa se tudi vključevati med vrstnike, kar pa težko uresničuje. Delno zato, ker govori samo angleško – nekaj časa je z družino živel v tujini, pa tudi zato, ker ni tako motorično spreten in ima šibko samozavest.

Stanko in Branko sta gotovo zase pridobila zelo veliko pozitivnih izkušenj. Branko je pridobil novo prijateljico Dašo, s katero se srečujeta še naprej. To je zanj izjemno, saj izredno težko navezuje stike z vrstniki, še posebej z dekleti. Veliko je pridobil na samozavesti. Soočil se je s strahom pred globoko vodo. Preplezal je nekaj smeri v steni, kar je izjemen dosežek. Sodeloval in vključeval se je v skupinske aktivnosti, kot je vlečenje vrvi, jutranja telovadba in skupinski tek. Njegova integracija med vrstnike je izjemno uspela. Stanko je dobil niz priložnosti, da se pokaže v pozitivni luči in na trenutke zablesti. Pričel je piti vodo, kar je dobro za njegov nadaljnji razvoj. Na trenutke je našel stik s sabo in s svojimi zmožnostmi. Njegova velika želja, da se vključuje v program tudi v prihodnje, je dokaz, da je fant na taboru dobil veliko zase.

Stanko se nama je posebej zahvalil, da je smel sodelovati na taboru. » To je bil najboljši tabor v mojem življenju,« je rekel ob slovesu. Že od ranega otroštva hodi na tabore, saj ga doma ne zmorejo prenašati dalj časa. Ko sva ga vprašala, zakaj je ta tabor boljši od drugih, je rekel: »Ves čas sta se ukvarjala z nami in preprečila, da bi prišlo do pretepa ali kakšnega incidenta. Jaz nikoli nisem eksplodiral. Na drugih taborih smo veliko sami. Najprej se nekaj zgodi in nato imamo krizne sestanke. Vidva pa sta bila ves čas z nami in nam sproti pomagala reševati težave in konflikte.« Največji kompliment za desetdnevno garanje.

Rezultati tabora

V celoti smo realizirali načrtovane aktivnosti. Integracija med otroci je bolj uspela, kot sva se nadejala. Posamezniki so prejeli izjemne potrditve, ki so močno utrdili njihov položaj med vrstniki.

Prepričana sva, da smo dosegli izjemne dosežke, ki se lahko po kvaliteti kosajo s specialistično psihoterapevtsko ali psihiatrično obravnavo. Še dodatno sva utrdila prepričanje, da ima učenje na podlagi izkušenj v naravi izreden potencial, če so vzpostavljeni ustrezni pogoji za to. Vsak udeleženec je zase pridobil številne izkušnje in se domov vrnil bogatejši. Na podlagi analiza anketnih vprašalnikov je razvidno, da vsi udeleženci ocenjujejo, da so postali bolj strpni. Vsi se strinjajo, da so se naučili bolje razumeti druge in da so vsaj delno spremenili svoj odnos in pogled na druge. Prav tako so vsi mnenja, da so se na taboru naučili bolje komunicirati in da so se njihovi odnosi z drugimi izboljšali.

SOCIALNA INTEGRACIJA NA TABORU FRIDOLIN

Sama integracija otrok je zahtevala temeljite in dokaj obsežne priprave, najprej na osebnem nivoju, nato na delu s skupino. V uvodu je bilo predstavljeno, da je šlo za izrazito heterogeno skupino, sestavljeno s posameznikov zelo različnih intelektualnih in socialnih sposobnosti, ki so izhajali iz različnih družbenih okolij. Odločila sva se, da v skupino lahko vključiva največ tretjino otrok s posebnimi potrebami, da bi lahko sledila zastavljenim ciljem.

Posebno neznanko je predstavljalo sobivanje otrok s ČVT in otroka z Aspergarjevim sindromom (AS).

Oblike dela:

- delo s posameznikom,
- delo z malimi skupinami,
- delo s skupino.

Metode dela:

- pogovor, razlaga, pojasnjevanje;
- pedagoške delavnice, igra;
- refleksija, samorefleksija;
- izkustveno učenje.

Izvedba

PRED ODHODOM

Po osebni pripravi je sledil izbor otrok med katere bi vključila posameznike s posebnimi potrebami. Ta ni bil naključen. Iskala sva mladostnike, določenih osebnostnih značilnosti, za katere sva predpostavljala, da bodo lahko doprinesli k uspešni izvedbi tabora, hkrati pa tudi zase dobili neke nove, pozitivne izkušnje.

Sledil je razgovor z izbranimi kandidati. Posamezniki so bili v začetku nekoliko skeptični. Nekateri so se ustrašili fizičnih naporov, drugi so imeli pomisleke glede ostalih udeležencev, predvsem otrok, ki so bivali v VIZ. Potrebno je bilo pridobiti tudi soglasja staršev. Nekateri so imeli podobne pomisleke. V praksi se je ponovno izkazalo, da je stigmatizacija teh otrok v družbi še kako prisotna. S številnimi razgovori sva na koncu uspela sestaviti skupino.

PRVI DNEVI TABORA

Skupina se je spoznavala. Zaradi obilice dela so bili otroci »prisiljeni« sodelovati med seboj. Začetno spoznavanje je pravzaprav potekalo spontano. Zanimivo je bilo, da je skupina brez težav sprejela fanta z AS, več težav je bilo s fanti s ČVT. Ti so s svojim vedenjem kmalu začeli povzročati nezadovoljstvo in slabo voljo pri ostalih udeležencih. Potrebno je bilo veliko individualnih razgovorov, ki so potekali predvsem na neformalnem nivoju ves čas. Prav tako se je bojazen o težavnem sobivanju otrok s ČVT in avtizmom izkazala za upravičeno. Ta problem do konca ni bil v celoti razrešen.

SREDINA

Skupina je postajala vedno bolj homogena. Mladostniki so pri vrstnikih začeli opažati pozitivne, izjemne lastnosti in jim to znali tudi sporočiti. Pri tem so pomembno vlogo odigrali vsakodnevni rituali, posebno refleksija ob tabornem ognju. Dijaki so vrstnike s PP samoiniciativno vključevali v svoje aktivnosti in jim dajali, ob primernem vedenju, pozitivna sporočila, neprimerno pa najpogosteje ignorirali. Občasno se je pri posameznikih še pojavila napetost, vendar je bila le ta kratkotrajna. Še vedno pa so bili potrebni pogosti razgovori s posamezniki, preverjanje njihovega počutja in stalen nadzor nad situacijo.

ZAKLJUČNI DNEVI

Konflikti so bili vse redkejši. Med udeleženci so se stkale vezi, ki jih ni bilo moč pričakovati. Šlo je za pristno sprejemanje drug drugega. Opazno je bilo, da so dijaki vrstnikom s PP sporočali na refleksiji zgolj pozitivna sporočila, jih izrazito pohvalili ob vsaki pozitivni stvari. Na koncu je skupina delovala kot tim, več, kot družina, kjer so starejši mlajšim nudili pomoč, jim bili vzgled in partnerji v igri in delu. Otroci s PP so dobili možnost izkazati se v raznih spretnostih, ki so jih s ponosom delili z drugimi (slikanje, izdelovanje orodja, plezanje) in nastopiti kot enakovredni člani skupine.

ZAKLJUČEK

Ocenjujeva, da sva načrtala pravo smer – socialno integracijo med vrstniki, kjer mladostniki dajejo drug drugemu priložnost, da se spoznajo, se učijo drug od drugega in skupaj rastejo. Pri tem imajo vsi isti izhodiščni status – vsi so uporabniki. S tem presegamo statusno razslojevanje, ki je v družbi preveč izrazito: Otroci iz šibkih družin se srečujejo skupaj, imajo svoje tabore in letovanja, nadarjeni se družijo skupaj, avtisti imajo svoje aktivnosti, invalidi imajo svoje tabore, ... To je pogosto le še več istega. Subkultura pogojuje subkulturo je obrabljen izraz, ki v sebi gotovo nosi nekaj resnice.

Vsaka aktivnost in ukvarjanje z mladino je sicer dobrodošlo. Korake k bolj strpni in tolerantni družbi, kjer se različnosti ne bo potrebno sramovati in jo skrivati, pa bomo dosegli le, če bomo uspeli združevati vrstnike, ki izhajajo iz različnih svetov. In ustvarili prostor, kjer različnost nikogar ne ovira, ampak prispeva k novim spoznanjem o sebi in svetu.

Tabor Fridolin je dokaz, da je to mogoče. Ključ je privlačen, zanimiv in na potrebe mladostnikov naravnan program. Veliko aktivnosti in zabave, kjer se strokovne in terapevtske vsebine prepletajo nevsiljivo in spontano.

LITERATURA

EVROPSKI CENTER ZA SPREMLJANJE DROG IN ZASVOJENOSTI Z DROGAMI. (2008). POVZETEK-IZBRANO POGlavJE, DROGE IN RANLJIVE SKUPINE MLADOSTNIKOV.(S SVETOVNEGA SPLETA). (UPORABLJENO 2010-19-08). DOSTOPNO NA: WWW.EMCDDA.EUROPA.EU/./ATT_64569_SL_VULNERABLE-GROUPSSUMMARY_SL2008FINAL.PDF

ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G. (2008). SOUSTVARJANJE V ŠOLI: UČENJE KOT POGOVOR. LJUBLJANA: ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO.

JAZBINŠEK, N. (2008). PREŽIVLJANJE POČITNIC SREDNJEŠOLCEV Z VIDIKA UKVARJANJA S ŠPORTOM. DIPLOMSKO DELO, LJUBLJANA; UNIVERZA V LJUBLJANI, FAKULTETA ZA ŠPORT, (S SVETOVNEGA SPLETA). (UPORABLJENO 2010-19-08). DOSTOPNO NA URL:

[HTTP://WWW.FSP.UNI-LJ.SI/COBISS/DIPLOME/DIPLOMA22056590JAZBINSEKNINA.PDF](http://WWW.FSP.UNI-LJ.SI/COBISS/DIPLOME/DIPLOMA22056590JAZBINSEKNINA.PDF)

KOBOLT, A., CIMERMANČIČ Z, RAPUŠ PAVEL, J., VERBNIK DOBNIKAR, T. (2010). IZKUŠNJE PRAKTIKOV PRI DELU Z USMERJENIMI UČENCI V OSNOVNI ŠOLI. V: KOBOLT, A. (2010). IZSTOPAJOČE VEDENJE IN PEDAGOŠKI IZZIVI. LJUBLJANA: PEDAGOŠKA FAKULTETA.

MIKLAVŽIN, P. (2010). IZKUSTVENO UČENJE V NARAVI KOT ALTERNATIVNA OBLIKA VZGOJNEGA DELA Z OTROKI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI. V: KRAJNČAN M., MIKLAVŽIN P. (2010), ZDRAVJE MLADOSTNIKOV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI. LJUBLJANA: MINISTRSTVO ZA ZDRAVJE.

POŠTRAK, M. (2009). METODE DELA Z MLADIMI. NEOBJAVLJENO GRADIVO. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO.

OŽIVITEV PARKA – KAKO SPODBUJATI TRAJNOSTNI RAZVOJ IN INOVATIVNOST V DIJAŠKEM DOMU

CREATE A PARK – PROMOTE INNOVATION AT BOARDING SCHOOL

Rasta Fašmon

*Dijaški dom Lizike Jančar, Maribor, Slovenija
rasta.fasmon@guest.arnes.si*

POVZETEK

Članek predstavlja inovacijski predlog dijakinj, ki so ga izvajale srednješolke v Mariboru. Cilj projekta »NAŠ PARK« je bil, da dijakinje na zanimiv, ustvarjalen in smiseln način preživijo prosti čas v varnem okolju v neposredni bližini dijaškega doma – v parku. Dijakinje so najprej izvedle sociološko raziskavo. Iz analize anket in pogovorov so spoznale, da si mnogi želijo drugačen park. Na podlagi ugotovitev so izvedle manjše in večje posege v prostor. Ob tem so proučile literaturo o gibanju, kjer so krajinski umetniki posegli v okolje na umetniški način (Land Art). Likovne dejavnosti so se na pobudo dijakinj raziskovalk preselile iz interjerja v pokrajino. Dijakinje so dokumentirale likovne akcije in jih predstavile kot inovacijski predlog, katerega bistvo so domislile in predlogi oživitve parka, da bi le ta postal prostor srečevanja.

Ključne besede: inovativnost, dijaški dom, Land art, park, likovne akcije.

ABSTRACT

This paper presents innovative work. Three girls made innovative project in Maribor at Dijaški dom Lizike Janačar. The aim of project »OUR PARK« was that students in an interesting, creative and meaningful way spend their time in a safe environment in the immediate vicinity of boarding school - in the park. Students first carried out sociological research. The researchers have realized (analysis and interviews) that many people want a different park. The group made small and large interventions in the area. Furthermore, they examined the literature of the movement, where the landscape artists become involved in the environment in an artistic way (Land Art). Artistic activities at the initiative of female researchers moved from the Interior to the province. Students have documented visual action and presented as an innovative proposal, which consists Sat charades and proposals for revitalizing the park, that would only make it a meeting place.

Keywords: innovation, boarding school, Land art, park, art actions.

OPREDELITEV PROBLEMA

Mnoge vzgojne ustanove imajo v okolici zelene in sive površine, ki jih različno izkoristijo. Parkirišča so pogosto zasedena, igrišča in manjši parki pa večinoma ne služijo namenu. Tudi v Dijaškem domu Lizike Jančar opažam, da igrišče in manjši park velikokrat samevata, dijakinje pa svoj prosti čas preživljajo predvsem za računalniki.

Za uspešno učenje možgani potrebujejo kisik. Zrak ne samo da prevetri možgane, ampak pomaga pri depresiji in nezadovoljstvu. Vprašala sem se, kako bi lahko oživili osamljeni park? Povezala sem nekaj dijakinj, ki so se večkrat predajale brezdelju, da bi razmislile o preureditvi bivalnega okolja. Dijakinje so spoznale, da je ureditev okolja pomembna, saj lepo urejena okolica polepša videz. Kaj pa nenavadno urejena okolica? Skupina raziskovalk je ugotovila, da drugačnost vznemiri ljudi in jih naredi radovedne. Dijakinje je zanimalo, kako bi delovale v domskem parku nepričakovane in morda celo »šokantne« likovne akcije.



Slika 1: Pomladna zasaditev rastlin v parku in rezultat v jeseni. foto: R. Fašmon

OPIS POSTOPKA

*»Ne pojdi po uhojenih poteh. Pojdi tja, kjer poti še ni, in za seboj pusti sled.«
(Ralph Waldo Emerson)*

Inovacijskega predloga so se lotile tri raziskovalke. Dijakinja, ki jo zanima sociologija in problemi mladih, je prevzela sociološki del naloge. Izvedla je anketo, pogovore med dijakinjami in ugotovila, kakšen park si želijo srednješolke. Dve dijakinji, ki se radi likovno izražata, sta se domislili, da bi privabili dijakinje v park z likovnimi akcijami. Navdih sta dobili v gibanju poznanem pod imenom Land art. Akcije sta kasneje zainteresirani izvajali s pomočjo prijateljic iz likovnega krožka.

Izvedba inovacijskega predloga je potekala po korakih:

1. Izdelava in izvedba ankete ter pogovori z dijakinjami
2. Obdelava podatkov in predstavitev ugotovitev
3. Razmislek o tem, kako bi oživili igrišče in zbiranje idej
4. Konkretna akcija v parku ob dijaškem domu in študij literature (Land art) ter zapis konkretnih akcij ob dokumentarnem slikovnem gradivu
5. Izbor fotografij za razstavo v Malem razstavišču dijaškega doma Lizike Jančar
6. Priprava razstave z naslovom »Naš park« (lepljenje, merjenje, iskanje skupnih idej)
7. Izdelava inovacijskega predloga v pisni obliki za srečanje Mladi za napredek Maribora 2010
8. Odprtje razstave in izdelava plakata na temo »Naš park«
9. Izdelava majic s slogani
10. Javna predstavitev inovacijskega projekta v dijaškem domu za dijakinje, vzgojitelje, starše in druge povabljene
11. Javni zagovor inovacijskega predloga pred ustrezno komisijo na srečanju Mladi za napredek Maribora

ANALIZA ANKETNEGA VPRAŠALNIKA »NAŠ PARK«

Raziskava je potekala na manjšem vzorcu (100 dijakinj), ki bivajo v dijaškem domu. Povprečna starost dijakinj, ki so sodelovale v raziskavi, je bila 17 let.

Analiza ankete

Analiza je pokazala, da kar 19% dijakinj nikoli ne zahaja v park, samo 12 % dijakinj zahaja vanj vsak dan, največ dijakinj (36%) zahaja v park enkrat na mesec. V manjšini so dijakinje (19%), ki gredo v park enkrat na leto ali nekajkrat na leto (19%).

(72%) dijakinj je odgovorilo, da v parku ne počnejo nič. Zahajanje v dijaški park velike večine anketiranih ne zanima. Tiste, ki pa so zanj bolj zainteresirane, zahajajo vanj, da se sprostijo, se družijo z drugimi, opazujejo, kaj se dogaja okoli njih, igrajo odbojko, badminton ali se udeležijo dejavnosti, ki se odvijajo večinoma zgodaj ali pozno poleti. Nekaterim dijakinjam sta v parku zelo všeč mir in tišina. Takšnega posebnega miru in tišine primanjkuje v ostalih javnih parkih. Diakinje si v parku spočijejo misli in oddahnejo od šolskih nalog. Anketiranke so omenile tudi ribnik, ki se nahaja v parku, kjer pogosto opazujejo ribe. Večini dijakinj park sploh ni zanimiv, saj zgleda preveč pusto. Več kot polovica dijakinj je sodelovala na raznih prireditvah, ki so se odvijale v parku. Anketiranke so se udeležile odbojcarskih tekem. Igrale so tudi badminton. Včasih so dijakinje v parku kartale, brale ali igrale družabne igre.

Anketiranke v parku zelo motijo klopce, ki so večkrat umazane in polne mravelj. Diakinje, ki kadijo, so povedale, da bi v parku rade pokadile cigareto. Včasih v park zaidejo tudi Romi ali predstavniki drugih narodov, kar nekatera dekleta zelo moti, saj so nekateri tujci včasih tudi nadležni. Nekatere dijakinje so predlagale, da bi posadili več rastlin, druge bi se znebile grmovnic. Eden izmed pogostejših predlogov je bil, da bi dijakinje skupaj prebarvale klopce ter bi z barvami obogatile sivo, betonsko igrišče. Najzanimivejši predlogi za preureditev parka so bili:

- Lahko bi bilo več srečanj s fanti iz drugih domov. Skupaj bi preživeli več toplih dni proti koncu šolskega leta.
- Plesi bi lahko bili kdaj organizirani tudi v parku.
- Dogajale bi se lahko tudi druge dejavnosti: večerna telovadba, joga ali podobno.

Veliko anketirank zahaja občasno ali redno v bližnji Magdalenski park (78%). Nekatere med njimi uživajo tudi alkoholne pijače ali druge prepovedane substance. Diakinje se srečujejo z osnovnošolskimi prijatelji ali sedanjimi sošolci in sošolkami. V tem parku skupaj praznujejo rojstne dneve ali druge dogodke in večkrat popivajo. Manjšina (22%) anketirank tja ne zahaja, saj jih ta park ne zanima, zanj nimajo časa ali pa so zaposlene z drugimi dejavnostmi. Diakinje se srečujejo s prijatelji v prostem času tudi v barih, biljardnicah ali restavracijah. Nekatere se zadržujejo v kinu, v knjižnicah, pred dijaškim domom ali pred drugimi dijaškimi domovi v Mariboru.

LAND ART

Likovne akcije je navdihnili gibanje »Land art« oziroma krajinska ali zemeljska umetnost, v kateri sta pokrajina in umetniško delo neločljivo povezana. Lynton (1994) navaja, da je krajinska umetnost deloma odvisna od oblike, ki si jo privzame v posameznem primeru in je tako imenovana ekscentrična akcija. Spletna stran http://en.wikipedia.org/wiki/Land_art navaja, da je Land art umetnost gibanja, ki se je pojavila v Združenih državah Amerike v poznih šestdesetih letih in začetku sedemdesetih let. Umetnine niso v pokrajini, temveč so »izdelane« iz pokrajine. Dela pogosto nastajajo na odprtem, daleč od civilizacije, prepuščena naravnim spremembam. Veliko prvih del je bilo ustvarjenih v puščavah v Nevadi, Novi Mehiki, Utahu in Arizoni. Bila so kratkotrajne narave in obstajajo le kot video posnetki in fotografski dokumenti. Land art razumemo kot protest proti komercializaciji umetnosti ob koncu šestdesetih let v Ameriki. Ekspoziti land arta niso postavljeni v muzeje, temveč so »spomeniki« naravi in so izven dosega komercialnega umetniškega trga. Land art so navdihnili minimalistična umetniška gibanja in dela Constantina Brancusija in Josepha Beuysa. Oblikovalec Isamu Noguchi je leta 1941 v New Yorku ustvaril Pogreznjeno igrišče. To delo je včasih interpretirano kot eden prvih pomembnih izdelkov land arta, čeprav Noguchi svoja dela ni nikoli imenoval »land art«, ampak kar skulpture. Njegov vpliv na kasnejši land art, krajinsko arhitekturo in ekološko umetnost je danes viden v mnogih delih.

KONKRETNE AKCIJE

»Kdor želi nekaj narediti, bo našel način. Kdor ne želi, bo našel izgovor.«
(Pablo Picasso.)

Dijakinje so izdelale majice s slogani:

- Na klopci naju sonček riše
- Dobrodošel v parku kreativnosti
- Začuti naravo. Začuti umetnost. Začuti park.
- My art is Land art.
- Noro je kričati v našem parku
- Zakaj ne pobožáš trate?
- Čisto sem fuč, v parku pa luč!
- Piknik? Se dobimo v parku »Lizika«
- Si vzameš čas? Pridi do nas. Naslov: park Lizika
- Kolikokrat smo v stiku z zemljo?
- Po svež zrak v naš park

Posegi v okolje

Oblačenje dreves

Ovijanje dreves je bilo zelo zabavno in tudi rezultati zelo zanimivi. Dijakinje so ovile pet dreves v parku in okolici. Tujci, ki so prišli mimo, so spraševali, če Slovenci na tak način praznujemo veliko noč.

Sajenje rastlin

Rokavice in motiko v roke, pa je delo hitro opravljeno. Zasejana semena in zakopane korenine ter čebulice so kmalu pokukale na dan, nekatere med njimi (astre in hermeliike) pa so zacvetele jeseni.



Slika 2, 3: Ovijanje magnolije. Kolikokrat smo v stiku z zemljo? foto: R. Fasmon

Izražanje z moko

Zakaj pa ne kreirati z moko? Iz višjih nadstropij doma so dijakinje z oken lahko jasno videle napis Lizike in pod njim velikansko lizalko. To delo (risanje z moko) je bilo izjemno prijetno in tudi vrstnice so se odlično odzvale.



Slika 4, 5: Izražanje z moko. Lizika na trati. foto: R. Fašmon

Delo s cvetlicami in plodovi dreves

Dijakinje so se poigrale s cvetjem in plodovi dreves iz parka in ustvarile zanimive instalacije. Takšnih postavitev so naredile več in jih namestile na različne konce parka.



Slika 6, 7: Vrtinec. Rožice med rožicami. foto: V. Messec

Izražanje z listjem

Dijakinje so pograbile listje. Nastala je dolga kača. Delovala je kar veličastno in pritegnila mnogo radovednih pogledov mimoidočih. Sledila je še igra s papirjem.



Slika 8, 9, 10: Grabljenje. Spominjanje. Šelestenje. Utesnjenost. foto: V. Messec

Postavitev role papirja na zelenico

Dijakinje so eksperimentirale in nastale so zanimive fotografije...



Slika 11, 12, 13: Umetno v naravnem. foto: V. Messec

Ribnik

Nekatere kamne okrog ribnika so dijakinje ovile v oranžni papir, ki je še decembra ohranil svojo barvitost.



Slika 14, 15: Ogrlica za ribnik. Križ v vodi. foto: R.Fašmon

Grm in obeski iz aluminija

Dijakinje so izdelale obeske iz aluminija. Obesile so jih na grm brogovite. Ob vetrovnem vremenu so se okraski dotikali in oddajali zanimive zvoke.



Slika 16: Snežni nakit. foto: V. Messec

Sveče v parku in okolici

Dijakinje so s premraženimi prsti prižigale svečke in odgovarjale mimoidočim, ki so začudeno spraševali, kaj počnejo, ko so nastajale oblike src, zvezd in celo smejoči obrazi. Svečke, postavljene v različne vzorce, so metale prelepo svetlobo na sveže zapadli sneg. Navdušenje dijakinj je bilo veliko.



Slika 17, 18.: Mraz zaviti v toplo srce. Lučke upanja. foto: V. Messec

SKLEP

Raziskovalke so zaznale problematiko zapuščenosti parka. Predlog, ki se lahko imenuje tudi »Poizkus oživitve parka«, so v praksi realizirale in ugotovile, da so akcije, še posebej svetlobne postavitve, akcija z moko in nekatere druge v vrstnikih zbudile radovednost ter prestavile vrstnice vsaj za nekaj trenutkov v nek drug svet. Družbena odgovornost se v kaže v tem, da so v likovnih akcijah uporabljale naravne materiale iz okolja in se do narave obnašale spoštljivo, ekološko ter razmišljale tudi o tem, kako bi vrstniki preživeli več prostega časa na svežem zraku v naravi.

V ključnih ugotovitvah študije Mladina 2010 Lavrič (2011) navaja, da se je v prostem času mladih v zadnjem desetletju izrazito povečalo ukvarjanje z računalnikom. Kar 82 % mladih v Sloveniji (skoraj) vsak dan uporablja splet, kar je občutno nad povprečjem mladih iz držav EU. V primerjavi z letom 2000 mladi v letu 2010 bistveno več časa namenjajo tudi ukvarjanju s športom in kulturno umetniškemu ustvarjanju.

Spremljam predvsem kulturno in umetniško dogajanje med srednješolci zadnjih dvajset let. Veliko energije porabim za motiviranje dijakinj za neobremenjeno likovno izražanje. Ko se mladi enkrat organizirajo in se med seboj dobro spoznajo, pa pokažejo včasih toliko navdušenja in delovne vneme, da so nad pozitivnimi rezultati včasih celo sami presenečeni.

Menim, da globalizacija prinaša dobre in slabe strani. Večkrat na spletnih straneh svetovne organizacije likovnih pedagogov Insea, v katero sem vključena, pogledam, kaj na likovnem področju počnejo profesorji in dijaki po drugih evropskih državah. Opažam, da se trenutno veliko ubadajo s trajnostnim razvojem in uporabo naravnih materialov, predvsem na Finskem. Ugotavljam, da je bil naš projekt v Dijaškem domu Lizike Jančar kakovosten in je lahko celo za zgled podobnim evropskim likovnim projektom mladih v Evropi.

LITERATURA

LAILACH, M. (2007). LAND ART. KÖLN: TASCHEN.

LAVRIČ, M. IDR. (2011): KLJUČNE UGOTOVITVE ŠTUDIJE MLADINA 2010. V: LAVRIČ, M. (UR.): MLADINA 2010. DRUŽBENI PROFIL MLADIH V SLOVENIJI. LJUBLJANA, MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, URAD RS ZA MLADINO, ZALOŽBA ARISTEJ, 587-590.

LYNTON, N. (1994). ZGODBA MODERNE UMETNOSTI. LJUBLJANA: CANKARJEVA ZALOŽBA.

LAND ART. DOSTOPNO NA: [HTTP://EN.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/LAND_ART](http://en.wikipedia.org/wiki/Land_Art) (21.12. 2010).

NAŠ PARK. INOVACIJSKI PREDLOG. DOSTOPNO NA: [HTTP://WWW.ZPM-MB.SI/ATTACHMENTS/SL/294/NAS_PARK.PDF](http://www.zpm-mb.si/attachments/sl/294/nas_park.pdf) (3. 3. 3011).

Kakovost in fleksibilnost vzgojnega dela /
Quality and flexibility of educational work

SODELOVANJE ZA USPEH DIJAKA ŠPORTNIKA

CO-OPEARTION FOR SUCCESS

Klemen Gutman

Gimnazija Šiška, Ljubljana, Slovenija
klemen.gutman@guest.arnes.si

POVZETEK

V prispevku sem želel, skozi izkušnje in trenutno stanje predstaviti način dela v športnih oddelkih Gimnazije Šiška in pojasniti način interakcije zaposlenih znotraj zavoda, s starši, trenerji, športnimi klubi in panožnimi zvezami in pomembnost takšnega sodelovanja pri sooblikovanju programa in dela v športnih oddelkih gimnazijskega programa. Kakovostno izobraževanje mladih športnikov v sodobnem času zagotovo ne gre razumeti kot izoliran proces, ki je v naprej determiniran. Pri zagotavljanju kakovostnega programa je pomemben prav vsak del procesa, od natančnega načrtovanja, dobrih pogojev dela, dobre izvedbe in zavezanosti skupnemu cilju vseh vpletenih. Skupni cilj je in mora biti dijak, ki je uspešen tako na šolskem in športnem področju.

Ključne besede: šola, dijaški dom, civilna družba, športni oddelki, sodelovanje.

ABSTRACT

In this article I wanted to present how we implement the program in sports classes of Gimnazija Šiška and explain the way we interact with civil society and its importance to co-design this particular program. I highlighted our engagement with part of civil society which we cooperate most closely in a school environment and it is composed of teachers, parents, coaches, sports clubs and national sports associations.

Keywords: school, civil society, sports classes, cooperation.

UVOD

V zadnjih letih se v Sloveniji intenzivno ukvarjamo s prenovo srednješolskih programov – v okviru tega tudi s prenovo gimnazijskega programa, kar kaže na uveljavljanje sprememb, ki bodo verjetno spodbudile h kakovostnim premikom na področju srednješolskega izobraževanja. Kot je zapisano že v ciljnih in načelih v Izhodiščih prenove gimnazijskega programa, ki jih je v letu 2007 sprejel Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, bo v šoli med drugim treba povečati različne vrste in kakovost znanja ter spoštovati različnost in izbirnost, pri dijakih pa razvijati odgovornost za učenje, delovne navade in pozitiven odnos do samostojnega dela, zmožnost samostojnega, kritičnega razmišljanja, kompetence za odgovorno in aktivno delovanje v družbi ter konstruktivno reševanje življenjskih situacij. Poleg tega bo treba zagotoviti posameznikov optimalni razvoj specifičnih nadarjenosti in strokovne naravnosti (Izhodišča prenove gimnazijskega programa 2007, str. 13–14).

Na podlagi predstavljenih izhodišč so nastajali prenovljeni učni načrti za učne predmete v gimnazijskih programih. V letu 2008 je bil prenovljen tudi učni načrt za športno vzgojo. Prva večja sprememba na tem področju se je zgodila leta 1990, ko so na osnovi sklepa takratnega Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo in s soglasjem Strokovnega sveta RS za vzgojo in izobraževanje eksperimentalno organizirali športne oddelke v gimnazijskem programu na treh gimnazijah, in sicer na: Gimnaziji Ljubljana Šiška, II. gimnaziji v Mariboru in Gimnaziji Celje (Cankar 1995, str. 299). Takrat je športna vzgoja zagotovo pridobila pomembnejšo vlogo v gimnazijskem izobraževanju, seveda ne le zaradi povečanega števila ur, temveč predvsem zaradi možnosti obravnave vsebin, ki so bolj sledile interesom mladostnikov. Večja odprtost in ciljna zasnovanost učitelju omogočata razmeroma veliko stopnjo avtonomije, hkrati pa odgovornost za smotrno in prilagojeno izbiranje učnih vsebin, upoštevajoč določene učne cilje, strukturo športnega oddelka, posebnosti posameznih dijakov športnikov in prostorskih ter materialnih možnosti za izpeljavo programa (Lorenci 2008, str. 20).

Vse to nam daje lepo osnovo za delovanje v šolskem prostoru in relativno visoko stopnjo avtonomije, vendar lahko le preko tesne povezanosti in vsakodnevne interakcije vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa, ki stremijo k istim ciljem, pričakujemo zelene rezultate. V celotnem postopku sprejemanja sprememb, seveda tudi na področju šolstva, naj bi imela civilna družba možnost podajanja svojih mnenj na različnih nivojih in s tem vpliv na končne odločitve uradnih institucij. V tem prispevku se bom osredotočil predvsem organizacijo in izvedbo vzgojno izobraževalnega procesa v sklopu zavoda in načina sodelovanja z delom civilne družbe, katero, v odnosu do organizacije predstavljajo starši, predstavniki športnih klubov, trenerji in druga javnost. Želim izpostaviti različne načine vplivanja, sodelovanja in tudi opozoriti na težave ter različne interese, želje in pomisleke sodelujočih v procesu izobraževanja dijaka športnika.

IZHODIŠČE

Gimnazija Šiška je bila, v šolskem letu 1990/91 ena izmed treh šol v slovenskem prostoru, ki so pričele z uvajanjem športnih oddelkov v gimnazijske programe. Od takrat smo se, iz eksperimenta z enim športnim oddelkom, razvili v šolo s štirimi športnimi oddelki v programu gimnazije.

V šolskem letu 2010/2012 imamo na šoli štiri športne oddelke, od tega dva homogena, tj. nogometnega in rokometnega, in dva heterogena, v katerih so dijaki, ki trenirajo različne športne panoge. V enem izmed heterogenih oddelkov so pretežno dijaki iz ostalih ekipnih športov (košarka, odbojka, nogomet), v drugem pa dijaki individualnih športnih panog.

Gimnazija Šiška je verjetno širši javnosti najbolj znana kot šola, ki med drugim vsako šolsko leto vpisuje homogeni nogometni oddelek, katerega največja posebnost je, da vpisani dijaki vsa štiri leta od ponedeljka do petka v 24-urni oskrbi zavoda. Šolajo se v gimnazijskem programu, trenirajo pod okriljem Nogometne zveze Slovenije in bivajo v dijaškem domu, ki je sestavni del zavoda Gimnazije Šiška.

V zadnjem obdobju želimo z inovacijskim projektom spremeniti pristop in način dela tudi pri večini splošnih predmetih športnih oddelkov. Tako smo v lanskem šolskem letu pričeli s fleksibilnostjo, nivojskostjo in vsebinskimi spremembami v kurikularnem načrtu za 1. letnike. V letošnjem šolskem letu nadaljujemo z zastavljenimi spremembami v 2. letniku ob tem pa ohranjamo spremembe in dodajamo nove vsebina v 1. letniku programa

CIVILNA DRUŽBA KOT POMEMBEN PARTNER TUDI V EVROPI

Tudi v Evropi so uveljavljeni različni modeli usklajevanja učnih obveznosti in športne poti, ki mladim športnikom omogočajo bolj enakopravne možnosti izobraževanja. Večina držav, tako kot pri nas, posveča večjo pozornost srednješolcem in študentom (Jurak, 2005). Pomembno vlogo na področju izobraževanja s športom najdemo tudi pri sodelovanju Evropske komisije s civilno družbo pri objavi sporočila komisije na dosežkih Evropskega leta izobraževanja s športom, ki je potekal leta 2004 (Poročilo Evropske komisije, 2005). V njem so z uvedbo Evropskega leta izobraževanja s športom 2004 okrepili ozaveščenost o potencialu športa, ki lahko služi kot sredstvo za izobraževanje in socialno vključenost. Sporočilo evropskega leta je: šport lahko in mora postati sredstvo za formalno izobraževanje in neformalno učenje v naših večkulturnih družbah. Pogoji za uspešno izvedbo te pobude je bilo tesno in redno sodelovanje držav članic in civilne družbe. Evropsko leto je pokazalo, da v evropski civilni družbi obstaja potreba po tem, da se šport uporabi na področju neformalnega učenja in kot sredstvo za socialno vključitev, da bi razvili medkulturni dialog in odpravili diskriminacijo.

Ob tem navajajo še, da šport nima vzgojno-izobraževalnega pomena le sam po sebi, temveč tudi v okviru aktivnega sodelovanja v športnih društvih in organizacijah, ki s posredovanjem praktičnih demokratičnih vrednot prispevajo h krepitvi civilne družbe. V sklopu tega se je potrdilo veliko povpraševanje civilne družbe glede posredovanja uradnih ustanov na področju izobraževanja s športom, zlasti glede ukrepov za okrepitev sodelovanja med področjem izobraževanja in športa kot tudi z nacionalnimi vladami. Vse to seveda daje športu še večji pomen tudi v izobraževalnih institucijah, tega se je potrebno zavedati tako pri sestavljanju šolskega programa, kot tudi pri sodelovanju z zunanjimi partnerji. Dejavno sodelovanje civilne družbe, zlasti športnega gibanja je za nadaljnji razvoj povezanosti med izobraževalnim programom in športom izjemno pomembno.

NAČRTOVANJE DELA

Kakovostno izobraževanje mladih športnikov v sodobnem času zagotovo ne gre razumeti kot izoliran proces, ki je v naprej determiniran. Na to kažejo tudi prej omenjeni novi učni načrti, ki s svojo odprtostjo omogočajo učitelju večjo avtonomijo pri organizaciji in izvedbi programa. S tem v mislih je potrebno pri načrtovanju dela in prilagajanju šolskih in športnih obveznosti mladih športnikov, sprejeti celostni pristop in v interakciji z vsemi vpletenimi obravnavati celoten proces interdisciplinarno ter tako poiskati najučinkovitejše rešitve.

Seveda se načrtovalci in izvajalci dela v športnih oddelkih soočamo z različnimi vprašanji nadaljnjega razvoja; kot so: merila za vpis, prehodnost v višji letnik, predčasno prenehanje športne kariere, homogeniziranja oddelkov, šolanja na daljavo, športa kot maturitetnega predmeta, itd... (Jurak, 2005) vendar se v tem prispevku osredotočamo predvsem na vprašanja sodelovanja in interakcije z notranjimi in zunanji subjekti.

Skupni cilj je in mora biti dijak, ki je uspešen tako na šolskem in športnem področju. Uspeh je seveda individualno pogojen in s tem je povezana tudi kontrola kakovosti. Kontrolo kakovosti lahko povezujemo z zadovoljstvom dijakov, trenerjev, staršev, uspehom na maturi, izkazana je lahko ob vpisu v novo šolsko leto, kakovost pa lahko preverimo tudi s športnim napredkom v času šolanja in z doseganjem vrhunskih športnih rezultatov v nadaljevanju kariere po uspešnem zaključku šolanja.

Najpomembnejše prednosti internatskega tipa športnega oddelka so predvsem: vsakodnevno, celodnevno pedagoško delo, tako v šoli kot tudi v dijaškem domu, vodene in načrtovane priprave na pouk, učenje in individualna pomoč dijakom, v vsakem trenutku je dijakom na voljo vsa literatura in računalniška podpora, ki jo pri šolanju potrebujejo. Dijak ima ob tem vsakodnevno na voljo pomoč profesorja, vzgojitelja, športnega psihologa in šolskega športnega fizioterapevta. S takim načinom dela povečamo prisotnost pri pouku in dvignemo motivacijo za delo.

Dijakom je zagotovljen vrhunski trening, ki ga skupaj s pomočniki vodi reprezentančni trener in povečan obseg ur športne vzgoje, ki ga izvajajo posamezni športni pedagogi. Celotni športni del vodi športni koordinator nogometnih oddelkov. V ta namen imamo v neposredni bližini šole na voljo dve nogometni igrišči z naravno travo in dve igrišči z umetno travo, atletski stadion, atletsko dvorano, šolski in fitness v atletski dvorani, gimnastično dvorano, šolsko telovadnico in veliko športno dvorano, prostor za rehabilitacijo in prostor za fizioterapijo.

S prostori v dijaškem domu pa poskrbimo za popoldansko učenje in prosti čas, kjer so dijakom na voljo dodatne učilnice, knjižnica, računalniki in prostor za druženje.

Zaradi natančnega načrtovanja dela racionaliziramo porabljen čas in zmanjšamo obremenjenost dijakov, saj celoten proces šolanja, treninga, prehranjevanja in bivanja poteka na šolskem prostoru.

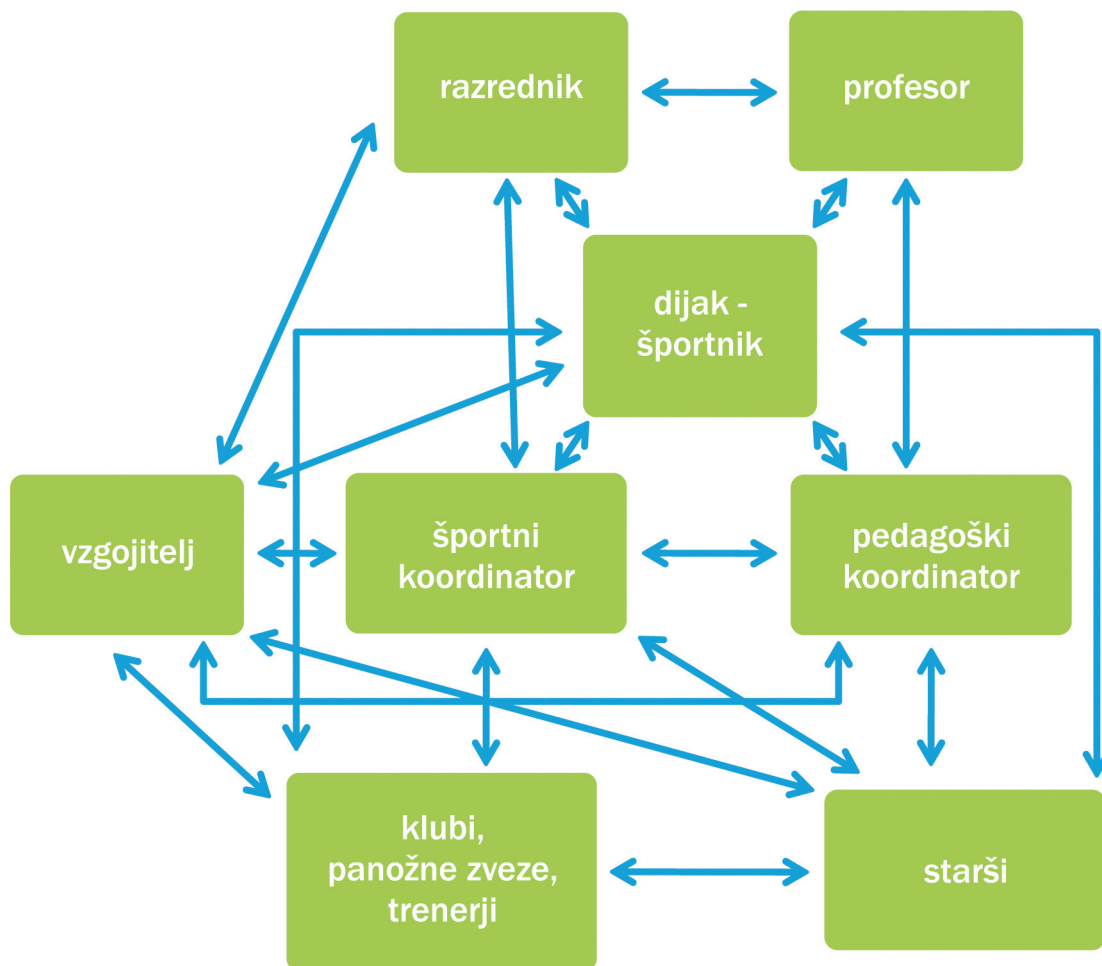
V nadaljevanju je predstavljen natančen tedenski urnik, ki vsebuje vse aktivnosti: pouk, organizirano učno pomoč, prehranjevanje, trening, učenje in organizacijo prostega časa.

ura / dan ®	pon	tor	sre	čet	pet	
	6 ³⁰	zajtrk	zajtrk	zajtrk	zajtrk	zajtrk
p.	7 ¹⁰ – 7 ⁵⁵	mat 4 bio 14	nem 20 slo 23 kem 13	trening	ang 1 bio 14	pouk švz atletika
1.	8 ⁰⁰ – 8 ⁴⁵	slo 16	slo 23	trening	bio 14	7 ¹⁰ – 8 ⁴⁵
2.	8 ⁵⁰ – 9 ³⁵	trening	trening	7 ³⁰ – 9 ¹⁵	zgo 3	slo 16
3.	9 ⁴⁰ – 10 ²⁵	trening	trening	bio 14	ang nem 5,8	slo 16
	10 ²⁵ – 10 ⁵⁵	8 ⁵⁰ – 10 ⁴⁰	8 ⁵⁰ – 10 ⁴⁰	malica	malica	malica
4.	10 ⁵⁵ – 11 ⁴⁰	malica ru 1	malica	mat 3	geo 7	nem ang 5,8,23,24,25
5.	11 ⁴⁵ – 12 ³⁰	geo 7	ang nem 23,24	nem ang 5,7,8,9,23	fiz 15	mat 24
6.	12 ³⁵ – 13 ²⁰	kem 13	mat 24	fiz 15	mat 24	inf 10
7.	13 ²⁵ – 14 ¹⁰	zgo 3	nem ang 3,5,8,9,23	ang nem 24,25	kem 13	inf 10
8.	14 ¹⁵ – 15 ⁰⁰	kosilo geo7 zgo 22	kosilo mat 4	kosilo	kosilo	kosilo in odhod domov
9.	15 ⁰⁰ – 15 ⁴⁵	kosilo	kosilo			
	16 ⁰⁰ – 16 ⁴⁵	pouk švz šp. igre	pouk švz gim.		trening	
	16 ⁴⁵ – 17 ³⁰	16 ⁰⁰ – 17 ³⁰	16 ⁰⁰ – 17 ³⁰	učne ure 15 ³⁰ – 18 ⁰⁰	16 ⁰⁰ – 17 ³⁰	
	17 ³⁰ – 18 ³⁰					
	18 ³⁰ – 19 ⁰⁰	večerja	večerja	večerja	večerja	
	19 ⁰⁰ – 21 ⁰⁰	učne ure (ponedeljek, torek in četrtek)				
	21 ⁰⁰ – 22 ⁰⁰	priprava na počitek				
	22 ⁰⁰ – 6 ⁰⁰	nočni počitek				

Slika 1: Primer urnika internatskega tipa športnega oddelka Gimnazije Šiška

Pričakovanja so prisotna z vseh strani: trenerji pretežno pričakujejo uspeh na športnem področju, učitelji in vzgojitelji uspešnega in odgovornega dijaka v šoli in življenju na sploh, starši največkrat kar oboje. Vse to lahko postane veliko breme za mladega človeka. Ravno zaradi tega je vodenje skozi ta proces še veliko bolj delikatno kot sicer. V kolikor bi vsak v sistemu deloval enostransko in bi pričakoval, da se drugi prilagaja meni; trenažni proces šoli, šola trenažnemu procesu itd., si vse to najverjetneje botrovalo preobremenjenemu in neuspešnemu dijaku, ki največkrat popusti na vseh področjih.

Delo s posameznim dijakom in interakcija z drugimi osebami, ki so vpete v dijakov vsakdan, je, v športnem oddelku Gimnazije Šiška, prikazano v nadaljevanju. Na nivoju šole je to sodelovanje vezano predvsem na nekatere dele civilne družbe; s tem mislim v prvi vrsti predvsem starše in trenerje ter panožne zveze in športne klube. Pri takem načinu organizacije dela dijak športnik, kot osrednji lik, sodeluje v več procesih, ki so med seboj tesno povezani se prepletajo in s tem močno vplivajo eden na drugega. Le ob popolni usklajenosti programov, sodelovanju vseh vpelih v ta proces, je mogoče pričakovati uspeh dijaka tako na šolskem kot športnem področju.



Slika 2: Timsko delo pri usklajevanju šolskih in športnih obveznosti dijaka športnika v športnem oddelku Gimnazije Šiška

Športni oddelek zahteva namreč poseben pristop in obravnavo, posebno zagotavljanje učnih pogojev, načrtovanje, izvajanje in spremljanje učnega dela dijakov športnikov in v okviru redne šolske športne vzgoje tudi potek treniranja. Kot je razvidno iz slike 2 v športnem oddelku posamezni razred pedagoško vodijo štiri uradne osebe: športni koordinator, pedagoški koordinator, razrednik in vzgojitelj v domu, pri procesu šolskega dela sodelujejo še učitelji posameznih predmetov, svetovalna služba in ravnatelj. Športni koordinator je vodja športnega oddelka in je odgovoren za izpolnjevanje vpisnih pogojev (športna kategorizacija), sestavlja športni program znotraj ur športne vzgoje in šole v naravi, spremlja dijakov športni razvoj, sodeluje s trenerji, klubi panožnimi zvezami in starši, ter bdi nad celotnim procesom. Pedagoški koordinator na podlagi športne obremenjenosti dijaka, vodi, načrtuje, spremlja, spreminja in drugače prilagaja dijakove šolske obveznosti in sodeluje s starši. Razrednik opravlja enaka dela kot v splošnem oddelku gimnazije ter se na rednih koordinacijah seznanja s posebnostmi pedagoških in športnih prilagajanj ter življenja v domu.

Vzgojitelji imajo še posebej težko in odgovorno nalogo, saj morajo voditi in usmerjati dijaka, ki je od ponedeljka do petka izven domačega okolja, v okolju z drugačnimi pravili in vendar z vsemi značilnostmi preživljanja časa izven klasičnega šolskega dela (prosti čas, trening, učenje). Velikokrat ali celo prepogosto morajo prevzeti vlogo enega ali včasih celo obeh staršev. Glede na to, da so skupine, za katere je zadolžen posamezni vzgojitelj, relativno velike je zahtevnost dela še toliko večja

Iz zapsanega lahko razberemo, da pri takem načinu dela v homogenem nogometnem oddelku, vse uradne osebe zavoda opravljajo odgovorno nalogo vzgajanja in izobraževanja dijaka športnika. Ob tem so v stalnem stiku s starši, športni koordinator tudi s trenerji in ostalimi športnimi delavci in ravno ti odnosi, oziroma usklajeno delovanje, so edina možnost, da lahko dosežemo želen rezultatov; izoblikovanje samozavestne, odgovorne, športno in učno uspešne osebnosti, ki se bo kasneje v življenju sposobna spopasti izzivom moderne družbe.

INTERAKCIJA ŠOLA-ŠPORT

Velikokrat radi rečemo, da dijaki športniki, ki so že v tem obdobju športno izredno uspešni in obiskujejo srednje-šolski program gimnazije, opravljajo 'dve službi'. Obe stvari zahtevata celega človeka in sta najtežja izbira za mladega človeka v tej starosti. Za uspeh na obeh področjih hkrati mora dijak v naprej dobro, realno načrtovati šolske in športne obveznosti in čim natančneje izvajati pripravljen načrt. Kljub vsemu je večina dijakov v tem obdobju veliko bolj motivirana za svoj športni razvoj, kamor usmerjajo tudi večino svoje energije. 'Druga stran' predstavljajo starši, ki se v večini primerov zavedajo nevarnosti športnega profesionalizma in si veliko bolj želijo uspeha v šoli.

Za ustrezno ravnotežje in uspeh na obeh področjih pa poskrbimo v šoli in domu. Najprej je potrebna dobra notranja zasnova programa, z natančnim planiranjem vseh aktivnosti. Pri tem mislimo tako dopoldansko delo v šoli (pouk in ure organizirane učne pomoči), urejeno, organizirano življenje in delo v dijaškem domu, ter program športne vadbe v okviru panožne zveze.

Na šoli imamo zaradi tega stalne stike s posameznimi trenerji, športnimi klubi, in panožnimi zvezami. Interes za medsebojno sodelovanje in povezovanje mora biti vedno večstranski. Velikokrat se trenerji ne izkažejo interesa za spremljanje razvoja in napredovanja učenca na šolskem področju in se v proces sodelovanja vključujejo le pri načrtovanju in izvajanju športnih aktivnosti. Poseben problem nastane v primeru ko 'strokovni kadri' na področju športa niso popolnoma formalno strokovno usposobljeni in njihovo znanje ni vedno ustrezno za delo z mladimi športniki (Cankar 1995, str. 88). Takrat je sodelovanje močno oteženo. Trenerji in drugi delavci v športu mladih se morajo zavedati, da imajo pogosto pri dijakih v tem starostnem obdobju trenerji pomembno moralno vlogo. Mladi športniki pogosto živijo za svoj šport in jim je mnenje trenerja pogosto najpomembnejše. Zato so trenerji za vsako šolo s športnimi oddelki zagotovo izredno pomemben partner pri zagotavljanju dijakovega šolskega uspeha.

Starši so na drugi strani verjetno zainteresirani za uspešno šolanje svojih otrok in zato tudi pri iskanju učinkovitih oblik sodelovanja in povezovanja ne bi smelo biti. Starši se v večini primerov zavedajo svoje soodgovornosti pri usmerjanju svojih otrok in zavestno sprejemajo in podpirajo njihovo športno dejavnost in s tem tudi njihove dodatne fizične in psihične obremenitve (Cankar 1995, str. 87). V našem primeru je največkrat resnično tako in so starši veliko boljši partner pri doseganju skupnega cilja, ki je uspešen razvoj dijaka na obeh izbranih področjih, šole in športa.

Na šoli se zavedamo pomembnosti ozaveščanja staršev in trenerjev, zato v ta namen že pred vpisom organiziramo posebne sestanke, kamor povabimo bodoče dijake, njihove starše in trenerje in jih temeljito informiramo o poteku dela v športnih oddelkih, posebnostih in načinu uresničevanja učnega in šolskega športnega programa. Ob tem jih seznanimo s pravicami in dolžnostmi dijakov ter jih spodbujamo k sodelovanju v tem procesu. V zadnjem času opažamo, da se uvodnih sestankov udeležuje vedno manj klubskih trenerjev in ta segment dijakovega razvoja prepuščajo pogosto zgolj na ramena šolskih delavcev in predvsem staršev. Ob tem pa s svojim delom pogosto otežujejo dijaku opravljanje šolskih obveznosti.

Zaradi tega ob vseh rednih in izrednih sestanki pogosto izvajamo tudi individualne razgovore, kjer staršem, in trenerjem predstavljamo dijakov napredek na šolskem področju, delu in življenju v dijaškem domu in nakazujemo možnosti za dodatno sodelovanje, ki bi koristilo na področju športa in šole. V primerih kjer pri tem procesu resnično konstruktivno sodelujemo vsi subjekti, smo pogosto prišli do rešitev, ki so bile izredno ugodne za dijaka športnika tako, da je bil lahko še uspešnejši.

ZAKLJUČEK

Iz zapisanega lahko še lažje ugotovimo kako zahteven je pravzaprav proces v katerem delujemo. Razvejanost vseh povezav, števila vpletenih oseb in odgovornost za dijake, ki v tem starostnem obdobju izberejo tako zahteven program, je resnično velika.

Zaradi vseh naštetih raznolikih vplivov, interesov, želja in sistemske ureditve šolskega okolja je potrebno, kljub dobremu delu in velikim uspehom, skozi tesno sodelovanje iskati nove možnosti. Verjetno bo majhen del le teh prinesel novo korist, vsi poizkusi pa bodo zagotovo prinesli nekaj novih spoznanj, ki nam bodo koristili pri nadaljnjem delu. Zato je pomembno ohraniti kritično zavest učiteljev, vzgojiteljev, staršev, trenerjev in seveda tudi dijakov, ki s poznavanjem prednosti in slabosti posameznih metod dela sodelujejo pri spreminjanju gimnazijskega programa športnih oddelkov.

Mladostnikom, vključenim v najtežji program srednješolskega izobraževanja in redni trenajni proces, ki pogosto meji na vrhunski šport, je potrebno resnično pokazati pravo pot in omogočiti, da bi lahko v celoti uresničili svoje cilje.

LITERATURA IN VIRI

CANKAR, A. IN KOVAČ, M. (UR.). (1995). ŠPORTNI ODDELEK V GIMNAZIJI. MOŽNOSTI ZA DELO Z DIJAKI, NADARJENIMI ZA ŠPORT. LJUBLJANA: ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.

IZHODIŠČA PRENOVE GIMNAZIJSKEGA PROGRAMA. (2007). PRIDOBLENO 11. 1. 2011, Z WWW.MSS.GOV.SI/FILEADMIN/MSS.GOV.SI/PAGEUPLOADS/PODROCJE/RAZVOJ_SOLSTVA/IZHODISCA_PRENOVA_GIMNAZIJE.PDF

JURAK, G. (UR.). (2005). ŠPORTNO NADARJENI OTROCI IN MLADINA V SLOVENSKEM ŠOLSKEM SISTEMU. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA ŠPORT, INŠTITUT ZA KINEZILOGIJO: UNIVERZA NA PRIMORSKEM, ZNANSTVENO-RAZISKOVALNO SREDIŠČE, INŠTITUT ZA KINEZILOŠKE RAZISKAVE, ZALOŽBA ANNALES.

LORENCI, B., NOVAK, J., URBANČIČ, T. (2008). UČNI NAČRT. ŠPORTNA VZGOJA V ŠPORTNIH ODDELKIH GIMNAZIJE. PRIDOBLENO 11. 1. 2011, Z WWW.MSS.GOV.SI/FILEADMIN/MSS.GOV.SI/PAGEUPLOADS/PODROCJE/SS/PROGRAMI/2008/GIMNAZIJE/UN_SPORTNA_VZGOJA_SPORTNA_GIMN.PDF

UKREPANJE EU NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA S ŠPORTOM: GRADITI NA DOSEŽKIH EVROPSKEGA LETA IZOBRAŽEVANJA S ŠPORTOM 2004 (ELIŠ 2004). (22. 12. 2005). BRUSELJ: KOMISIJA EVROPSKIH SKUPNOSTI. PRIDOBLENO 10. 9. 2011, S

[HTTP://EUR-LEX.EUROPA.EU/LEXURISERV/LEXURISERV.DO?URI=COM:2005:0680:FIN:SL:DOC](http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=COM:2005:0680:FIN:SL:DOC)

UŠAJ, A. (1996). KRATEK PREGLED OSNOV ŠPORTNEGA TRENIRANJA. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA ŠPORT, INŠTITUT ZA ŠPORT.

SODOBNI MOTIVACIJSKI PRISTOPI K POUČEVANJU SLOVENŠČINE V DUHU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN THE TEACHING OF SLOVENIAN IN THE SPIRIT OF LIFELONG LEARNING

Matjaž Apat

*Gimnazija Šiška, Ljubljana, Slovenija
matjaz.apat@guest.arnes.si*

POVZETEK

V prispevku obravnavam razlike pri poučevanju slovenščine med dijaki splošnih in športnih oddelkov v duhu vseživljenjskega učenja in hkrati predstavljam primer dobre prakse z Gimnazije Šiške, kjer smo se lotili prilaganja učnih vsebin prek inovativnih didaktičnih metod z uporabo medpredmetnih in timskih/sodelovalnih e-vsebin. Poleg prilaganja po uvajalnem obdobju smo dijakom, ki so e-vsebine uporabljali, razdelili tudi anonimne vprašalnike; rezultati so pokazali, da so pozitivno sprejeli spremembe podajanja učnih vsebin.

Ključne besede: dijak športnik, slovenščina, sodobni motivacijski pristopi in vseživljenjsko učenje, vrednotenje znanja, športni oddelek gimnazije.

ABSTRACT

The present article deals with the differences between the general and special-sports departments in the gymnasium in the spirit of lifelong learning in the field of the teaching methodology of the one school subject (Slovenian language). In this article the innovative teaching methods using e-learning materials and new adapted ways of the verification and/or assessment of knowledge of students of the special-sports departments (final year students) at the Gimnazija Šiška are presented. After the introductory period the students participated at the survey. The survey analysis has shown that the majority of the students of special-sports departments (98 %) positively welcomed the new teaching methods using e-learning materials and also the new adapted ways of the verification and/or assessment of knowledge.

Keywords: student athlete, Slovenian, modern teaching methods in the spirit of lifelong learning, evaluation of knowledge, gymnasium sports section.

UVOD

V sodobni družbi – kamor današnje šolsko okolje vsekakor sodi – moramo biti zlasti učitelji praktiki vselej prilagodljivi in pravočasno ustrezno poskrbeti, da bodo naši dijaki športniki – v skladu s svojimi težnjami – dobili najkvalitetnejše informacije, ki jih bodo znali skozi življenje ustrezno osmisлити in samostojno nagraditi. S pravim vzgojno-izobraževalnim pristopom, ki je lasten vsakemu učitelju posebej in je zato gotovo unikum, bo zlasti mladostnikova storilnostna motivacija v dani učni situaciji toliko večja, če bo zaradi osebne radovednosti, ki jo je v njem hote in predvsem načrtovano z različnimi pedagoškimi prijemi vzbudil učitelj, dosegel ciljno naravnost, nazorno izraženo skozi lucidno opredeljene zahteve določenega izobraževalnega programa, v našem primeru gimnazije. Seveda pa ob tem učitelji praktiki bistveno lažje vrednotimo tudi neformalno pridobljeno znanje, ki ga imajo dijaki, vpisani v športne oddelke, veliko, le redko pa jim pustimo, da nam ga v celoti razkrijejo.

Učitelji slovenščine na Gimnaziji Šiška, ki hkrati poučujemo dijake splošnih in športnih oddelkov, vseskozi opažamo velike razlike pri pristopih k poučevanju, uporabljenih didaktičnih metodah in ne nazadnje tudi pri preverjanju in/ali ocenjevanju znanja. Naše dolgoletne izkušnje kažejo, da je potrebno v središče izobraževalnega procesa aktivno postaviti vsakega dijaka, zlasti kategoriziranega športnika, in tako – skladno

z naravnostjo posodobljenega kurikuluma (Izhodišča prenove gimnazijskega programa, 2007) – osmisliti vse kompetence, ki jih mora razviti, zlasti pa upravičiti njegovo zmožnost vse pomembnejšega kritičnega mišljenja, ki je v času, v katerem živimo, nadvse pomembna, saj je število raznolikih informacij, s katerimi se srečujemo ljudje, z vsakim dnem širše. Pri individualnem pristopu torej izhajamo iz usvojenega znanja dijaka, ki naj bi temeljijo na tako imenovani funkcionalni didaktični strategiji⁹, ki predstavlja povezano zaokroženo celoto različnih spretnosti oziroma veščin, s katerimi lahko slednji udejanja vsakodnevne učne obveznosti. Na Gimnaziji Šiška smo spoznali, da lahko učitelj praktik skupaj z dijakom suvereno doseže kakovost učnih vsebin zgolj ob zavedanju, da je potrebno spremeniti določene didaktične metode, jih nadvse pragmatično podrediti posebnostim populacije, in vsaj delno – tudi s povsem odprtimi pogovori – uskladiti z interesi. Posameznik si namreč tudi v šoli zastavi svoj cilj, kateremu zavestno sledi, seveda pa ga lahko ob pronicljivi učiteljevi sugestiji nemalokrat tudi povsem preseže. Prav to spoznanje – torej ne velikokrat zmotno predstavljeno posameznikovo nezanimanje za šolsko delo, ki po pogovorih s kolegi največkrat izhaja iz psihične (pre) utrujenosti in/ali fizične preobremenjenosti mladih športnikov – me je kot učitelja slovenščine v preteklosti vodilo k osmislitvi širšega vzgojno-izobraževalnega procesa v športnih oddelkih gimnazije, temelječega na sodobnih motivacijskih pristopih učenja za razumevanje oziroma tako imenovanega vseživljenjskega učenja.

DIJAK ŠPORTNIK

Obveznosti dijaka športnika so vseskozi – skoraj enakovredno – zavestno usmerjene k doseganju dveh ciljev: športnih in učnih (Kapelj Gorenc, 2005). Ker se naš dijak aktivno ukvarja s športom, porabi zanj veliko časa in je tudi motiviran. Ob tem pa se mora predvsem njegov učitelj zavedati dejstva, da je dijakov ključni problem pomanjkanje časa in energije za šolo, saj absolutno živi za svoj šport, vanj vliwa vse svoje sile in se zanj tako rekoč odreka velikemu delu svojega mladostniškega življenja. Prav zato je povsem razumljivo, da mu kot učitelj želim kar se da praktično olajšati delo, vendar ne tako, da bi bila znanja, ki bi jih slednji morali poznati oziroma usvojiti, okrnjena, saj moram upoštevati zahteve predpisanega učnega načrta. Šolsko delo mu moram olajšati predvsem tako, da ga motivacijsko usmerjam in s pomočjo različnih učnih pripomočkov in spletnih (komunikacijskih) orodij sistematično vodim do kakovostnega znanja, s pomočjo katerega bo usvojene vsebine vseskozi samostojno sovisno povezoval.

Praksa dokazuje, da se dijaka heterogenega¹⁰ in homogenega¹¹ športnega oddelka osebno precej razlikujeta. Prvi je načeloma bistveno bolj vztrajen in vajeen tako imenovanih dolgotrajnih naporov (nemalokrat tudi zaradi različnih športnih obremenitev glede na letni čas), medtem ko je drugi vsekakor bolj ekstravertiran in potrebuje ogromno žive komunikacije, oba pa – dokazljivo – premoreta ogromno neformalnega znanja, ki ga lahko učitelj praktik, če ga seveda prepozna, koristno ovrednoti, s tem pa ne nazadnje posredno motivacijsko pozitivno vpliva tudi na mladostnikovo samopodobo in njegov odnos do predmeta; tukaj izhajamo iz preverljivega dejstva, da imajo dijaki športniki večinoma razvite delovne navade za trening svoje športne panoge, prav tako pa tudi prevzemajo odgovornost za lasten športni uspeh – z navezavo na šport lahko posameznik te spretnosti vsestransko izkoristi tudi na izjemno širokem šolskem področju.

Ocenjevanja znanja smo prilagodili dijakom v športnih oddelkih, ki imajo sicer bolj izraženo motorično inteligenco, skozi učni proces pa izpostavljamo predvsem pomembno zmožnost samostojnega kritičnega mišljenja in presojanja o šolskih in splošnoživljenjskih vsebinah (Rupnik Vec, 2007). Tradicionalna (pisna) ocenjevanja ohranjamo za končno preverjanje in ocenjevanje vsebin (predmetnih izpitnih katalogov), za ostale vsebine pa smo uvedli aktivnejše oblike ocenjevanj (s sistemskimi alternativnimi oblikami oz. drugačnimi oblikami, ki jih uvajamo že od šolskega leta 2008/09).

SODOBNI MOTIVACIJSKI PRISTOPI K POUČEVANJU SLOVENŠČINE V DUHU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Kot lahko preberemo v prenovljenem učnem načrtu (Slovenščina: gimnazija, 2008), je slovenščina kot materni/prvi jezik za večino dijakov in kot drugi jezik/jezik okolja za manjšino ključni splošnoizobraževalni predmet v gimnaziji, podlaga za samorazumevanje, za vsakršno učenje s slovenskim jezikom izraženih vsebin, za razumevanje, doživljanje in vrednotenje pojavov okrog nas.

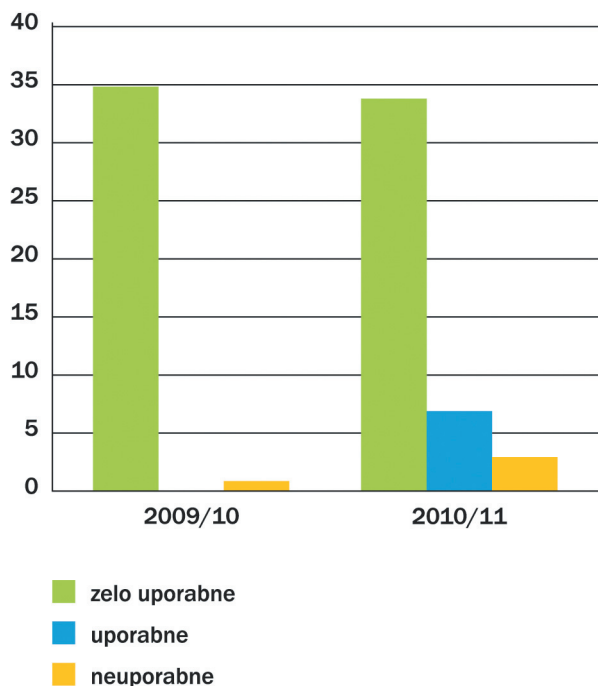
⁹ Funkcionalno didaktično strategijo lahko imenujemo tudi uporabna didaktična strategija. V središče izobraževalnega procesa je aktivno postavljen dijak, ki znanje usvaja prek učnih spretnosti (zazna problem, ga skozi vrednostni sistem ovrednoti in najde ustrezno rešitev), delovnih navad, ne nazadnje tudi percepcijskih (→ slušnih/vidnih/slušno-vidnih) in intelektualnih (→ umskih) sposobnosti.

¹⁰ Heterogeni športni oddelki sestavljajo dijaki različnih športnih panog; na Gimnaziji Šiška so v enem pretežno dijaki različnih ekipnih športov (košarka, odbojka, nogomet), v drugem pa predvsem dijaki individualnih športnih panog (borilne veščine, ples, atletika, plavanje, kolesarstvo, zimski športi ...).

¹¹ Homogeni športni oddelki sestavljajo dijaki iste športne panoge; na Gimnaziji Šiška so v enem rokometaši, v drugem pa nogometaši.

Dijak se pri njem usposablja za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvija zavest o pomenu materinščine sploh, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja. Hkrati se z ustvarjalno močjo slednjega srečuje zlasti ob umetnostnih besedilih, ki predstavljajo ustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno osebno doživljanje. Prav imenovana širina pa učitelju praktiku večplastno omogoča, da dijaka kar se da sistematično celovito vpelje v svet jezika in književnosti, ki ga ta vsaj delno pozna.

Na Gimnaziji Šiška smo se zaradi obveznosti dijakov športnikov in zlasti zaradi paradoksalne situacije, da morajo posamezniki dijaki športniki v 3. oz. 4. letniku zaradi predpisanih vsebin maturitetnih katalogov začasno zmanjšati svoje športne obremenitve, čeprav so tik pred vrhuncem svojega športnega razvoja, v nekaterih športih pa že na vrhuncu svoje športne kariere, odločili, da pri poučevanju slovenščine uporabimo tudi novejša didaktična metode, zato smo pripravili medpredmetno in timsko/sodelovalno zastavljene e-vsebine, ki so na voljo prek spletne strani (Izhodišča prenove gimnazijskega programa, 2007). Te izrazito dialoško, konstruktivistično in problemsko zastavljeno šolsko delo utrjujejo, dopolnjujejo ali ga individualno nadgrajujejo. Seveda tovrsten učiteljev pristop od dijaka terja bolj ali manj zbrano sodelovanje, saj neposredno aktivno sodeluje pri gradnji lastnega znanja. Medpredmetno in timsko/sodelovalno pripravljene e-vsebine, uvedene v šolskem letu 2009/10, smo želeli evalvirati, zato smo pripravili anonimni vprašalnik, ki smo ga razdelili dijakom dveh četrtih letnikov. Rezultati analize (vprašalnika) so pokazali, da kar 98 odstotkov dijakov meni, da so jim e-gradiva, posredovana prek spletne strani, omogočila boljše in bolj poglobljeno učenje, pripravljanje na preverjanje in/ali ocenjevanje znanja. Analiza je pokazala tudi, da so posamezni nadpovprečno motivirani dijaki, ki so šolanje s splošno maturo uspešno zaključili v šolskem letu 2009/10 oziroma 2010/11, tak način dela nadvse pozitivno ovrednotili, saj so jim prosto dostopne e-vsebine nemalokrat pomagale predvsem pri doseganju tako imenovanih učnih nadstandardov. S svojim razmišljanjem so hkrati k obisku imenovane spletne strani spodbudili tudi večino sošolcev, tako da je pouk vseskozi potekal zelo intenzivno, hkrati pa so posamezniki tik pred zaključkom šolanja predlagali celo razširitev nekaterih e-vsebin.



Uporabnost e-vsebin (slovenščina, 4. letnik: 2009/10, 2010/11)

Ne nazadnje pa so sčasoma e-vsebine (lahko tudi tako imenovano šolanje na daljavo) postale nadvse uporabne tudi za dijake športnike, ki so bili zaradi daljših trenajžnih procesov dlje časa odsotni in so lahko posamezne učne sklope uspešno samostojno predelali. Uporabna znanja, ki smo jih nekoč podajali le učitelji, zdaj lahko motivirani posamezniki s pridom usvojijo sami. Dolžnost učiteljev je, da jim pokažejo primerno pot do (visokih) standardov, po kateri se prek sistemskih rešitev lahko avtonomno dokopljajo. Tako se vloga tradicionalnega učitelja izgublja, vse pomembnejša pa postaja vloga učitelja usmerjevalca, ki je v današnjem svetu, ko znanje nemalokrat ni več vrednota, čedalje pomembnejša. Namreč, tako usvojenega znanja dijak ne bo pozabil kar tako, ampak ga bo z večplastnimi učinki prenašal tudi na ostala polja svojega življenja, saj bo spoznal njegovo uporabno vrednost.

Ob tem ni zanemarljivo izpostaviti, da so kakršna koli premlevanja o tako imenovanih minimalnih standardih odveč; z individualizacijo, ki je zagotovo povezana tudi z udejanjanjem učne diferenciacije, smo vsekakor korak bliže h kakovostnemu znanju, ki ga vzajemno dosegata dijak in učitelj kot vsestransko enakovredna partnerja.

KULTURA VREDNOTENJA ZNANJA DIJAKOV V ŠPORTNIH ODDELKIH GIMNAZIJE

Skozi doseganje kakovostnega znanja lahko spremenimo tudi načine nove kulture preverjanja in/ali ocenjevanja dijakov v športnih oddelkih gimnazije. Eden izmed boljših načinov, ki dijaka tudi osebnostno motivira, je tako imenovano alternativno oz. drugačno ocenjevanje znanja, pri katerem ima posameznik tudi možnost predhodnega izboljševanja ocene. Ob tem velja omeniti zmotno prepričanje, da je tovrstno preverjanje in/ali ocenjevanje zgolj spodbuda za tiste, ki jih določene učne vsebine ne zanimajo oziroma jih sicer ne bi predelali. Praksa na Gimnaziji Šiška je pokazala, da ravno dijak, ki ni najbolj osebnostno motiviran, zastavljeno delo opravi nad pričakovanji, hkrati pa je s tem pridobil tudi določene veščine oziroma spretnosti, ki jih lahko kasneje koristno uporabi še kje drugje. Takšno prizadevanje dijaku omogoča, da je tudi bolj učno zavzet in kmalu konstruktivistično zastavljeno šolsko in domače delo, ki ga učitelj ovrednoti z alternativnim oz. drugačnim preverjanjem in/ali ocenjevanjem, sprejme kot učinkovit način aktivnega (samo)izobraževanja. Če izključimo zanemarljiva dejavnika, denimo, da dijaka nismo preverili in/ali ocenili skozi uveljavljene tradicionalne oblike, in če se ob tem zavedamo, da smo mu omogočili, da je hkrati izoblikoval lastna merila, kako doseči zahtevano, smo skozi konsenz dobre didaktične prakse, ki v ospredje postavlja dijaka in ne učitelja, razvili avtonomnega in družbeno angažiranega posameznika, ki bo v življenju smelo sledil še tako zahtevnim ciljem, pred katere ga bodo postavljali nadrejeni.

ZAKLJUČEK

Poudariti želimo, da je cilj vseh, ki se danes s teorijo ukvarjamo v praksi, predvsem ta, da bo vsak dijak razvil in zlasti dosegel pričakovane dosežke, s katerimi bo dokazal, da zna večplastno izpeljati ustrezne zaključke. Zagotovo lahko to učitelju uspe tako, da posameznika s pomočjo različnih učnih pripomočkov in spletnih orodij – ob upoštevanju predpisanih ciljev in vsebin posodobljenega učnega načrta –, ki jih ima na voljo, motivacijsko sistematično vodi do kakovostnega znanja ob zavedanju večplastnosti transferja znanj skozi vlogo učitelja usmerjevalca in individualizacijo v povezanosti z doseganjem ciljev.

VIRI

KAPELJ GORENC, D. (UR.). (2005). ŠPORT – TVOJA IZBIRA. LJUBLJANA: INTELEGO.

RUPNIK VEC, T. [ET AL.]. (2007). VPSELJEVANJE SPREMEMB V ŠOLE. PRIROČNIK ZA ŠOLSKE RAZVOJNE TIME. LJUBLJANA: ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO.

UČNI NAČRT: SLOVENŠČINA. (2008). DOSTOPNO PREK: [HTTP://WWW.MSS.GOV.SI/FILEADMIN/MSS.GOV.SI/PAGEUPLOADS/PODROCJE/SS/PROGRAMI/2008/GIMNAZIJE/UN_SLOVENSČINA_GIMN.PDF](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/gimnazije/un_slovenscina_gimn.pdf) (29. DECEMBER 2010).

IZHODIŠČA PRENOVE GIMNAZIJSKEGA PROGRAMA. (2007). DOSTOPNO PREK: [HTTP://WWW.MSS.GOV.SI/FILEADMIN/MSS.GOV.SI/PAGEUPLOADS/PODROCJE/RAZVOJ_SOLSTVA/IZHODISCA_PRENOVA_GIMNAZIJE.PDF](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/izhodisca_prenova_gimnazije.pdf) (9. JANUAR 2011).

ANALIZA VPRAŠALNIKA O ZADOVOLJSTVU Z E-GRADIVI 2009/10 (MAJ 2010), INTERNO GRADIVO.

VZGOJITELJ, MLADINSKI DELAVEC

EDUCATOR, THE YOUTH WORKER

Andreja Gimpelj

Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija
andreja.gimpelj@guest.arnes.si

POVZETEK

Vloga vzgojitelja v dijaškem domu je uokvirjena s kar nekaj dokumenti, ki temeljijo na številnih izkušnjah njihovih snovalcev. Mladinski delavec kot uresničevalec mladinske politike in mladinskega dela pa je pri nas razmeroma nov profil in posledično tudi drža odraslega v krogu mladih. V prispevku je orisan kontekst, v katerem živijo današnji mladi, sledi mu raziskovanje stičnosti in različnosti vzgojitelja ter mladinskega delavca in, ob koncu, integracija zapisanih spoznanj v korist mladih.

Ključne besede: prosti čas mladih, participacija mladih, mladinsko delo, dijaški dom, mladinski delavec, vzgojitelj.

ABSTRACT

The role of educator in dormitory is defined with many documents, which are based on a lot of experiences of their authors. Youth worker as a promotor of youth politics and youth work is basically new profile and also a posture of an adult person among youth. In this article we can see the context in which the today's youth lives, and later on we see a shortly research of what is different and what the same among educators and youth workers. At the end of the article we can read about the integration of represented topics, which we can use in our youth work.

Keywords: youth leisure time, youth participation, youth work, dormitory, youth worker, educator.

UVOD

Na to, kakšno vlogo bo izoblikoval posamezen vzgojitelj, pomembno vpliva kar nekaj dejavnikov – od samih dokumentov, ki so pomembni za oris polja dijaških domov, preko strokovne izobrazbe, ki jo je posameznik pridobil, vse do osebnostnih potez, izkušenj in spoznanj posameznika. Delo vzgojitelja je tako lahko sila preprosto in načrtano ali pa prilagodljivo in posledično tudi tvegano. V prispevku se bomo skozi orisan kontekst, v katerem živijo današnji mladi, posvetili raziskovanju vloge vzgojitelja in mladinskega delavca (oziroma polja mladinskega dela), ki lahko s svojimi spoznanji pomembno vpliva na svežino vzgojiteljeva dela.

MLADOST IN MLADINA

Sodobni čas, v katerem odrasča mlada generacija, družboslovne vede označujejo kot čas novih tveganj in negotovosti. To obdobje sicer nudi široko paleto možnosti izbire, ki jih prinaša modernizacija z vsemi znanstvenimi, tehnološkimi, kulturnimi novostmi ter spremembami vred, vendar se skozi empirične analize nakazuje bojazen mladih soočiti se z negotovo prihodnostjo na vseh področjih življenja. Običajni življenjski poteki niso več vnaprej jasni (Walther, 2006), splošni družbeni negotovosti pa so se pridružili še dodatni pritiski in posebne obremenitve mladih.

V 20. stoletju se je v družbi uveljavil tudi pojem mladine, ki se v sodobnem času po Uletovi (2008, 131) uporablja v več pomenih:

- Kot vsota empiričnih družbenih značilnosti generacije od 14 do 30 let; npr. nevtralna raba pojma mladina ali generacija mladih.
- V operacionalnem smislu, kjer zaznamujemo določene institucije, ki zajemajo mlade, npr. mladinska društva, mladinski mediji, mladinski trg.
- Kot ideološko nabit pojmovni krog, ki izziva značilne identifikacijske odzive pri ljudeh, ki uporabljajo ta pojem bodisi za samoidentifikacijo ali za razlikovanje od obstoječih sistemsko vključenih vzorcev; npr. mladina kot razvojni potencial družbe, mladina kot problem.
- Kot opis posebnih kulturnih storitev, vezanih na mlade, npr. mladinska gibanja, mladinska subkultura, mladinska scena.
- Prehod iz industrijske družbe v družbo storitev je spremenil položaj in pomen mladine. Ule in ostali (Ule, Renner, Mencin Čeplak in Tivadar, 2000; tudi v Walther, Stauber in Pohl, 2009) govorijo o generacijski modernizaciji mladine, zanjo pa so značilne:
- Mladinska potrošnja: poudarjena potrošniška emancipacija, samostojno nastopanje na trgu potrošniških stilov, mode, imidžev in oblikovanja ter estetizacija telesa mladih.
- Socialno, kulturno in življenjsko stilno neizoblikovana populacija, ki hkrati prevzema podoben družbeni položaj, kot ga imajo stigmatizirane manjšine (to je položaj nedorasle, nekompetentne in potencialno odklonske skupine).
- Prisilna individualizacija kot družbena dinamika, ki zahteva sposobnost ljudi, da poskrbijo sami zase.
- Poudarjanje individualnega načrta uspeha in kariere na trgu znanja, ki sta postala merilo za osebno samorealizacijo.

Skozi oči razvojne psihologije lahko vidimo, da so razvojne naloge mladostništva povezane s fizičnim dozorevanjem, razvojem formalnih miselnih operacij, vrstniki in intimnostjo, nato pa prehajajo vse do neodvisnega življenja, začetnih poklicnih odločitev, ponotranjene moralnosti, začetne intimnosti in relativističnega mišljenja. Tako se mladostnik sprva sooča z razvojno krizo pripadnosti napram socialni izoliranosti, kasneje pa z oblikovanjem identitete (Muuss, 1996; Ule, 2008).

Mladostniki naj bi tako v tem obdobju pridobili izkušnje za tri bistvene življenjske funkcije: pridobitev izobraževalnih kompetenc, stanovanjska osamosvojitve in razvoj partnerstva. Predelali naj bi svojo socialno realnost (ki je seveda lastna družbeni skupini, kateri pripadajo) skozi tri medsebojno prepletene registre: na področju izgradnje osebnostne identitete; na področju medsebojne socializacije; na področju soočanja z družbeno realnostjo (Ule, 2008).

Strategije, ki jih mladi pri tem uporabljajo, vplivajo na potek in formiranje identitete. Raziskovalci naštevajo tri prepoznavne načine, ki so jih zaznali kot značilnost vedenjskih strategij pri mladih: izražanje prek stilskih elementov mladinskih subkultur, brezkonfliktna integracija in trenutne ideološke zaslepitve. Ob tem dodajajo, da mladi navadno ne poznajo nobenih sredstev in poti za spreminjanje stvarnosti (ibid.).

Vse zgoraj naštet družbene spremembe in položaj mladih v njih pa je pomembno upoštevati tudi v načrtovanju pedagoških in vzgojnih intervencij, saj naj bi pedagoška znanost ustrezala danostim življenjskega sveta, tudi če so družbeni pojavi prehodnega značaja (Kordeš, 2001).

PROSTI ČAS IN PARTICIPACIJA MLADIH

Prosti čas je čas, ki ga mladi preživijo zunaj formalno strukturiranih dejavnosti (torej kot čas po šoli, delu) in čas, ki ostane, potem ko zadovoljijo temeljne življenjske potrebe (Derganc, 2004; Mrgole, 2008; Fištravec, 2008). Ena bistvenih komponent prostega časa je svoboda; torej svobodno odločanje o svojem času in njegovi izrabi, kar pa pomembno vpliva na razvoj mladih, saj imajo v tem času običajno več avtonomije kot v drugih dnevniških aktivnostih (Kuhar, 2007).

Prosti čas »... posameznik porablja za lastno regeneracijo, za kompenzacijo identitetnih izgub, ki nastajajo v drugih sferah življenja, predvsem v delovni in šolski sferi. To je čas za razreševanje konfliktov v socialni sferi, za druženje in vzdrževanje socialnih mrež ... Prosti čas je zato nujno potreben, da človek lahko vzdrži napetosti in konflikte v drugih sferah življenja« (Ule, Renner, Mencin Čeplak in Tivadar, 2000, 62).

Koliko svojega časa mladi posvetijo določenim dejavnostim, kažejo naslednje raziskave iz zadnjih nekaj let.

V raziskavi na reprezentativnem vzorcu mladih med 16. in 29. letom »Mladina 2000« so raziskovalci (Miheljak, 2002; Kuhar, 2007) ugotovili, da mladi največ časa porabijo za druženje s partnerjem in prijatelji, sledi jim televizija, nato računalnik. Glede pogostosti ukvarjanja z dejavnostmi so najvišji deleži pri ukvarjanju s športom in obiskovanju kulturnih prireditev.

Raziskava (Prosti čas mladih v Ljubljani) na vzorcu 200 mladostnikov od 12. do 26. leta iz leta 2003 je podala ugotovitve, da z naraščajočo starostjo upada vključevanje mladostnikov v organizirane prostočasne dejavnosti, izrazit upad je na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. 44,2 % srednješolcev namreč ne obiskuje nobenega krožka ali organizirane prostočasne dejavnosti. Z naraščajočo starostjo mladostnikov upada pasivno preživljanje prostega časa, pogostejše pa postajajo aktivne oblike. Mladostniki vseh starosti se v prostem času najpogosteje ukvarjajo s športom, poslušajo glasbo in gledajo televizijo ter se družijo s prijatelji. Zbirališča mlajših mladostnikov so v glavnem ulice in dvorišča, medtem ko se starejši mladostniki večinoma zbirajo v lokalih (srednji mladostniki pa zahajajo na vsa mesta) (Gril, 2004; Kuhar, 2007). Do zelo podobnih rezultatov so raziskovalci prišli v istoimenski raziskavi leta 2007 (Rener, 2002).

Najaktualnejša raziskava mladine pri nas je »Mladina 2010« (Lavrič, 2011), katere rezultati pričajo o tem, da je, v primerjavi z letom 2000, v letu 2010 izrazito naraslo ukvarjanje mladih s športom, ki v letu 2010 (ob računalniških dejavnostih ter druženju z vrstniki in partnerjem) predstavlja najpogostejšo prostočasno dejavnost. V okviru vsakodnevnih dejavnosti se je povečal čas, ki ga mladi namenjajo uporabi računalnika, zmanjšal pa se je čas namenjen gledanju televizije in opravljanju gospodinjskih opravil.

Želje mladih po bolj raznovrstnih prostočasnih dejavnostih torej niso izrazite. Mladim očitno po eni strani pretežno ustreza manj zahtevno, neangažirano preživljanje prostega časa. To lahko razumemo kot željo po »odklopu«, po regeneraciji zaradi občutkov preobremenjenosti na drugih področjih (predvsem v šoli). Meje lastne družine, prijateljskega kroga in množične kulture se večini zdijo najbolj varne. Tovrstna pasivnost krepi socialno in politično marginalizacijo mladih ter njihovo odvisnost od odraslih. Preprečuje jim kreativno pripravo na prihodnost, razvijanje talentov, politično udejstvovanje ter jih odmika od psihološke in socialne zrelosti (Kuhar, 2007).

Participacijo mladih lahko dojemamo kot nasprotni pol zgoraj omenjene pasivnosti in jo definiramo kot proces, s katerim mladi sonadzirajo in vplivajo na iniciative, odločitve in vire, ki se jih glede na njihove interese in skrbi tičejo. Gre torej za realne možnosti, ki jih mladi imajo, da vplivajo na svojo življenjsko situacijo v vseh sferah. Sicer »participacija obsega različne vrste, načine, stopnje sodelovanja in odločanja, vendar se najpogosteje obravnava kot sredstvo za krepitev tradicionalne reprezentativne demokracije. Sega lahko od nesodelovanja prek pasivne vpletenosti do vpliva, partnerstva in samomobilizacije« (Kuhar, 2009, 13).

V literaturi lahko najdemo več različnih modelov participacije, ki prepoznavajo različne stopnje vključevanja mladih. Med najbolj znanimi tipologijami participacije je Hartova (1992, v Gril, Klemenčič in Autor, 2009), ki razlikuje med petimi stopnjami participacije in tremi stopnjami udeležbe mladih v projektih, ki niso participacija. Ravni participacije so (ibid.):

- Raven 8: iniciativa mladih in skupne odločitve z odraslimi (mladi imajo ideje, postavijo projekte in povabijo odrasle, da sodelujejo z njimi pri odločanju).
- Raven 7: iniciativa mladih, pa tudi vodenje (mladi imajo začetno idejo in se odločajo o izvedbi projekta; odrasli so na voljo, a se ne vpletajo).
- Raven 6: iniciativa odraslih, ki se odločajo skupaj z mladimi (odrasli imajo začetno idejo, a so mladi vključeni v vse korake načrtovanja in izvedbe; njihova mnenja niso le upoštevana, pač pa sodelujejo pri odločitvah).
- Raven 5: mladi so vključeni v svetovanje in informiranje (projekte oblikujejo in izvajajo odrasli, z mladimi se posvetujejo; mladi razumejo proces in njihova mnenja se upošteva).
- Raven 4: pripisana participacija in informiranje (odrasli odločajo o projektu, mladi so prosto-voljci; mladi razumejo projekt in vedo, kdo se odloča in zakaj).

Ravni udeležbe mladih, ki niso participacija, pa so:

- Raven 3: simbolična udeležba mladih (mlade se vpraša za mnenje, a nimajo ali imajo zelo malo možnosti, da bi izbrali način izražanja svojih pogledov, ali pa je omejen obseg idej, ki jih lahko izrazijo).
- Raven 2: dekoracija (mladi so del dogodka, a ne razumejo obravnavanih vprašanj).
- Raven 1: manipulacija (mladi naredijo in govorijo, kar jim odrasli sugerirajo, vendar nimajo pravega razumevanja vprašanj; ali pa so mladi vprašani po tem, kaj mislijo, odrasli pa vzamejo le nekaj idej in jim ne povedo, kako lahko vplivajo na končno odločitev).

Belgijski raziskovalci (Jans in De Backer, 2011) v raziskavi »Youth work and social participation« so ugotovili, da je pri participaciji mladih pomembno tudi »dinamično ravnotežje« med izzivom, zmožnostjo in povezanostjo. Na nivoju konkretnih iniciativ participacije so ugotovili, da je treba participacijo gledati s štirih dimenzij. Ta je lahko: notranja/zunanja, direktna/indirektna, bolj/manj strukturirana in nagnjena k procesu/rezultatu. Dodali so še, da ima mladinsko delo določene poteze, ki pomagajo ustvarjati prostor za participacijo mladih. Vendar je pomemben tudi vpliv socialnega konteksta na to, kako uspešni bodo mladi.

Avstralski (Harris, Wyn in Younes, 2010) raziskovalci pa so ugotovili, da mnogo mladih meni, da so politične strukture neodzivne na njihove potrebe, vseeno pa ostajajo zainteresirani za socialne in politične teme ter iščejo priznavanje s strani političnega sistema. Istočasno pa njihova participacija ni usmerjena k spektakularnemu protidržavnemu aktivizmu ali kulturni politiki, ampak se udejanja v neformalnih, individualiziranih in vsakodnevnih aktivnostih. Tudi naveza evropskih raziskovalcev je potrdila, da se mladi odmikajo od javnega interesa in osredotočajo na soočanje z lastnimi življenji in osebnimi problemi (Walther, Stauber in Pohl, 2009).

V slovenski raziskavi, izvedeni leta 2008 (Gril, Klemenčič in Autor, 2009), so avtorice preučevale vlogo različnih socialnih kontekstov in prepričanj mladih, motivacije in družbene vednosti na njihovo družbeno udejstvovanje v obdobju mladostništva. Med drugim so ugotovile, da je vloga odraslih pri vodenju in izvajanju prostočasnih dejavnosti z mladimi ključna, zato je pomembno, da mlade pritegnejo k soodločanju o posameznih dejavnostih. Namreč, ko se z njimi pogovarjajo, prispevajo tudi k oblikovanju njihovih mnenj in stališč o družbi.

VZGOJITELJ, MLADINSKI DELAVEC

Dijaški domovi so v svetu prisotni že dolgo v različnih oblikah organiziranosti. Zakonsko določeni, kot del šolskega sistema, so se pri nas začeli pojavljati v začetku 20. stoletja. Dijaški dom je v okolje vključena pedagoška ustanova, ki omogoča dijakom zadovoljevanje osnovnih življenjskih in socialnih potreb ter obenem preko vzgoje skrbi za njihovo rast in razvoj v skladu z individualnimi zmožnostmi, nameni in vzgojnimi cilji. Delo poteka v skladu z Vzgojnim programom za dijaške domove (Pravilnik o bivanju v dijaških domovih, 2006). Vloga dijaškega doma do dijaka je tako skrbniška, vzgojna in izobraževalna, nosilec vzgojno-izobraževalnega procesa pa je vzgojitelj. Vzgaja in izobražuje dijake skladno s cilji zakonodaje, Vzgojnega programa za dijaške domove, letnega delovnega načrta doma, letnega načrta vzgojnega dela za vzgojno skupino in letnega programa in načrta dela z vzgojno skupino. Njegove vloge so: formalna (ravnanje po zakonodaji in pravilnikih), strokovna (ravnanje v skladu s svojo stroko in spoznanji) in človeška (humanost, zaupljivost, strpnost ...) (Vzgojni program za dijaške domove, 1999).

Področje mladinskega dela se je skozi zgodovino pojavljalo v različnih oblikah, kar pa je bila tudi posledica njegovega različnega razumevanja. V zadnjih letih je pri nas opaziti izrazit trend povečevanja in izvajanja programov za mlade ter urejanje mladinske politike kot sistemske podlage mladinskemu delu.

Zakon o javnem interesu v mladinskem sektorju (2010) mladinsko delo definira kot »organizirano in ciljno usmerjeno obliko delovanja mladih in za mlade, v okviru katere mladi na podlagi lastnih prizadevanj prispevajo k lastnemu vključevanju v družbo, krepijo svoje kompetence ter prispevajo k razvoju skupnosti. Izvajanje različnih oblik mladinskega dela temelji na prostovoljnem sodelovanju mladih ne glede na njihove interesne, kulturne, nazorske ali politične usmeritve.«

Smith (2002) izpostavi ključne dimenzije mladinskega dela:

- mladinsko delo je delo, ki se osredotoča na mlade,
- poudarja prostovoljno vključevanje in povezovanje,
- predanost organizaciji oziroma združenju,
- deluje prijateljsko neformalno ter celostno,
- skrbi za izobraževanje,
- v najbolj splošnem pogledu pa skrbi za blaginjo mladih.

Na tem mestu lahko mladinskemu delu dodamo še tri podsestavine, razsežnosti, ki nakazujejo na sodobno usmerjenost mladinskega dela (Dajmo mladim zagon, 2006): pripadnost skupini, ustvarjanje v pogojih neformalnega okolja ter hkratno učenje in pomen telekomunikacijske in informacijske tehnologije.

Pucelj Lukan (2009) je na podlagi raziskovanja stanja mladinskega dela in politike v Sloveniji in tujini oblikovala glavne elemente mladinskega dela:

- aktivna participacija in vključevanje mladih v družbo,
- razvoj kompetenc,
- razvoj načel,
- širjenje in ohranjanje socialne mreže,
- spretnosti komuniciranja in
- možnosti organizacije za mlade.

Če na hitro primerjamo osnovne predpostavke obeh polj, opazimo, da je delo v dijaških domovih precej podrobno določeno in definirano, jasna so temeljna načela in naloge vzgojitelja, dijaki pa so tudi seznanjeni z domskim in hišnim redom. Na drugi strani pa mladinsko delo, ki sicer služi tudi kot socializacijski agens, vse bolj postaja odprto polje, ki mladim omogoča kreativno udejstvovanje v družbi.

Kot je zapisal Mrgole (2003, 19): »Mladina je kot družbena skupina okupirana z nalogami, kjer proces prehoda od otroštva v odraslost navidezno urejajo in nadzorujejo formalizirani socializacijski agensi (izobraževalne, zdravstvene, zaposlovalne, kulturne ustanove), ki delujejo po načelu motiviranja mladih »od zgoraj«; torej po načelih, kjer nekdo drug s pozicije moči določa, kaj naj bi bilo dobro in koristno za mlade. Reakcija mladih je v odgovoru, da so vse opisane ponudbe brez smisla. Tako se mladi vse bolj zatekajo v neformalne oblike, v katerih iščejo nove možnosti za povečanje kakovosti življenja.«

Vzgojno-izobraževalne ustanove imajo povečini v svojih strukturah še vedno tradicionalno podobo mladih. Načelo učenja in uspešnosti v šoli temelji na tem, da mladi v šoli trenutno še nič ne veljajo in se učijo za kasneje v življenju. Mladi pa želijo živeti samostojno življenje. To lahko razvijajo le na tistih področjih, kjer jim družba to samostojnost priznava, torej izven šolskega sveta. Svoj samostojni status mladosti iščejo v vrstniških kulturah, svetu medijev in potrošništva (Kordeš, 2001).

In če je nekoč v tradicionalnem smislu pomenilo biti mlad, da se moram kot mlada oseba nečemu odpovedati, da bom jutri kaj imel in nekaj postal, potem vidimo, da danes mladi živijo bolj po nasprotnem geslu: danes si moram nekaj privoščiti, ne smem se ničesar odpovedati, ampak živeti, ker ne vem zagotovo, kaj bo jutri (ibid.).

Vzgojitelj, strokovni delavec, ki se srečuje z mladimi v njihovem prostem času ima tako nešteto možnosti, da deluje tudi kot mladinski delavec in ne le vzgojitelj v tradicionalnem pomenu besede. Sicer je njegova vloga vzgojitelja v tem kontekstu zelo zahtevna, pogosto celo paradoksalna. Po eni strani naj bi z mladimi oblikoval zaupne, tople odnose, jih spodbujal in podpiral v njihovi kreativnosti, po drugi pa mora zahtevati tudi določeno mero discipline in spoštovanja določenih pravil.

Tu je pomembna ne le poklicna identiteta vzgojitelja temveč tudi strokovna kompetentnost, povzeta v naslednji tabeli:

Tabela 1: Strokovna kompetentnost vzgojitelja (več v: Flosdorf, 1987, po Kordeš, 2001)

Strokovna kompetentnost = profesionalno ravnanje		
Instrumentalna kompetentnost	Refleksivna kompetentnost	Socialna kompetentnost
Strokovno znanje in spretnost: način dela, metode, tehnike, uporaba medijev.	Sposobnost: ozavestiti svojo življenjsko zgodovino, vplesti subjektivno prizadetost, razumeti in prepoznati družbeno okolje.	Sposobnost: stopiti do drugih, za socialno delovanje, empatije, oddaljenost vlog.
Duhovna kompetentnost sposobnost pomagati na temelju celovitega, k vrednotam usmerjenega življenja; sposobnost, da pustimo mladim soudeležbo v našem duhovnem svetu.		
Humana, človeška kompetentnost		

»Za vzgojno delo so pomembne izkušnje in metodološko znanje, prav tako teorija. Ni pa nekaj v celoti zmeraj uporabno. Tako ostaja profesionalna vzgoja umetnost, ki se sicer trdno opira na znanje, a se ne da metodizirati po vzorcu znanstvenega ali tehničnega dela« (Kordeš, 2001, 406).

Ko tako želimo mlade »bolj« vključiti v aktivno preživljanje prostega časa, je smiselno poznati zakonitosti, ki določajo izbiro aktivnosti prostega časa pri mladih (Mrgole, 2008, 37):

- »Vsako socialno okolje je izoblikovalo posebne kulturne vzorce za preživljanje prostega časa.
- Ponudba, ki jo izbirajo mladi, je povezana s socialnim okoljem, z referenčno socialno skupino, ki ji mladi pripadajo, in zanje značilnimi aktivnostmi.
- Pri izbiri, ki je prostovoljna, odločajo tako osebni kot družbeni motivacijski vzorci.«

Mladi¹² v lokalnem okolju torej potrebujejo živo ponudbo. Dejavnost, ki živi, ki se izvaja v določenih prostorih oziroma na lokacijah in ki ima določen program, cilje, smoter, zbrano skupino, kjer je jasno, kaj lahko pričakujejo. Mladim je namreč prosti čas dragocen, zato razmišljajo o tem, kaj bodo od določene aktivnosti dobili (ibid.).

Program, v katerem je združena skupina vrstnikov, ki je med seboj povezana, ima veliko več možnosti za dolgo trajanje in udeležbo mladih. Večjo možnost za uspeh imajo namreč programi, ki posvečajo pozornost ustvarjanju skupinskega duha in vzdrževanju dobrega počutja med člani skupine, zato lahko to tudi izkoristimo (ibid.).

Prostor, v katerem se mladi neformalno družijo, naj bi (z namenom doseganja kompromisa med trdnejšo idejo nujne strukturiranosti in organiziranosti na eni strani in ohlapno idejo o zgolj zabavnem dogajanju, po možnosti brez nadzora in odgovornosti s strani mladih z obrobja) ponujal »neformalne programe; zagotovljeno in jasno izraženo, da je prioriteta delovanja zadovoljevanje potreb mladih; dovolj privlačno informativno dejavnost; možnost vrstniške pomoči; druženje, sprostitvev in zabavo; medgeneracijsko prepletanje akterjev; projekte, ki so tudi v korist lokalni skupnosti; možnost povezovanja s potencialnimi delodajalci« (ibid., 42).

Mladim danes lahko ponudimo bolj pregledne, časovno omejene, krajše, pestre in intenzivne ponudbe. Razlog torej ni v nemotiviranosti mladih, pač pa v spremembi našega mišljenja. Pomembno je, da se vanje poglobimo, jih razumemo in načrtujemo skupaj z mladimi za mlade.

Seveda je najprej potrebna analiza stanja (kje so naše, že dobro delujoče, stične točke) in zaznavanje potreb mladih, sledi pa ji ustvarjanje ponudbe, ki je za mlade zanimiva in obenem deluje tudi obogatitveno, drugače od vsakdana.

ZA KONEC

Na poti do uspeha je pomembno torej predvsem medsebojno poslušanje, ki temelji na ustrezni komunikaciji, spoštovanju in drugih načelih konstruktivnih odnosov. Pomembno je, da vzgojitelji kot strokovni in mladinski delavci, mladostnike vzamemo »zares«, se vživimo v njihovo realnost ter razumemo, da so oni tisti, ki so najbolj kompetentni za interpretacijo lastnega sveta. Tako kot naše ravnanje ni vedno ustrezno in nimamo vedno prav, se tudi mladostniki kdaj zmotijo in interpretacijo ter posledično rešitve zastavijo na »napačnih« temeljih. Tu vstopimo kot strokovni sopotniki, mentorji, mladostnikom pa pustimo, da so aktivni udeleženci v procesu reševanja problemov in uresničevanju novih, svežih idej.

¹² Poznamo dva tipa mladih (Mrgole, 2003): eni so navdušeni (»tisti, ki vlečejo voz naprej«) in drugi pasivni, ki čakajo, da se določena ponudba strukturira. So pa še tretji, ki skeptično opazujejo dogajanje in se občasno priključijo, pridejo pogledat, vendar z njimi ne uspejo navezati pravega stika.

Navdušenje mladih je odvisno od več dejavnikov – materialnih pogojev, fascinantnosti ponudbe, energije protagonistov, medsebojnega spoštovanja, vere v idejo, kredibilnosti vodenja, zlasti pa preteklih izkušenj dobre prakse – vse naštetu prispeva tudi k navezovanju stikov.

LITERATURA IN VIRI

- DAJMO MLADIM ZAGON. MLADINSKO DELO IN POMEN MLADINSKE POLITIKE EVROPSKE UNIJE (2006). LJUBLJANA: MOVIT NA MLADINA.
- DERGANC, S. (2004). PROSTI ČAS MLADIH. LJUBLJANA: SALVE: DRUŠTVO MLADINSKI CEH.
- FIŠTRAVEC, A. (2008). PROSTI ČAS MLADIH. V MLADI IN PROSTI ČAS. LJUBLJANA: MŠŠ, URAD RS ZA MLADINO, STR. 14–16.
- GRIL, A. (2004). PROSTI ČAS MLADIH V LJUBLJANI: PSIHOSOCIALNA ANALIZA POTREB IN MOŽNOSTI ZA NJIHOVO URESNIČEVANJE (RAZISKOVALNO POROČILO). LJUBLJANA: PEDAGOŠKI INŠTITUT.
- GRIL, A., KLEMENČIČ, E. IN AUTOR, S. (2009). UDEJSTVOVANJE MLADIH V DRUŽBI. LJUBLJANA: PEDAGOŠKI INŠTITUT.
- HARRIS, A., WYN, J. IN YOUNES, S. (2010). BEYOND APATHETIC OR ACTIVIST YOUTH. »ORDINARY« YOUNG PEOPLE AND CONTEMPORARY FORMS OF PARTICIPATION. YOUNG, LET. 18, ŠT. 1, STR. 9–32.
- JANS, M. IN DE BACKER, K. (2011). YOUTH (-WORK) AND SOCIAL PARTICIPATION. ELEMENTS FOR PRACTICAL THEORY (RAZISKOVALNO POROČILO). [HTTP://WWW.SALTO-YOUTH.NET/TOOLS/TOOLBOX/FIND-A-TOOL/373.HTML?&PAGERCURRENTOFFSET=1031](http://www.salto-youth.net/tools/toolbox/find-a-tool/373.html?&PAGERCURRENTOFFSET=1031) (2.4.2011).
- KORDEŠ, M. (2001). INSTITUCIONALNA VZGOJA MLADIH V POSTMODERNI. SOCIALNA PEDAGOGIKA, LET. 5, ŠT. 4, STR. 393–411.
- KUHAR, M. (2007). PROSTI ČAS MLADIH V 21. STOLETJU. SOCIALNA PEDAGOGIKA, LET. 11, ŠT. 4, STR. 453–471.
- KUHAR, M. (2009). PROSTOČASNE (IN) PARTICIPATORNE DEJAVNOSTI MLADIH. [HTTP://WWW.MLADINSKI-DELAVEC.SI/INDEX.PHP?OPTION=COM_SOBID&CATID=11&ITEMID=11](http://www.mladinski-delavec.si/index.php?option=com_sobi2&catid=11&Itemid=11) (11.5.2010).
- LAVRIČ, M. (2011). MLADINA 2010: DRUŽBENI PROFIL MLADIH V SLOVENIJI. LJUBLJANA: MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT, URAD RS ZA MLADINO; MARIBOR: ARISTEJ.
- MIHELJAK, V. (UR.) (2002). MLADINA 2000: SLOVENSKA MLADINA NA PREHODU V TRETJE TISOČLETJE. LJUBLJANA: MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO, ZNANOST IN ŠPORT, URAD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA MLADINO.
- MARGOLE, A. (2003). KAM Z MULARIJO? NAČELA KAKOVOSTI NEFORMALNEGA DELA Z MLADIMI. LJUBLJANA: MŠŠ, URSM, ARISTEJ.
- MARGOLE, A. (2008). PROSTI ČAS MLADIH, KI NISO NIKAMOR VKLJUČENI: NEKAJ KULTURNO IN SISTEMSKO POGOJENIH DILEM IN/ALI MOŽNOSTI. V MLADI IN PROSTI ČAS. LJUBLJANA: MŠŠ, URAD RS ZA MLADINO, STR. 31–48.
- MUUSS, R. E. (1996). THEORIES OF ADOLESCENCE. NEW YORK: MCGRAW-HILL.
- PRAVILNIK O BIVANJU V DIJAŠKI DOMOVH (2006). [HTTP://ZAKONODAJA.GOV.SI/RPSI/R06/PREDPIS_PRAV6716.HTML](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r06/predpis_prav6716.html) (20.10.2010).
- PUCELJ LUKAN, P. (2009). ELEMENTI MLADINSKEGA DELA V SLOVENIJI. LJUBLJANA: SALVE.
- RENER, T. (2002). »DOBIMO SE NA PREŠERCU«: PROSTI ČAS MLADIH V LJUBLJANI. V D. KOS (UR.), SOCIOLOŠKE PODOBE LJUBLJANE. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE, STR. 97–112.
- ULE, M., RENER, T., MENCIN ČEPLAK, M. IN TIVADAR, B. (2000). SOCIALNA RANLJIVOST MLADIH. LJUBLJANA: MŠŠ, URSM.
- ULE, M. (2008). ZA VEDNO MLADI?: SOCIALNA PSIHologIJA ODRAŠČANJA. LJUBLJANA: FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE.
- SMITH, M. K. (1999, 2002). YOUTH WORK: AN INTRODUCTION. THE ENCYCLOPEDIA OF INFORMAL EDUCATION. [HTTP://WWW.INFED.ORG/YOUTHWORK/B-YW.HTM](http://www.infed.org/youthwork/B-YW.HTM) (2.4.2011).
- VZGOJNI PROGRAM ZA DIJAŠKE DOMOVE (1999). [HTTP://WWW.URADNI-LIST.SI/1/OBJAVA.JSP?URLID=200011&STEVILKA=540](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200011&stevilka=540) (20.10.2010).
- WALTHER, A. (2006). REGIMES OF YOUTH TRANSITIONS. CHOICE, FLEXIBILITY AND SECURITY IN YOUNG PEOPLE'S EXPERIENCES ACROSS DIFFERENT EUROPEAN CONTEXTS. YOUNG, LET. 14, ŠT. 2, STR. 119–139.
- WALTHER, A., STAUBER, B. IN POHL, A. (2009). YOUTH – ACTOR OF SOCIAL CHANGE (RAZISKOVALNO POROČILO). [WWW.UP2YOUTH.ORG/DOWNLOADS/TASK_DOC_VIEW/GID,113/](http://www.up2youth.org/downloads/task_doc_view/gid,113/) (2.4.2011).
- ZAKON O JAVNEM INTERESU V MLADINSKEM SEKTORJU (2010). [HTTP://WWW.URADNI-LIST.SI/1/CONTENT?ID=97951](http://www.uradni-list.si/1/content?id=97951) (2.4.2011).

MLADOSTNIKI IN NJIHOVI CILJI

YOUTH AND THEIR GOALS

Nataša Tavželj

Dijaški dom Poljane, Ljubljana, Slovenija
natasa.tavzelj@guest.arnes.si

POVZETEK

Dijaki se zato vključijo v dijaški dom, da bi uspešno končali srednješolsko ali poklicno izobraževanje. To je njihov osnovni in primarni cilj, ni pa edini. Različni motivi se jasno izražajo tudi na drugih področjih, npr: preživljanju prostega časa, oblikovanju medsebojnih odnosov, razvijanju ustvarjalnosti itd. Dijaški domovi so po svoji namembnosti in temeljni zasnovi specifični, zato je tudi njihov prispevek k uresničevanju ciljev specifičen in določen z vzgojnim programom. Tukaj se srečata dijak in vzgojitelj, ki vsak s svojimi cilji stremita k uskladitvi in realizaciji načrtovanih rezultatov. Sodobni pogled na vzgojo je usmerjen v postopno ukinjanje vodenja posameznika. Vzgojni koncept gre v pripravo mladostnika, da si bo znal sam začrtati svoje cilje in razvijati lastno osebnost. Prispevek govori o soustvarjanju in spremljanju te poti dijakinj v dijaškem domu Poljane.

Ključne besede: dijaški dom, mladostniki, cilji, rezultati, soustvarjanje.

ABSTRACT

Students enroll into a boarding school to successfully finish secondary school or vocational education. This is their essential and primary goal, but it is not the only goal. Different motives are clearly seen on other fields as well, such as spending free time, forming mutual relationships, developing creativity etc. Boarding schools are very specific, taking their purpose and basic structure into account, therefore their contribution to the realization of the objective is also specific and defined with the educational program. At this point the student and the educator come together, both with their own goals thriving to harmonize and realize outlined results. Educational notion prepares the adolescent person for defining his own goals and develop his personality. This contribution elaborates co-creating and following this path of female students in Boarding school Poljane.

Keywords: boarding school, youth, goals, results, co-creation.

UVOD

V šolskem letu 2009/ 2010 smo v dijaškem domu Poljane pričeli s projektom Portfolio, v katerega smo vključili dijakinje prvega in drugega letnika različnih srednjih šol. Tako imenovani listovnik se je začel z vprašanjem: Katere cilje želiš doseči v letošnjem šolskem letu? Listovnik je vseboval tudi številna druga vprašanja, ki so jih dijakinje izpolnile šele ob koncu šolskega leta. Za namen pričujočega prispevka so aktualni predvsem odgovori na omenjeno vprašanje, ki mi kot vzgojiteljici ponujajo obilo možnosti prepoznavanja motivov naših dijakinj.

»Marsikaterega mladostnika spodnese prav neustrezno načrtovanje, saj mu niso niti doma niti v šoli natančneje pojasnili, kako naj načrtuje neko zastavljeno dejavnost, da bo dosegel zelen uspeh. Preden začne načrtovati, mora vedeti, kaj hoče, oz. zaznati potrebo, ki »tišči« in se v polju dogajanja kaže kot prevladujoči lik. Da bi bila neka dejavnost plodna, sta potrebni: strategija (načrt dejavnosti) in taktika (način izvedbe). Gre za načrtovanje vsakdanjih ciljev in za zadovoljevanje potreb, ki omogočajo ne le ravnovesje z okoljem, ampak tudi razvoj in napredovanje oz. izboljševanje kakovosti življenja. Mladostnik je torej nenehno na poti, z vedno novimi načrti in novimi cilji pred seboj« (Ščuka, 2007, 350).

Značilnost mladostnikov je, da imajo kratkoročnejše cilje, kar je pogojeno z njihovim psihofizičnim razvojem. V času adolescence je zelo izražena potreba po zabavi in svobodi zato je večina motivov vezana na omenjeni področji. Obiskovanje šole je dijakova prva dolžnost in vsakodnevna skrb, pa vendarle se zdi, da v svetu njegove kakovosti ne zaseda pomembnega mesta. Dijaški dom je lahko prostor, ki nudi priložnosti za zadovoljitev številnih drugih potreb in uresničitve bližnjih ali oddaljenih ciljev. Kadar govorimo o ciljnih govorimo

tudi o nalogah. Ciljev ne moremo opravljati, a naloge izvajamo z dejavnostjo, opravili, akcijami, ki pa morajo biti specifične za doseganje ciljev. Cilji in naloge omogočajo vzgojitelju, da se nanje osredotoči, da razmisli, kaj morajo dijaki med njegovo aktivnostjo delati, kakšne izkušnje jim mora ponuditi, da bo prišlo do zelene spremembe v vedenju dijakov kot posledica vzgojnega vplivanja.

»Ob postavljanju ciljev v vzgojni skupini in z vzgojno skupino je dobro vedeti nekatere značilnosti, kot so:

- Cilji morajo biti jasno definirani. Čim bolj so jasni dijaku in vzgojitelju, tem boljše in lažje jih je doseči; priti do zelenega rezultata
- Cilj mora biti za dijaka zanimiv, zanimiva sama vsebina cilja
- Pot do cilja (metoda) mora biti v veselje in zadovoljevati dijaka in vzgojitelja
- Dijak mora imeti občutek, da je cilj dosegljiv (prvi naj bo o tem prepričan vzgojitelj, sicer ga ne postavi)
- Končni doseg cilja mora nuditi doživetje uspeha (pohvala, praznovanje)« (Starkl, 1999, 41).

Vendar dobri nameni včasih niso dovolj. Vzgojitelji bi radi sodelovali pri pomoči dijaku, ampak ti se radi upirajo »pomoči«, ki so jo deležni. Odrasli posegamo po takšnih oblikah pomoči, ki se večkrat ne obrestujejo. Tisto, kar imenujemo pomoč je velikokrat manipulacija, da bi dijaka prisilili delati tako, kot se zdi najbolj prav nam. Velikokrat uporabljamo neučinkovite prijeme kot so: pridiganje, sitnarjenje, kritiziranje, zaskrbljenost in še bi lahko naštevali. Vse v upanju, da to ali ono zaleglo, vendar ne, ker so te metode namreč prisilne. Vprašati se moramo, kaj bi dijaki res radi in jim pustiti izbiro za svoj vrednostni sistem. S tem jih učimo lastne odgovornosti; sami pa se postavljamo v vlogo kritičnega prijatelja.

IZBIRA CILJEV

»Prednosti načrtovanja ciljev so številne. Določanje ciljev in njihovo doseganje dajeta neodvisnost. Če si določamo cilje nam ni treba čakati na nekoga drugega, ki bi odločal namesto nas, marveč si sami usmerjamo svoj korak. Ljudje, ki sami usmerjajo svoje življenje, pogosteje dosegajo svoje cilje. Ne želijo si, da bi se stvari zgodile kar same od sebe, marveč dogajanje sprožijo. Če določamo cilje in jih uresničimo do konca, se bolje zavedamo dosežka, kot pa, če nam kdo drug pove, kaj moramo storiti« (Urbanc, 1993, 22).

Uvodoma sem dejala, da so me zanimali cilji dijakinj v moji skupini zaradi načrtovanja vzgojnega dela. Prva naloga je bila, da mi je vsaka dijakinja na individualnem razgovoru povedala, katere cilje si je izbrala za tekoče šolsko leto. Naš skupni dogovor je bil, da si izbere največ dva do tri cilje iz kateregakoli področja svojega življenja (šola, dom, prosti čas ipd.). Po razgovorih z vsemi dijakinjami sem ugotovila, da je večina izbrala za prioriteten cilj: **uspešen zaključek letnika**. Morda nekoliko nepričakovano, pa vendar presenetljivo določen kar pri 23 dijakinjah od skupno 25. Cilj je imel različne variacije, od tega, da se je večina dijakinj opredelila:

1. Želim končati letnik brez NMS (8 dijakinj);
2. Želim pravdober učni uspeh (9 dijakinj);
3. Želim odličen učni uspeh (6 dijakinj).

V nasprotju z mojo hipotezo, da mladostniki niso kaj prida motivirani za šolsko delo je rezultat analize pokazal drugačen izid. Lahko rečem celo ambicije in želje za čim boljši učni uspeh pri več kot polovici dijakinj. Pokazala se je velika stopnja učne motivacije ali bolje rečeno pripravljenosti za šolsko delo, kot sem pričakovala.

»Motiviranost za šolsko učenje je kompleksen pedagoško-psihološki fenomen, ki se na teoretski ravni sooča z mnogimi parcialnimi, konceptualnimi in metodološkimi rešitvami. Te v znanih primerih težko zadostijo potrebam pedagoške prakse: v današnji šoli se namreč vsakodnevno srečujemo po eni strani s problemom nemotiviranosti učencev za šolsko učenje, po drugi strani pa z vprašanji o naravi motivacije pri sicer bolj ali manj motiviranih učencih, kar se pomembno odraža v znanju učencev« (Juriševič, 2006, 7).

Prvo izbranemu cilju je sledil po pomembnosti drugi, ki se je glasil: **želim dobre medsebojne odnose** (s sostanovalkami, sošolci, prijatelji). Kot zanimivost naj navedem, da je le ena dijakinja napisala, da si želi imeti dobre odnose z vzgojitelji in drugimi domskimi delavci, kar je zelo pomenljivo. Kakovost odnosov z vrstniki je mladostnikom najpomembnejša, saj jim njihova referenčna skupina omogoča identifikacijo, samozavest, krepitev prijateljskih vezi in razvoj njim lastnih vrednot.

Na tretjem mestu po številčnosti začrtanih ciljev se je umestilo **področje ljubezni** (želim spoznati simpatijo, želim si resno zvezo). Nekoliko presenetljivo, pa vendar očitno, da omenjena potreba ne kotira v sam vrh izbire mladostniških želja. Mislim, da to izraža stanje duha današnje družbe, ki je postala izjemno storilnostno naravnana, ki mlade poriva v nezdravo tekmovalnost in trd boj za negotovo prihodnost. Dijaki tako večkrat zanihajo med izbiro svojih potreb, če omenim na eni strani svobodo, zabavo in na drugi strani šolo, ki predstavlja napor in nujnost za uspešno bodočnost.

Cilj, ki je zaznamoval četrto mesto je posegel v polje **preživljanja prostega časa**. Na tem področju ima dijaški dom dobre možnosti za organiziranje različnih interesnih dejavnosti. Kvalitetna izraba prostega časa je ena od poti k preprečevanju neprimerne vedenja in nespoštovanjem pravil bivanja in domskega reda. Različne oblike združevanja mladih razvijajo sposobnosti, krepijo samopodobo dijakov, utrjujejo pozitivne navade in pomagajo dijaku pri uveljavljanju.

»Vsebinska obravnava o prostem času je danes z mladimi zelo pomembna. Prav prosti čas dijakom omogoča, da le tega ustvarjalno, konstruktivno preživljajo ali pa ga, žal lahko začnejo polniti tudi z negativnimi vsebinami. Diskurzi o prostem času z mladimi so lahko zanje pozitivno, ustvarjalno edukativno delujoči. Takšni diskurzi lahko pri njih oblikujejo njihove demokratične vzorce za delovanje v globalizirani družbi« (Židan, 2009, 117).

Cilji, ki so sledili od četrtega mesta do konca lestvice so bili številčno manj zastopani, individualni, vendar nič manj zanimivi. Naj jih nekaj naštejemo:

- pridobiti vitko postavo,
- postati bolj vztrajna,
- prenehati preklinjati,
- bolj zdravo živeti,
- več časa posvetiti športu,
- se dobro zabavati.

AKCIJSKI NAČRT

Prvi fazi, ko so dijakinje določile cilje, je sledila druga, ko smo k akcijskemu načrtu pristopili s konkretnimi metodami in nalogami, ki bi nas peljale k uresničitvi zastavljenih ciljev.

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

Moja prva naloga je bila, da sem z vsako dijakinjo na individualnem razgovoru pregledala izbor ciljev nato pa sva skupaj naredili načrt s konkretnimi nalogami in zadolžitvami v zvezi s prioriteto cilja. Moja druga naloga je bila soustvarjanje ustreznih rešitev na poti do zelenega cilja z vsemi dijakinjami. Poglejmo si primere reševanja težav ali boljše rečeno konstruktivnega pristopa k izzivu.

Primer 1: dijakinja si je za cilj izbrala pravdober učni uspeh, imela pa je težave pri matematiki. V skladu z najinim dogovorom je redno obiskovala inštrukcije, ki so potekale v organizaciji dijaškega doma z zunanjo sodelavko.

Primer 2: dijakinja si je za cilj izbrala izboljšati medosebne odnose s sostanovalkama. Na mojo pobudo se je vključila v delavnice za osebni razvoj, ki jih v domu vodi kolegica.

Primer 3: dijakinja si je za cilj izbrala pridobiti vitkejšo postavo. Skupaj sva naredili načrt drugačnega prehranjevanja in sklenili dogovor za vključitev v interesno dejavnost gibanje za zdravje.

Sledila je tretja naloga v akcijskem načrtu, to je bilo spremljanje realizacije dogovorjenih nalog in zadolžitev dijakinj. Skupaj smo se dogovorili, da enkrat mesečno na individualnem razgovoru pregledamo kako se sklepi uresničujejo. Veliko ciljev je bilo povsem individualnih, zato je bilo potrebno veliko vztrajnosti in močne volje, da so dijakinje vztrajale na začrtani poti. Metoda medsebojnega aktivnega sodelovanja in vključevanja se je pokazala kot najbolj primerna za uspešno vodenje mladostnic. Dijakinje so bile pripravljene sodelovati, saj so načrtovani cilji izhajali iz njih samih, niso jim bili vsiljeni s strani vzgojitelja, kar je pomemben motivacijski dejavnik.

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

Akcijski načrt je večina deklet dobro sprejela, nekaj dijakinj pa je odstopilo od načrtovanega cilja. Pri teh tudi nisem vztrajala, ker se mi je zdelo vsakršno prisiljevanje odveč, ker ni bil moj namen kontrola, temveč pomoč na poti do zastavljenih ciljev.

Pri dijakinjah s slabšim učnim uspehom in s pogostimi kršitvami pravil je bil potreben nekoliko drugačen pristop, z več čustvene podpore in potrpežljivosti, predvsem pa osredotočenje na kratkoročne, dnevne cilje in manj na končno realizacijo. Delo z mladostniki, ki imajo različne težave je vedno izziv kako jih animirati, saj neradi sodelujejo na dejavnostih, ki niso obvezne, npr. projekti, delavnice, krožki. Znati moramo preseči njihovo malodušje, se truditi spoznati njihovo resnično osebnost in delovati s perspektive njihove moči.

»Mladostnik se v letih zorenja resnično zanima za lastno življenje in vztrajno išče pot do sebe. Mi pa še vedno vztrajamo naj išče pot do znanja... Ne zavedamo se, da je za življenjsko in delovno uspešnost znanje premalo. V teh časih postaja bistvenega pomena osebnostna naravnost. Starši, učitelji in drugi pomembni odrasli naj bi mladostnika spodbujali, da razvije svojo osebnost in življenjski slog, ki bo hkrati sovpadal z njegovimi osebnostnimi značilnostmi in zahtevami družbenega okolja« (Ščuka, 2007, 114).

Primer akcijskega načrta: Tabela 1.

Št. Kaj? Naloga	Kdo? Imena nosilcev	Kolikokrat? Časovni okvir	Kdo nadzira (evalvira)?
1 Opredelitev ciljev	dijakinja	september, začetek 1. ocenjevalnega obdobja	dijakinja, vzgojitelj
2 Oblikovanje metod	vzgojitelj, dijakinja	oktober	dijakinja, vzgojitelj
3 Spremljanje poti k realizaciji ciljev	vzgojitelj, dijakinja	oktober – januar, konec 1. ocenjevalnega obdobja	vzgojitelj
4 Evalvacija vprašalnika	dijakinje, vzgojitelj	junij, konec 2. ocenjevalnega obdobja	dijakinja, vzgojitelj
5 Predstavitev realizacije ciljev vzgojni skupini	dijakinje	junij, zadnji sestanek vzgojne skupine	dijakinje

EVALVACIJA

Ob koncu šolskega leta je prišel čas, da pregledamo, ocenimo in ovrednotimo opravljeno delo. Dijakinje so odgovorile na naslednja vprašanja:

1. Si dosegla vse cilje?
2. Pri katerem cilju si imela največ težav?
3. Pri katerem cilju si imela najmanj težav?
4. Kdo ti je bil najbolj v pomoč pri uresničevanju ciljev?
5. Katere cilje boš prenesla v naslednje šolsko leto?

Izstopali so naslednji rezultati:

1. **Realiziran cilj:** uspešen zaključek letnika – 88%, dobri medsebojni odnosi – 85%, dobro izkoriščen prosti čas – 70%, pridobitev nove simpatije – 15%
2. **Največ težav:** opravljanje šolskih obveznosti – 90%
3. **Najmanj težav:** vzpostavitev dobrih medsebojnih odnosov – 87%
4. **Pomoč pri doseganju ciljev:** sama – 82%, sošolke – 65%, vzgojiteljica – 42%, starši – 28%
5. **Prenos ciljev v naslednje šolsko leto:** uspešen zaključek letnika – 100%

Rezultati niso presenetili, pravzaprav so bili pričakovani glede na hierarhično razvrstitev prioritetenih ciljev. Dober učni uspeh se je pokazal za daleč najpomembnejši cilj, hkrati pa so dijakinje navedle, da so imele pri šolskem delu največ težav. Najmanj težav so imele pri navezovanju dobrih medsebojnih odnosov s sostanovkama ali ohranjanju že starih prijateljstev. Mladostnikom prijateljstvo veliko pomeni, v razvrščanju vrednot

ga postavljajo v ospredje. Ljubezen je očitno manj pomembna, saj se je znašla na repu lestvice uresničenih ciljev. Sodobni čas je prinesel ogromno negotovosti, tekmovalnosti, posledično je dobra izobrazba postala ključnega pomena za prihodnost mladine. Nič manj pa ni pomembno, da zna mladostnik prisluhniti sebi in zadovoljevati svoje potrebe na čustveno zdrav in smiseln način. Potreba po konstruktivnem in zdravem preživljanju prostega časa je bila pomembna za dve tretjini dijakinj. Pri uresničevanju svojih ciljev so si v največjo pomoč same in njihove sovrstnice, sledijo vzgojitelji in starši. Odgovori so pokazali, da ne pričakujejo pretirane pomoči od drugih, temveč gradijo na lastni aktivnosti in samozavesti. Pri prenosu ciljev v naslednjo šolsko leto, je bil absolutni favorit zopet dober učni uspeh pri vseh dijakinjah vzgojne skupine. Sklepna faza akcijskega načrta je bila namenjena samovrednotenju in prihodnjim načrtom. Na zadnjem sestanku so dijakinje predstavile realizacijo svojih ciljev vzgojni skupini.

»Samovrednotenje je proces, v katerem se sprašujemo in si iskreno odgovarjamo. Sem spada tudi to, da se osredotočamo na vrednostno zaznavo. Samovrednotenje je najbolj učinkovito sredstvo za motiviranje vedenjskih sprememb, kajti tovrstna analiza prihaja iz otrokove glave, ne pa od zunaj« (Good, 1996, 160).

ZAKLJUČEK

Vzgojitelj ima z letnim načrtom vzgojnega dela določene cilje, prav tako ima mladostnik svoje, ki pa se ne izključujejo. Nasprotno, menim, da se zelo dobro pokrivajo, dopolnjujejo in da je dijaški dom prostor, ki omogoča realizacijo vzgojno-izobraževalnih ciljev obojim. Pomembno je, da jih znata medsebojno uskladiti, vzgojitelj s svojo profesionalnostjo, dijak s pripravljenostjo za sodelovanje in vključevanje. Prispevek je pokazal, da je to najlažje pri učnem delu, kjer je prisotna velika notranja motivacija dijakov, hkrati pa naravnana klima v domu, ki spodbuja k učenju, ne pa prisiljuje. Življenje v formalnih in neformalnih socialnih skupinah daje posamezniku možnost za pridobivanje socialnih veščin, s tem pa se krepijo možnosti za razvoj dobrih medsebojnih odnosov, ki omogočajo zadovoljevanje čustvenih in socialnih potreb dijaka. Nekoliko manj vpliva ima vzgojitelj pri bolj osebnih ciljeh mladostnikov, kar je povsem razumljivo, ni pa nujno, v kolikor je prisotna visoka stopnja medsebojnega zaupanja. S svojimi izkušnjami lahko nudi podporo v osebnih krizah, pri premagovanju in razreševanju različnih dejavnikov ter pri krepitvi varovalnih dejavnikov. Z vodenjem različnih interesnih dejavnosti poskrbi, da je življenje v dijaškem domu pestro in dinamično, kar omogoča dijaku, da zadovolji potrebo po sprostitvi in zabavi. Vsi ostali cilji, ki so jih dijakinje izbrale v manjšem številu, so bili enako pomembni pri našem skupnem sodelovanju. Mesečni individualni razgovori skozi akcijski načrt so bili bistvenega pomena, saj smo nenehno iskali poti za realizacijo načrtovanih ciljev. Tretjina dijakinj je v vprašalniku odgovorila, da sem jim bila v pomoč, kar ni zanemarljivo in mi daje veselje in zagon za nadaljnje delo v naslednjem šolskem letu.

VIRI IN LITERATURA

GOOD, P. (1996). ...IN MULC SI BO POMAGAL. REGIONALNI IZOBRAŽEVALNI CENTER, RADOVLJICA.

HARGREAVES, D. H. IN HOPKINS, D. (2001) ŠOLA ZMORE VEČ: MANAGEMENT IN PRAKSA RAZVOJNEGA NAČRTOVANJA. ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA.

JURIŠEVIČ, M. (2006). UČNA MOTIVACIJA IN RAZLIKE MED UČENCI. PEDAGOŠKA FAKULTETA, LJUBLJANA.

JUUL, J. (2008). KOMPETENTNI OTROK: DRUŽINA NA POTI K NOVIM TEMELJNIM VREDNOTAM. DIDAKTA, RADOVLJICA.

STARKL, D. (1999). PRIROČNIK ZA VZGOJITELJA V DIJAŠKEM DOMU. ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA.

ŠČUKA, V. (2007). ŠOLAR NA POTI DO SEBE. DIDAKTA, RADOVLJICA.

URBANC, D. (1993). POSTANIMO USPEŠNI: KAKO RAZVIJAMO SVOJE SPOSOBNOSTI. MLADINSKA KNJIGA, LJUBLJANA.

ŽIDAN, A. (2009). VZGOJA ZA EVROPSKO DEMOKRACIJO: VZGOJA MLADIH ZA DEMOKRACIJO V 21. STOLETJU. FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE, LJUBLJANA.

DOM V DOMU

HOME WITHIN THE BOARDING SCHOOL

Ines Paravan

Dijaški dom Tabor, Ljubljana, Slovenija

DOM V DOMU / HOME WITHIN THE BOARDING SCHOOL

ines.paravan@guest.arnes.si

* predstavitev v sekciji

Vodenje in management v vzgoji in izobraževanju /
Management in the process of education and schooling

GLOBAL EDUCATIONAL LEADERSHIP COMPETENCIES OF 21ST CENTURY

PRISTOJNOSTI (KOMPETENCE) GLOBALNEGA VODENJA IZOBRAŽEVANJA V 21. STOLETJU

Nenad Pavlinić

*Industrijska strojarska škola Zagreb, Croatia, Principal
iss@zg.t-com.hr*

ABSTRACT

The 21st century education manager is not only expected to manage the organization or institution, but to provide leadership. Today's management and leadership are driven by relationships that make the most of people's knowledge and enabled by networks with improved connectivity. The managers will be expected to be team players, mentors, facilitators, visionaries and entrepreneurs. They must stimulate creativity, innovation and promote learning. This paper examines and highlights some of the skills. It argues out the necessity of developing and employing these skills in the education sector for quality outcomes.

Keywords: education, leadership, emotional intelligence and global leadership, competencies, globalized environment.

POVZETEK:

V 21. stoletju se od managerja v izobraževanju ne pričakuje samo, da vodi neko organizacijo ali institucijo, temveč da zagotavlja vodenje. Današnja management in upravljanje se izvajata preko odnosov, ki iz človekovega znanja naredijo največ ter z medmrežjem omogočajo izboljšano povezanost. Od managerjev se pričakuje, da so timski delavci, mentorji, moderatorji, jasnovidci ter podjetniki, ki morajo spodbujati ustvarjalnost, inovativnost in promovirati učenje. Ta prispevek proučuje in osvetljuje nekatere spretnosti ter poudarja nujnost razvoja ter uporabe teh spretnosti pri doseganju kakovostnih rezultatov v sektorju izobraževanja.

Ključne besede: izobraževanje, vodenje, čustvena inteligenca in globalno vodenje, pristojnosti, globalizirano okolje.

INTRODUCTION

Leadership of 21st Century must be socially critical and inherent in the relationship between individuals, oriented towards social vision, not just organizational goals (Coleman, 1990). Leadership in education must transcend the immediate institutional society, and rightly so, since education is an asset and instrument of society. The demand for more accountability in the education system strengthens the view that society needs to set pace and targets for education. Education, being a tool of progression in standards, authoritarian with a disciplinarian approach to society inevitably operates within this context of leadership. The consequence of this leadership paradigm globalization and must respond appropriately to the shifts is mechanical orientation to structural design, high level specialization and rigid departmentalization (Carnall, 2003).

LEADERSHIP IN A GLOBALIZED ENVIRONMENT

Globalization has exerted significant influence on knowledge formation by initiating a synthesis of different types of knowledge and thereby creating a need for efficiency in knowledge application at all levels in management. Globalization thrives on information and innovation and the socio-economic environment has necessitated the need for knowledgeable education managers. This new socio-economic environment presents new challenges as well as opportunities for education structuring and management. The traditional rigid hierarchical systems do not have the dynamism to pick up the momentum created by the new trends and the complexity arising from this technological evolution. This calls for an advanced level of knowledge and

multidisciplinary involvement, new attitudes towards work, willingness to take initiative and responsibility (Boyett and Boyett, 2000).

In the leadership portfolio, a paradigm shift has emerged creating the need for strategic focusing and visioning with a sense of adaptability and flexibility. A manager in 21st century will inevitably need to be a leader who can keep the high-level goal in sight while at the same time able to track day today business activities (Marshall, 1995). It is expected of the new trend leaders to demonstrate qualities that inspire creativity and teamwork. The 21st century individual leaders therefore be viewed as focused, technologically savvy, entrepreneurial, articulate and socially intelligent (Marshall, 1995).

LEADERSHIP IN THE EDUCATION SECTOR

Management of education must focus on development and implementation of relevant and viable curricula. In the context of the 21st century society education management must strive for results based management by means of performance contracting, target setting, open appraisal strategies, development planning and action research (Meyer, Salovey, Caruso, 2004). Transformational leadership originates from non educational settings, this model is applicable to education in the 21st century education since it has taken on a corporate approach to orientation. Transformational leadership requires the leader to:

1. Provide inspiration and motivate the workers under them through charisma
2. Focus on individual needs of the workers
3. Provide intellectual stimulation and influence thinking and imagination of the human resource
4. Lead by example through open communication and demonstration of emotional commitment to the vision.

EMOTIONAL INTELLIGENCE¹³ AND GLOBAL LEADERSHIP COMPETENCIES

The constant changes witnessed in leadership place demands on leaders to develop attributes to motivate and inspire and create a sense of importance among the people they lead. Goleman (1998) states that interpersonal skills are an integral part of effective leadership. Emotional intelligence as attribute of effective leadership has lately gained popularity. Haygroup (2000) argues that emotional intelligence accounts for more than 85% of performance in top leaders. According to Goleman (1998), a leader's ability to deal effectively with emotions contributes to how they deal with needs of others, motivates and make them feel appreciated. Emotional intelligence plays an important role in positive leadership within an organization. There are four major aspects of emotional intelligence which most influence positive leadership outcomes and will lead to positive organizational outcomes. First among these is the leader's ability to appraise and express emotions within his organizational environment., secondly, a leader must utilize understandings of emotional dynamics to enhance cognition and facilitate the decision making process; a leader must have intricate knowledge of the emotional processes of himself and the members of his organization and leader will need to manage emotion effectively (Davenport, De Long, Beers, 1998). In education as in any other field, the global leadership skills necessary to propel behavior and attitudes towards the desired direction at the workplace include self awareness, personal transformation and inquisitiveness.

Self awareness

A number of researches have identified self awareness as critical competency in leadership. Goleman (1998) argues that social awareness and self regulation are built on self awareness.

Brake (1997) goes further to state that self awareness is an indicator of maturity, introspection and self reflection enhance personal awareness and authenticity required for a more responsible way of life. A leader needs to develop skills to interpret the depths of their inner self. These skills require a conscious effort to develop because they do not come naturally to people. For one to develop self awareness they need self knowledge that commits to introspection, self inquiry and reflective self evaluation.

¹³ Emotional intelligence is defined by Goleman (1998) as: "the capacity for recognizing our own feelings, and those of others, for motivating ourselves and for managing emotions well in our relationships" (p. 316). Meyer et al. (2004) defined Emotional Intelligence as: "the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth" (p. 197).

Personal transformation

Leaders have opportunities and the responsibility to help their organizations attain greater heights of success. As the need for organizational transformation is identified, the leader needs to be able to preside over such transformations and they can only do that if they engage in personal transformation. The idea of transformation is viewed as a journey that marks a significant shift from formerly held perspectives (Goleman, 2006). The necessity for personal transformation is occasioned by the desire to be up to date with global trends in order to lead effectively. The individual will need to be aware of the changes taking place and use it as a fulcrum to motivate change for the organization. The leader who engages in personal transformation takes a »leap of faith« by letting go of the familiar and seeking new skills, knowledge and attitudes which will spur measured risk taking propelled by an entrepreneurial spirit (Covey, 2004).

MENTAL CHARACTERISTICS OF THE 21ST CENTURY LEADER

A global mindset combines an openness to and awareness of diversity across cultures and markets with a propensity and ability to synthesize across this diversity. Global leaders must develop a sophisticated mindset whose elements must be integrated with experience and developed over time. These elements include (Deming, 1988):

1. Optimism
2. Self regulation
3. Social judgment skills
4. Empathy
5. International awareness
6. Cognitive skills
7. Networking skills

Optimism

Optimism is the belief that through the utilization of knowledge and reason, people can influence the existing conditions for good. Optimism assumes people will try to do good when given opportunities. It precipitates some form of altruism if exercised alongside critical thinking. Optimistic leaders will exhibit this characteristic through managerial pragmatism. Goleman (1995) states that self efficacy is a product of hope and optimism and acts as a motivator. Brake (1997) agrees with Goleman (1995) that optimism is a motivator. He adds that it enables an individual perpetuate a proactive demeanor and a positive attitude under complex circumstances. Optimistic leaders influence their staff positively and seek to appreciate positive aspects of difficult situations. The global leader must therefore develop skills to support an optimistic culture that emphasizes possibilities rather than problems.

Self regulation

According to Goleman (1998), self regulation is the ability to »control or redirect disruptive impulses and moods«. Self regulation is the skill to decide when to act and when to study a situation. Self awareness inclines an individual to self regulation. Self regulation implies the ability to master emotions and entails the ability to stay calm in the face of annoying situations.

Social judgment skills

Global leaders are obligated to broadly understand cultural, political and socio economic conditions and find a place for their organizations. Concisely, they should be able to »see the end from the beginning«, apply intuition, common sense and possess learning agility. Such a leader can tell whether a situation is typical or atypical and act accordingly (Brake, 1997). Social judgment skills are social sensitivity and perceptiveness, judgment and appreciation of diversity of cultures. It involves attributes that provide insight into the needs, goals demands and challenges at different organizational constituencies. These attributes are self awareness, self monitoring and social self confidence. Wisdom is an aspect of social judgment skills and is demonstrated through self reflection, systems perception and commitment (Goleman, 1998). Individuals who demonstrate such skills are able to provide more assistance to others and learn from experience, reward others' strengths and accomplishments and share information and resources.

Empathy

Goleman (1998) defines empathy as a social competence where one is aware of another's feelings, needs and concerns. He further explains that emotional intelligence determines »our potential for learning.« Effective leaders must be able to relate to these changes if they want to achieve the predetermined results (Albrecht, 2006). Empathic leaders recognize this and provide the kind of support that increases motivation. This could involve broadening a job assignment, varying the task components, or assigning leadership responsibilities. It also includes the delivery of one-to-one recognition in ways that increase a person's sense of importance and self-worth. In this case the performance targets and appraisal process is open and fair (Albrecht, 2006).

Social skills

Social skills represent a broader range of abilities that is most closely linked to the construct of social intelligence. Social intelligence, the ability to think and act wisely in social situations, has been popularized by Goleman (2006) as the key components of social intelligence include the ability to express oneself in social interactions, the ability to perceive and understand different social situations, knowledge of social roles, norms, and scripts, interpersonal problem-solving skills, and social role- playing skills. Social intelligence is connected to effective social functioning in general and to effective leadership specifically although there has been no agreed upon framework outlining the specific dimensions of social intelligence or ways to measure it.

Cognitive skills

Cognition may be defined as that which becomes to be known through the creation of knowledge as the result of awareness, learning, reflection, perception, reasoning, intuition, judgment, and wisdom (Albrecht, 2006). Global leaders must broadly understand cultural, political, socioeconomic conditions, history and interrelations; and the breadth of this knowledge outstrip what domestic leaders need. Cognitive styles have gained prominence in the education and management literature over the last decades. In order to be a leader in the global environment an individual will need knowledge and attitude to be able to cope with complex uncertain situations. The leader will need to draw from experience and think up workable solutions for the organization.

Networking skills

A global leader will never have all the data or enough data to make thorough, sound decisions so they must relish the opportunity that ambiguity provides to make progress when others are paralyzed (Brake, 1997). From their perspective, a lack of clarity means that more possibilities exist, that more avenues are open to success. On one hand, diversity of cultures, customers, competitors and regulations creates complexity; on the other, competitive pressures cause expanding organizations to extract more synergies across sectors and establishments. In such a climate, a new way of thinking, acting and organizing is needed beyond the familiar control mindset (Covey, 2004).

CONCLUSIONS

Leaders and managers in the education sector are expected to take a strong position on what they envision as the necessary directions for systematic, significant and sustained change that secures success for all stakeholders. Education policy should therefore provide room for linkages and collaborations with other sector in a way that will benefit the education sector and the collaborating entities. The leaders and managers have the responsibility to mobilize intellectual capital by drawing on knowledge and skill of the experts in education at school, college or even policy making level. The leaders will also need the support of the social systems achieved through establishing formal and informal partnerships and networks involving their institutions, parents, business community and industry and agencies that have potential to support the institutions and where appropriate be supported by the institution.

The need for leadership and education reforms should greatly concern everyone who is interested in establishing an effective and efficient management in the education sector. The leaders are challenged to rethink the basis of their leadership strength in order to move from the traditional default setting. The belief needs to be translated and reflected in all levels of education leadership through negotiation, persuasion and cooperation. A leader in the 21st Century must of necessity embrace persuasion and negotiation in order to obtain support from those under their supervision. Such leaders must be able to motivate, empower, articulate and innovate (Fullan, 1982).

REFERENCES

- ALBRECHT K (2006). SOCIAL INTELLIGENCE: THE NEW SCIENCE OF SUCCESS, JOSSEY-BASS, SAN FRANCISCO, CA.
- BOYETT J, BOYETT J (2000). THE GURU GUIDE: THE BEST IDEAS OF THE TOP MANAGEMENT THINKERS, WILEY, NEW YORK, NY.
- BRAKE T (1997). THE GLOBAL LEADER. CRITICAL FACTORS FOR CREATING THE WORLD CLASS ORGANIZATION, IRWIN PROFESSIONAL PUBLISHING, CHICAGO, IL.
- CARNALL C (2003). (4TH ED.) MANAGING CHANGE IN ORGANIZATIONS, LONDON: PRENTICE HALL CARTWRIGHT, S AND *COOPER CL (1992). MERGERS AND ACQUISITIONS: THE HUMAN FACTOR, OXFORD: BUTTERWORTH-HEINEMANN.
- CHAPMAN JA (2001). »THE WORK OF MANAGERS IN NEW ORGANIZATIONAL CONTEXTS«, J. MANAG. DEV., 20(1): 55-68.
- COLEMAN J (1990). FOUNDATIONS OF SOCIAL THEORY. BOSTON, MA: HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- COVEY S (2004). THE 7 HABIT OF HIGHLY EFFECTIVE PEOPLE. NEW YORK: FREE PRESS.
- DAVENPORT TH, DE LONG DW, BEERS MC (1998). »SUCCESSFUL KNOWLEDGE MANAGEMENT PROJECTS«, SLOAN MANAG. REV., 39(2): 43-57.
- DEMING WE (1988). OUT OF THE CRISIS. MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY.
- FULLAN M (1982). WHAT'S WORTH FIGHTING FOR IN THE PRINCIPALSHIP? REGIONAL LABORATORY FOR EDUCATIONAL IMPROVEMENT OF THE NORTHEAST AND ISLANDS IN ASSOCIATION WITH THE ONTARIO PUBLIC SCHOOL TEACHER'S FEDERATION.
- GOLEMAN D (1995). EMOTIONAL INTELLIGENCE: WHY IT CAN MATTER MORE THAN IQ, BANTAM, NEW YORK, NY.
- GOLEMAN D (1998). WHAT MAKES A LEADER, HARVARD BUSINESS REVIEW, 76(6): 93-103.
- GOLEMAN D (2006). SOCIAL INTELLIGENCE: THE NEW SCIENCE OF HUMAN RELATIONSHIPS, BANTAM, NEW YORK, NY.
- MARSHALL EM (1995). TRANSFORMING THE WAY WE WORK: THE POWER OF THE COLLABORATIVE WORKPLACE. BOSTON: AMERICAN MANAGEMENT ASSOCIATION.
- MEYER JD, SALOVEY P, CARUSO DR (2004). EMOTIONAL INTELLIGENCE: THEORY, FINDINGS, AND IMPLICATIONS. PSYCHOL. INQUIRY 15(3): 197-215

SERVANT LEADERSHIP – NEW ERA IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

»SLUŽNOSTNO VODENJE« – NOVO OBDOBJE V IZOBRAŽEVALNIH INSTITUCIJAH

Veselin Bunčić

*College of Vocational Studies, Subotica
Vocational training of Preschool Teachers and Sport Trainers, Principal
direktor.vsovsu@gmail.com*

mr. sc. Andreja Marcetić

*Education and Teacher Training Agency, Croatia, External Associate
andreja_marcetic@yahoo.com*

ABSTRACT

Servant-leadership is a transformational, democratic form of leadership that requires time to implement and to provide abundant opportunities to involve all members of the learning community. The following paper will present the theoretical framework of servant - leadership, a concept identified by Robert K. Greenleaf, and link servant - leadership to current literature on democratic institutions. The paper will conclude with suggestions for the sustainable development of servant - leadership in the educational milieu.

Keywords: servant leadership, characteristics of servant - leaders, servant leadership model.

POVZETEK

»Služnostno vodenje« je transformacijska demokratična oblika vodenja, ki zahteva čas za implementacijo ter za zagotavljanje številnih priložnosti vključevanja vseh članov izobraževalne skupnosti. Članek predstavlja teoretični okvir koncepta »služnostno vodenje«, ki ga je osnoval Robert K. Greenleaf ter povezavo tega koncepta z literaturo o demokratičnih institucijah. Članek se zaključuje s predlogom o nadaljnjem razvoju tega koncepta na področju izobraževanja.

Ključne besede: »služnostno vodenje«, značilnosti »služnostnega vodenja«, model »služnostno vodenje«.

INTRODUCTION

Leadership has been and continues to be a topic of considerable interest in the management literature. While there is no universal definition of leadership, there is agreement on the fact that leadership involves an influencing process between leaders and followers to ensure achievement of organizational goals. The old leadership paradigm of the 19th and early 20th centuries suggested three particular beliefs: (1) that leaders were born and not made (your lineage or pedigree class endowed you with the look and personality of a leader - a hierarchical position); (2) good management made successful organizations; and (3) one should avoid failure at all costs, a belief that promoted risk avoidance and fear. Leadership was defined in the literature as being hierarchical, patriarchal, coercive, and related to wealth and influence (Novak, 2002). The paradoxical term servant - leadership is inclusive of personal service to society regardless of position. This premise of a leadership - service combination was in direct opposition to the hierarchical model of leadership. In hierarchical leadership the power of the leader was visible and obeyed by those lower in the organization; whereas, in servant - leadership, it was through strategies of service and stewardship, that a leader was identified by the people to be first among equals or »primus inter pares«.

SERVANT-LEADERSHIP - A NEW LEADERSHIP PARADIGM

The idea of the servant as leader came partly out of Greenleaf's half century of experience in working to shape large institutions. Greenleaf spent 40 years in the business world as an executive at AT&T, therefore his leadership model combined theoretical as well as practical principles regarding the most effective methods of influencing and developing followers. However, the event that crystallized Greenleaf's thinking came in the 1960s, when he read Hermann Hesse's short novel *Journey to the East* — an account of a mythical journey by a group of people on a spiritual quest. After reading this story, Greenleaf concluded that the central meaning of it was that the great leader is first experienced as a servant to others, and that this simple fact is central to his or her greatness. Slowly but surely, Greenleaf's servant - leadership writings have made a deep, lasting impression on leaders, educators, and many others who are concerned with issues of leadership, management, service, and personal growth (Senge, 1990).

Greenleaf worked with educational, business and industrial organizations and his goal was for the development of strong, effective, caring communities in all segments of our society. Servant leaders choose responsible, behind - the - scenes action over public heroism to resolve tough leadership challenges. These individuals don't fit the stereotype of the bold and gutsy leader, and they don't want to. What they want is to do the »right thing« for their organizations, their co-workers and themselves- inconspicuously and without casualties (Senge, 1990). The following characteristics are central to the development of servant-leaders:

Listening

Leaders have traditionally been valued for their communication and decision - making skills. While these are also important skills for the servant - leader, they need to be reinforced by a deep commitment to listening intently to others. The servant - leader seeks to identify the will of a group and helps clarify that will. He or she seeks to listen receptively to what is being said (and not said!). Listening also encompasses getting in touch with one's own inner voice and seeking to understand what one's body, spirit, and mind are communicating. Listening, coupled with regular periods of reflection, is essential to the growth of the servant - leader.

Empathy

The servant - leader strives to understand and empathize with others. People need to be accepted and recognized for their special and unique spirits. One assumes the good intentions of co - workers and does not reject them as people, even while refusing to accept their behavior or performance. The most successful servant - leaders are those who have become skilled empathetic listeners.

Healing

Learning to heal is a powerful force for transformation and integration. One of the great strengths of servant-leadership is the potential for healing one's self and others. Many people have broken spirits and have suffered from a variety of emotional hurts. Although this is a part of being human, servant - leaders recognize that they have an opportunity to »help make whole« those with whom they come in contact.

Awareness

General awareness, and especially self - awareness, strengthens the servant - leader. Making a commitment to foster awareness can be scary - you never know what you may discover. Awareness also aids one in understanding issues involving ethics and values. It lends itself to being able to view most situations from a more integrated, holistic position. Able leaders are usually sharply awake and reasonably disturbed. They are not seekers after solace. They have their own inner serenity.

Persuasion

Another characteristic of servant - leaders is a primary reliance on persuasion, rather than using one's positional authority, in making decisions within an organization. The servant -leader seeks to convince others, rather than coerce compliance. This particular element offers one of the clearest distinctions between the traditional authoritarian model and that of servant - leadership. The servant - leader is effective at building consensus within groups.

Conceptualization

Servant - leaders seek to nurture their abilities to »dream great dreams.« The ability to look at a problem (or an organization) from a conceptualizing perspective means that one must think beyond day - to - day realities. For many managers this is a characteristic that requires discipline and practice. The traditional manager is focused on the need to achieve short - term operational goals. The manager who wishes to also be a servant - leader must stretch his or her thinking to encompass broader based conceptual thinking. Within organizations, conceptualization is also the proper role of boards of trustees or directors. Servant - leaders are called to seek a delicate balance between conceptual thinking and a day - to - day focused approach.

Foresight

Closely related to conceptualization, the ability to foresee the likely outcome of a situation is hard to define, but easy to identify. One knows it when one sees it. Foresight is a characteristic that enables the servant - leader to understand the lessons from the past, the realities of the present, and the likely consequence of a decision for the future. It is also deeply rooted within the intuitive mind. As such, one can conjecture that foresight is the one servant - leader characteristic with which one may be born. All other characteristics can be consciously developed.

Stewardship

Servant-leadership, like stewardship, assumes first and foremost a commitment to serving the needs of others. It also emphasizes the use of openness and persuasion rather than control.

Commitment to the growth of people

Servant - leaders believe that people have an intrinsic value beyond their tangible contributions as workers. As such, the servant - leader is deeply committed to the growth of each and every individual within his or her institution. The servant - leader recognizes the tremendous responsibility to do everything within his or her power to nurture the personal, professional, and spiritual growth of employees. In practice, this can include (but is not limited to) concrete actions such as making available funds for personal and professional development, taking a personal interest in the ideas and suggestions from everyone, encouraging worker involvement in decision making.

Building community

The servant - leader senses that much has been lost in recent human history as a result of the shift from local communities to large institutions as the primary shaper of human lives. This awareness causes the servant - leader to seek to identify some means for building community among those who work within a given institution. Servant - leadership suggests that true community can be created among those who work in businesses and other institutions.

SERVANT - LEADERSHIP AS AN INSTITUTIONAL MODEL

Servant - leadership principles are being applied in significant ways in a half - dozen major areas. The first area has to do with servant - leadership as an institutional philosophy and model. Servant - leadership crosses all boundaries and is being applied by a wide variety of people working with for - profit businesses; not - for - profit corporations (churches, universities, health care, and foundations). Servant - leadership advocates a group - oriented approach to analysis and decision making as a means of strengthening institutions and improving society. It also emphasizes the power of persuasion and seeking consensus, over the old top - down form of leadership. Some people have likened this to turning the hierarchical pyramid upside down. Servant - leadership holds that the primary purpose of a business should be to create a positive impact on its employees and community, rather than using profit as the sole motive.

Many individuals within institutions have adopted servant - leadership as a guiding philosophy. An increasing number of companies have adopted servant - leadership as part of their corporate philosophy or as a foundation for their mission statement. Among these are The Toro Company (Minneapolis, Minnesota), Synovus Financial Corporation (Columbus, Georgia), ServiceMaster Company (Downers Grove, Illinois), The Men's Wearhouse (Fremont, California), Southwest Airlines (Dallas, Texas), Starbucks (Seattle, Washington), and TDIndustries (Dallas, Texas) one of the earliest practitioners of servant - leadership in the corporate setting (Bennis, Goldsmith, 1997).

Some businesses have begun to view servant - leadership as an important framework that is helpful (and necessary) for ensuring the long - term effects of related management and leadership approaches such as continuous quality improvement and systems thinking. It is suggested that institutions which want to create meaningful change may be best served in starting with servant -leadership as the foundational understanding and then building on it through any number of related approaches. Servant-leadership has influenced many noted writers, thinkers and leaders. Servant-leadership suggests that boards of trustees need to undergo a radical shift in how they approach their roles. Trustees who seek to act as servant-leaders can help to create institutions of great depth and quality.

CONCLUSION

Servant - leadership is a paradox that has slowly but surely gained hundreds of thousands of adherents over the past years. The seeds that have been planted have begun to sprout in many institutions, as well as in the hearts of many who long to improve the human condition. Servant - leadership is providing a framework from which many thousands of known and unknown individuals are helping to improve how we treat those who do the work within our many institutions. Organizational leadership has evolved from an emphasis on task orientation, obedience to orders, and top - down management control to the acknowledgement today of the need to build a more relationship - oriented workplace that empowers employees, focuses on their development, and fosters teamwork (Autry, 2001).

Leadership without service is less substantial, more ego - driven and selfish, instead of being community centered, altruistic, and empathetic, it involves teaching and mentoring, as one of the major requirements of leaders to invite others toward service. Servant leadership encourage a more relationship - oriented workplace and by serving others, leaders lead other people to the point of self - actualization. Servant - leadership truly offers hope and guidance for a new era in human development, and for the creation of better, more caring institutions.

RESOURCES

- AUTRY, J. (2001). THE SERVANT LEADER. ROSEVILLE, CALIFORNIA: PRIMA PUBLISHING, 50-56, 178.
- BENNIS, W. AND GOLDSMITH, J. (1997). LEARNING TO LEAD. READING, MASSACHUSETTS: PERSEUS BOOKS, 24-25, 70-73.
- GREENLEAF, R. (1970/1991). THE SERVANT AS LEADER. INDIANAPOLIS: THE ROBERT K. GREENLEAF CENTER, 1-37.
- GREENLEAF, R. (1976). THE INSTITUTION AS SERVANT. INDIANAPOLIS: THE ROBERT K. GREENLEAF CENTER, 1-16.
- GREENLEAF, R. (1977). SERVANT LEADERSHIP: A JOURNEY INTO THE NATURE OF LEGITIMATE POWER AND GREATNESS. NEW YORK: PAULIST PRESS, 5.
- GREENLEAF, R. (1986). ON BECOMING A SERVANT-LEADER. INDIANAPOLIS: ROBERT K. GREENLEAF CENTER, 343, 347.
- HESSE, H. (1956/2000). THE JOURNEY TO THE EAST. NEW YORK: FARRAR, STRAUS AND GIROUX.
- NOVAK, J. (2002). INVITING EDUCATIONAL LEADERSHIP: LEADERSHIP & MANAGEMENT FOR EFFECTIVE SCHOOLS. LONDON: PEARSON EDUCATION.
- SENGE, P. (1990). THE FIFTH DISCIPLINE: THE ART AND PRACTICE OF THE LEARNING ORGANIZATION. NEW YORK: DOUBLEDAY/CURRENCY PUBLISHING, 213-218

KAKO NAJTI VODITELJA V SEBI?

HOW TO FIND THE LEADER IN YOURSELF?

Milena Tuta

*Vzgojno izobraževalni zavod Višnja Gora, Višnja Gora, Slovenija
milena.tuta@gmail.com*

POVZETEK

Vodja je svojim sodelavcem vzgled in s svojimi sodelavci dobro sodeluje, deluje povezovalno in ne razdiralno. Zelo pomembno je, da zna vodja dobro komunicirati in da zna svoje sodelavce poslušati in slišati. Vodja mora v skupini, ne glede na to kakšne skupinske cilje ima, stalno skrbeti za primerno varnost, sprejetost in potrjevanje članov.

Ključne besede: vodenje, timsko delo, vzgojitelj, komunikacija, skupinska dinamika, stili vodenja.

ABSTRACT

The leader- manager cooperates with his associates. He is their model, example of good work. He is cohesive at all time. It is very important, that he is communicating with his associates. He listens to them and hear what they are saying. He takes care for safety at work environment. He encourages associates to feel accepted and he gives reflections to their actions.

Keywords: management, team work, communication, group dynamic, models of management.

DEFINICIJA VODENJA IN VODENJE VZGOJITELJSKEGA TIMA

V prispevku bom predstavila vodenje vzgojiteljskega tima v vzgojni skupini v Vzgojno izobraževalnem zavodu Višnja Gora. V skupini, kjer delam sama smo se dogovorili, da se vzgojiteljice pri vodenju izmenjujemo, vsako leto vodenje prevzame druga vzgojiteljica. Meni osebno je vloga vodje predstavljala izziv, napor in veliko dodatnega in odgovornega dela.

»Vodenje je vplivanje na enega ali več ljudi z namenom, da bi spremenili svoja stališča in vedenje«. (Ammelburg, v Brajša, 1995, 75)

»Vodenje je proces prepričevanja ali vzpostavljanja vzora, s katerim posameznik prepriča skupino, da si prizadeva za doseganje ciljev, za katere se zavzema vodja ali ki so skupni vodji in tistim, ki mu sledijo«. (Koren 2007, 9)

»Vodja tima uravnava delo tima, koordinira sodelavce tima, usmerja tim k pravih ciljem in povezuje individualne aktivnosti sodelavcev«. (Brajša 1995)

»Vodja tima vodi in usmerja kompleksni in kaotični interpersonalni timski sistem, razvija in ohranja uspešno timsko sodelovanje, zagotavlja optimalno komunikacijo in kakovost medosebnih odnosov v timu, spodbuja zadovoljujoče medsebojno prilagajanje članov, pomaga prepoznavati, ubesediti in popravljati medsebojno doživljanje sodelavcev v timu«. (Brajša 1995, 100)

Vodja je koordinator, ki svoje delavce povezuje, z njimi dobro sodeluje in deluje povezovalno in ne razdiralno. Kot vodji mi je bilo pomembno, da se sodelavci sproti obveščamo o vseh stvareh, ki se dogajajo na ravni mladostnikov in same institucije in se o dogodkih sproti informiramo. Sprotno obveščanje in informiranje preko telefona, elektronske pošte in pisanja dnevnika je zelo pomembna naloga, saj imajo mladostniki manj možnosti za manipulacijo.

Za delo vzgojitelja je pomembno, da mladostniki vedo, da smo dobro informirani, povezani, enotni in dosledni. Kot vodja vzgojiteljskega tima sem opozarjala na doslednost pri dogovorih, ki jih sklenemo in dogovore upoštevamo enako vsi vzgojitelji.

Če ugotovimo, da jih ne upoštevamo vsi, se drug drugega opozorimo, se znamo tudi opravičiti in popraviti napako. Kot vodja sem natančno napisala, kaj je delo vzgojitelja, ki dela v dopoldanskem, popoldanskem in nočnem delu. Vsem delavcem sem po elektronski pošti poslala zapisano in jih prosila za pripombe in dopolnitev. Moja naloga je bila tudi ta, da enkrat mesečno na sestanku celotnega vzgojiteljskega tima, vodstva in strokovnim službam poročam o izpeljanem mesečnem vzgojnem programu v skupini in o problematiki mladostnikov v skupini.

Od vodja tima se pričakuje, da sodeluje z vodstvom zavoda, ko se v skupini pojavljajo dileme in potrebe. Vodja se ukvarja tudi z dokumentacijo in v računovodstvo mesečno pošilja evidenco prisotnosti mladostnikov, socialno službo obvešča o mesečnih begih mladostnikov. Vodja opozarja, da člani tima ne prelagajo odgovornosti drug na drugega, temveč vsak odgovarja za svoje delo.

Vzgojitelji smo dolžni pisati dnevne, mesečne in letne priprave in za vzgojno delo pripravljati didaktične pripomočke v skladu z letnim delovni načrtom. Dnevno beležimo dinamiko skupine v dnevniku vzgojiteljevega dela. Družinska in pravosodna zakonodaja predvideva polletna in letna poročila, ki jih pošiljamo skrbstvenim organom, ki so z odločbo napotile mladostnika v vzgojni program. Aktivno z drugimi strokovnimi delavci, ki so neposredno vključeni v delo z mladostnikom, prisostvujemo pri pripravi individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja v ustanovi, ki ga pripravimo po mesecu dni bivanja v ustanovi. Vzgojitelji vodimo še evidenco begov, evidenco prisotnosti gojencev, knjigo nastale škode v skupini.

Redno sodelujemo tudi na vseh sestankih vzgojiteljskega in strokovnega zbora, na zaključni analizi dela, na sestankih z gojenci, na uvodnem, spremljevalnem in zaključnem timu za mladostnike matične skupine.

»Vodja tima je služabnik le-tega, ki izpelje dodatno nalogo, da tim nemoteno delo«. (Praper, 2001, 12)

VODJA KOT OSEBNOST IN STILI VODENJA

Pri vodenju tima sem ugotovila, da je pomembna osebnost vodje. Vodja mora najprej dobro poznati samega sebe, to je ključno, da lahko potem vodi tudi druge. Vodja je svojim sodelavcem vzgled.

»Vodja mora biti zdrava in celovita osebnost, ki lahko združuje svojo strokovno vlogo, vlogo člana in koordinatorja tima, ki komunicira navzven in od zunaj navznoter«. (Praper 2001, 35)

»Osebnost je enkratno, sorazmerno trdno psihološko jedro človeka, ki na zanj značilen način zaznava, občuti doživlja, čustvuje, misli in deluje. To so lastnosti značaja – čustvenega vidika vedenja in z vzgojo pridobljene oblike ravnanja«. (Mayer, 1995, 74)

Vodenje zahteva človeka s prožno osebnostno strukturo. To pomeni, da se je sposoben prilagajati vsakokratnim okoliščinam in interakcijam v medosebni dinamiki. Osebnostno prožen vodja je na primer v eni razsežnosti dominantna osebnost, a se je obenem sposoben podrediti drugim, če je to potrebno. Vodilne osebnosti si ne moremo predstavljati brez poudarjene gospodovalnosti. Ključne lastnosti vodje so: čustvena obvladljivost, socialni pogum, empatija in naravnost k osebam v okolju. Pri vodilnih ljudeh je optimalna raven nadpovprečna inteligentnost, ki zajema komunikativnost, empatijo in intuitivnost. (Mayer, 1995)

»Kdor se ukvarja z drugimi ljudmi in bi bil pri tem rad uspešen, se mora najprej dobro poznati.

Spoznavati sebe je težko: to pomeni soočiti se s čisto resnico, in ne z resnico, kakršno bi si mogoče želeli. Odkrivati sebe pomeni tudi spoznavati svoje neprijetne lastnosti. V naši osebnosti se morda skrivajo poteze, ki se jih sramujemo ali ki bi nas spravljale v zadrego. Toda, če boste zanje še naprej slepi, jih bodo drugi še zmeraj prepoznali takšne, kakršne so, in vas napadali na najšibkejšem mestu. Bolj bi se morali zavedati, da znanje o sebi vodi k razumevanju, razumevanje pa k strpnosti, razvoju in spremembam«. (Tomić, 1995, 247)

V literaturi (Brajša, 1995) se najpogosteje pojavljajo naslednji stili vodenja: avtokratsko vodenje, demokratsko vodenje in »laissez faire« vodenje.

Avtokratski vodja sodelavcem nalaga delo, jih ocenjuje, odloča in ukazuje izvedbo. To je trdo vodenje. Na področju medosebnih odnosov ima takšno vodenje za posledico strah, nezaupanje in neiskrenost, na področju organizacije formalnost, nadzor, hierarhijo.

Demokratični vodja spodbuja skupno razpravljanje in skupne odločitve ter uporablja sodelovalni stil vodenja. Na področju medosebnih odnosov se kaže v odprtosti, zaupanju, samozavestnosti; na področju organizacije se kaže v resničnih vsebinah, uspešni delitvi nalog in soodvisnosti.

»Laissez faire« vodja daje sodelavcem popolno svobodo in se ogiba tako pozitivnemu kot negativnemu ocenjevanju njihovega dela. Slaba stran tega načina vodenja je, da ga nezreli sodelavci lahko izkoriščajo in slabo delajo, počasnost odločanja, nered, nedisciplina, slabe odločitve sodelavcev in neizkoriščenje voditeljevega znanja.

Uspešen vodja prilagaja svoje vodenje zrelosti sodelavcev in svoje sodelavce posluša in jih obravnava kot zrele ljudi.

SKUPINSKA DINAMIKA IN ZAKONITOSTI VODENJA

Vodja potrebuje pri vodenju poznati temeljne zakonitosti skupinske dinamike. Praviloma je skupina učinkovita v primeru, ko se večina članov v njej počuti varno, sprejeto in uspešno. Vodja mora, ne glede na to, kakšne skupinske cilje ima, stalno skrbeti za primerno varnost, sprejetost in potrjevanje.

Po Maslowu so človekove potrebe urejene hierarhično. Najpomembnejše je zadovoljevanje fizioloških potreb, temu pa potem po vrsti sledijo še ostale (potreba po varnosti, sprejetosti, potrditvi in samoaktualizaciji).

Varnost pomeni, da je posamezniku socialni prostor, v katerem živi, dovolj predvidljiv in vreden zaupanja, tako, da je v njem mogoče učinkovito načrtovati vedenje. To omogočajo predvsem različna pravila, vrednote, ki se jih drži večina in se je nanje mogoče zanesti. Pravila morajo biti taka, da se posamezniki lahko nanje zanesejo in jim zaupajo (pravilniki, opis opravil in nalog, status, jasnost organizacijske strukture, pravila komuniciranja, jasna razdelitev nalog...). Za osnovno varnost ni pomemben le obstoj jasnih pravil, pač pa tudi nadzor nad njihovim izvajanjem.

Potreba po sprejetosti pomeni, da je v skupini ugodno vzdušje za izražanje pristnosti. Potrebe po sprejetosti ne morejo biti uspešno potešene brez dobre komunikacije. Osnovna potreba skupine je potreba po potrditvi. Na tej ravni se pojavijo potrebe po neodvisnosti, moči, po statusu, priznanju, upoštevanju ... Na področju varnosti mora vodja skrbeti za jasnost osnovnih pravil, zato da jih člani skupine razumsko sprejemajo. V tem smislu vodja deluje kot avtoriteta. (Bečaj, 2001)

»Na stopnji zagotavljanja varnosti posamezniku dobra organizacija poskrbi za potreben red; pri tem valjajo jasna pravila in nadzor. Na tej ravni sta učinkovita avtoritarno vodenje in jasna ter odločna komunikacija, ki s tako imenovanimi jaz-sporočili nenehno opozarja na spoštovanje sprejetih dogovorov«. (Mayer, 1995, 73)

Tega dejstva se zavedamo tudi v našem vzgojiteljskem timu, zato se pred pričetkom novega šolskega leta vzgojiteljski tim sestane in oblikuje letni vzgojni načrt, program in vizijo dela za skupino mladostnikov. Načrt vsebuje dnevni in hišni red, pravila življenja in dela, pravila sankcij in nagrad, program načrtovanja vzgojnih aktivnosti (usmerjen prosti čas – likovne dejavnosti, športne aktivnosti, izleti, družabne igre, mladinske delavnice, sproščanje, interesne dejavnosti), sodelovanje s straži in skrbniki, sodelovanje s strokovnimi službami v zavodu (ravnatelj, pomočnik ravnatelja, psiholog, socialna delavka, medicinska sestra), profesorji, tehnično-administrativno službo. Program se v skupini evalvira enkrat mesečno. Pravila, ki smo jih napisali so konkretna, trudimo se, da jih spoštujemo in dosledno upoštevamo.

KOMUNIKACIJA IN KONFLIKTI

»Komunicirati pomeni: izmenjavati, posredovati misli, poglede, informacije; sporazumevati se«. (študijsko gradivo šola za ravnatelje, 2009/2010, 6)

Vodja si mora prizadevati za dvosmerno komunikacijo, čeprav je za našo kulturo značilen komunikacijski pretok sporočil navzdol, pretok sporočil navzgor pa je zelo šibak. Prizadevati si moramo za demokratično vodenje in odprto komunikacijo oz. neposredno komunikacijo (komunikacija iz oči v oči).

»Naloga vodje je usklajevanje, usmerjanje in strokovno svetovanje. Pomembne odločitve sprejema z dogovorom. Komunikacija je intenzivna in neposredna. Vsi nenehno dobivajo povratne informacije za svoje odločitve in dejanja. Nenehno se tudi dogovarjajo o izboljšanju komuniciranja. Zanimanje za učinkovito sporazumevanje sproža potrebo po nenehnem obnavljanju komunikološkega znanja, različnih diskusijskih tehnik, metod ustvarjalnega mišljenja in ekspertnega dela«. (Mayer, 1995, 77)

Bečaj utemeljuje dve osnovni tehniki komuniciranja, ki se v literaturi največkrat poimenujeta kot »JAZ – sporočila« in »aktivno poslušanje«. JAZ-sporočila so zahteve po spremembi vedenja, ki pa niso usmerjena v osebnost prizadetega, pač pa vedno zgolj v neko njegovo določeno konkretno dejanje, ki pomeni motnjo za skupino. »JAZ-sporočila ustrezajo tistim vodstvenim funkcijam, ki se povezujejo s sklopom potreb po varnosti. Z aktivnim poslušanjem sogovorniku pomagamo, da lahko jasno izrazi svoje zadrege, bojazni, pomisleke, razočaranja«. (Bečaj, 2001, 26)

Dokazano vizionarstvo, sposobnost navdušenja in motiviranja sodelavcev in karizma sooblikujejo podobo uspešnega vodja. Dober vodja svojim sodelavcem kaže da so pomembni in je do njih prijazen, iskren in jih pri delu hrabri.

Vodja mora vedeti svoje sodelavce za dobro opravljeno delo pohvaliti. Biti pohvaljen je temeljna človeška potreba.

Ne glede na to, kako zaposlen je vodja mora najti čas za komunikacijo. S vsemi s katerimi komunicira mora nameniti popolno pozornost. Sodelavci pričakujejo, da vodja prisluhne njihovim zamislim, mnenju, predlogom, in priporočilom. To pomeni, da je vodja dober in pozoren poslušalec. Pozorno poslušanje zahteva intenzivno sodelovanje v pogovoru, čeprav poslušalec molči.

»Učinkovito vodenje je sposobnost vživljanja v doživljanje in sprejemanje ljudi v njihovi enkratnosti, komunikacija pa je spodbujajoča in temelji na tehniki dejavnega (aktivnega) poslušanja, ki pomaga posamezniku k pristnemu izražanju doživljanja in hotenja«. (Mayer, 1995, 73)

»Spodbujajoča komunikacija pomeni usmeritev na probleme in ne na obvladovanje in manipulacijo drugih. Izkazuje jo dovezetnost za zamisli in predloge. Njene značilnosti so poštenost, odprtost, zanesljivost in spoštovanje«. (Mayer, 1995, 74)

Komunikacija je edino učinkovito orožje za spoprijemanje z nesoglasji, ki so običajen del vsakega tima. Komunikacija ne rabi zgolj prenašanju informacij, temveč tudi predelovanju napetosti, ki nastajajo v sistemu. Če jih ne prepoznavamo in predelujemo sproti, lahko sčasoma dobijo rušilno moč in razbijejo celo organizacijo. Dokler imamo opraviti z živimi ljudmi, se moramo ukvarjati tudi s spori in napetostmi med njimi.

Konflikte je potrebno kolikor hitro opaziti, saj jih le tako lahko lažje razrešimo, obvladamo in se nanje konstruktivno odzovemo. Za obvladovanje konfliktov je potrebno urjenje.

»Konflikti, ki niso učinkovito razrešeni zaradi izogibanja ali zaradi neuspešnih poskusov razreševanja, se bodo pogosto ponavljali ter postali vir frustracij in sovražnosti. Če konfliktov ne razrešujemo torej tvegamo poslabšanje vzdušja, upad komunikacije in slabitev odnosa ter sčasoma njegovo prekinitve ali pa porast nasilja v odnosu. Tvegamo tudi, da (p)ostanemo ujetniki nerazrešenih konfliktov, saj dokler le-teh ne razrešimo, na zadevnem področju odnos ne more napredovati«. (Iršič 2005, 11)

»Razrešeni konflikti prinašajo celo vrsto pozitivnih posledic, saj pripomorejo, da ozavestimo probleme in najdemo ustrežnejše rešitve, spodbujajo spremembe, razbijajo monotonijo in mobilizirajo energijo, omogočajo, da bolj spoznamo sebe in drugega ter poglobimo in obogatimo odnos. Poleg tega razrešeni konflikti prispevajo k širjenju znanja in poglobljanju razumevanja sveta in življenja, omogočajo bolj intenzivno sodelovanje, prinašajo višjo raven kulture v interakciji ter omogočajo večje zaupanje tako sebi kot drugemu«. (Iršič 2005, 10)

ZAKLJUČEK

Vodja mora najprej globlje razumeti samega sebe, šele potem se lahko vživi v notranji svet drugih in ga razume. Vsekakor mora biti vodja dober komunikator in sposoben z odprto komunikacijo predelati marsikatero napetost in konflikt. Vodja se mora zavedati, da so konflikti neizogiben del vsakega sistema in, da so prisotni v vsakem odnosu.

Temelj učinkovitega delovanja vsakega socialnega sistema je zagotavljanje in vzdrževanje temeljne varnosti v njem. Ta je dosežena z jasnimi, racionalno sprejetimi temeljnimi pravili. To znanje je potrebno vsem vodjem, ki želijo ustvariti kakovostno ustanovo. Neupoštevanje temeljnih zakonitosti človekovega socialnega vedenja je najpogostejši vzrok za neuspehe.

Vodja bi moral biti sposoben ustvariti vzdušje – pozitivno klimo, da bi bili vsi člani zadovoljni in pripravljeni storiti vse za doseg skupnega cilja. Pri tem so izredno pomembni dobri medosebni odnosi, ki so ključ do uspeha.

LITERATURA IN VIRI

- BEČAJ, JANEZ. IN DRUGI (1995). MENEDŽMENT V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU. LJUBLJANA, ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.
- BEČAJ, JANEZ. IN DRUGI (2001). SKRIVNOST USTVARJALNEGA TIMA. LJUBLJANA, DEDALUS-CENTER ZA RAZVOJ VODILNIH OSEBNOSTI IN SKUPIN.
- BRAJŠA, PAVAO (1995). SEDEM SKRIVNOSTI USPEŠNE ŠOLE. MARIBOR, DOBA.
- CARNEGIE, DALE. IN DRUGI. KAKO USPEŠNO VODIMO LJUDI. LJUBLJANA, MLADINSKA KNJIGA.
- EVERARD, BERTIE. IN MORRIS, GEOFFREY (1996). USPEŠNO VODENJE. LJUBLJANA, ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO.
- IRŠIČ, MARKO (2005). UVOD V RAZREŠEVANJE KONFLIKTOV V MEDOSEBNIH ODNOSIH. LJUBLJANA, ZAVOD RAKMO.
- ŠTUDIJSKO GRADIVO 2009/2010. ŠOLA ZA RAVNATELJE. BRDO PRI KRANJU.
- ŠKOFLEK, IVAN, IDR. (2004). VZGOJNI PROGRAM. LJUBLJANA.

POSLOVANJE V PREHRANJEVALNIH ENOTAH DIJAŠKIH DOMOV

EFFECTIVENESS OF THE MEAL PROVIDING SERVICE

Edelman Jurinčič

Dijaški in študentski dom Koper, Koper, Slovenija
ejurincic@hotmail.com

Mirella Ceglar Jurinčič

Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija
mirella.ceglar@fm-kp.si

POVZETEK

V dijaških domovih delujejo različni organizacijske enote/centri, v katerih se odvija pedagoško izobraževalni proces, čiščenje in vzdrževanje, prehranjevanje, upravljanje in vodenje. V članku bomo govorili o prehranbenem centru, ki je vezan na tržno, receptorsko, nabavno, skladiščno, toplotno, razdelitveno, obračunsko in analitično dejavnost. Predstavili bomo delovanje zgoraj omenjenih dejavnosti in njihovo medsebojno povezanost. Primerjali bomo porabo surovin z izkupičkom in izračunali dnevno uspešnost centra. Doseženi dobri rezultati dnevne uspešnosti pomenijo presežke, ki smo jih vložili v razvoj tehnologije znotraj prehranbenega centra, v izboljšanje kakovosti ponudbe obrokov in splošnih pogojev bivanja v domu.

Ključne besede: organizacijski centri, prehranbena dejavnost, dobiček, organizacija, dijaški dom.

ABSTRACT

Boarding house management includes many different organization units/service, which provide education process, accommodation and meals, cleaning and housekeeping, etc. This paper deals with the meal providing service with its many activities, such as marketing, reception and keeping the accounts, supplying, storing and distribution of goods etc. We will show the correlation between the activities above mentioned and analyze the profit and loss account, all calculated on a daily basis. Finally, the profit is used to improve the centre's technology and consequently the quality of meals it provides, which all in all makes living conditions in the boarding house better in general.

Keywords: organization units, providing meals, profit, organization, boarding house.

UVOD

V dijaških domovih delujejo naslednje organizacijske enote, kjer se odvija pedagoško izobraževalni proces, čiščenje in vzdrževanje, prehranjevanje, upravljanje in vodenje.

Organizacijski center prehranjevanje je vezan na receptorsko, nabavno, skladiščno, toplotno, razdelitveno, obračunsko in analitično dejavnost.

Prehranbena dejavnost dijaških domov sodi v področje gospodarstva, v turistično dejavnost, kar pomeni, da zadovoljuje človekove potrebe po prehranjevanju in nastanitvi.

V prehranbenih enotah, kjer poteka delovni proces organizirano, pregledno in nadzorovano, se lahko pričakujejo dobri finančni rezultati. Ti rezultati odražajo presežke, ki jih vlagamo v izboljšanje kakovosti ponudbe in v izboljševanje tehnološkega razvoja znotraj prehranbenih enot in posredno tudi v sam dijaški dom kot zavod.

PREHRAMBENA DEJAVNOST DIJAŠKIH DOMOV

Dijaški domovi izvajajo vzgojno-izobraževalne naloge in nudijo nočitvene in prehrambene storitve dijakom, študentom in drugim stanovalcem.

Prehrambena dejavnost v dijaških domov se po svojih značilnosti uvršča v gostinsko in turistično gospodarsko panogo. Osnovni predmet poslovanja v prehrambenih enotah je priprava in prodaja jedi ter pijač. Prehrambene enote v dijaški domovih imajo svoje značilnosti in specifičnosti. (Tivadar, 1994).

Organiziranost prehrambene dejavnosti v dijaških domovih

Dijaški domovi kot javni zavod so organizirani v tri organizacijske enote (OE). V upravno, tehnično in prehrambeno enoto.

Prehrambena enota

Poslovni predmet prehrambene enote so storitve prehranjevanja oziroma priprava jedi in pijač na gostinski način. Za opravljanje storitev prehranjevanja je potrebno upoštevati gostoljubje pri ponudbi, počutju in varnosti tako dijakov kakor drugih gostov in gospodarnost pri ustvarjanju prihodka in pokrivanju stroškov. (Tivadar, 1994).

Prehrambena OE je poslovna tehnično-organizacijska enota, ki ima s predpisi določene, urejene in opremljene poslovne prostore, ustrezno organizacijo dela in strokovne delavce za opravljanje storitev prehranjevanja.

Vrste prehrambenih enot opredeljuje pravilnik o minimalnih tehničnih pogojih poslovnih prostorov za gostinsko dejavnost. Prehrambene OE v dijaških domovih sodijo v tip domov, ki so namenjeni dijakom, študentom in, v poletnih mesecih, turistom.

Naloge prehrambenih enot

Delovna področja v prehrambenih enotah dijaških domov so:

- tržna dejavnost
- izdelava planirane prodajne cene
- preskrbovalna dejavnost
- tehnološka obdelava
- postrežba s prodajo
- nadzor poslovanja
- obračuni z analizami

Poslovanje dijaških domov na področju prehrambenih dejavnosti je odvisno od razmer na trgu, saj predstavlja trg konkretno obliko srečanja ponudbe s povpraševanjem.

Naloge dijaškega doma je, da raziskuje tržne razmere, oblikuje gostinski proizvod, oblikuje prodajno ceno, izbere prodajne poti in analizira prodajo (Detela, Flajšman, 1989).

Planirana prodajna cena

Prodajne cene se lahko oblikujejo dirigitirano (oskrbnina za dijake v dijaških domovih) in prosto na osnovi lastne izdelane kalkulacije ter prilagajanja lastne prodajne cene cenam ostalih ponudnikov ter povpraševanju.

Pri oblikovanju prodajne cene uporabljamo tri metode in sicer metodo stroškov plus dohodke, metodo ponudbe in povpraševanja in metodo uravnavanja cen z ostalimi ponudniki (Tivadar, 1994).

V dijaških domovih se uporablja prva metoda, metoda »stroškov plus dohodek«. S to metodo iščemo prednosti lastne prodajne cene storitve glede na ceno storitve na trgu.

Prodajna cena je nabavna cena, povečana z obratno maržo. Prodajni ceni je dodan še DDV. (Tivadar, 1994)

Prodajna cena storitve mora pokrивati vse stroške, ki so nastali s pripravo in izdelavo storitve.

Zgled 1

Oblikovanja prodajne cene

Fakturna cena
+ *odvisni stroški*
= *nabavna cena (fakturna cena + odvisni stroški)*
+ *razlika v ceni*
= *prodajna cena (nabavna cena + razlika v ceni)*
+ *DDV*
= *prodajna cena z DDV*

ali

prodajna cena
- *lastna cena*
= *dobiček*

ali

prodajna cena
- *lastna cena*
= *izguba*

Obratna marža

Obratna marža (OM) predstavlja razliko oz. zaslužek ali izgubo v ceni, ki jo prištejemo k nabavni ceni. Vključuje načrtovane stroške poslovanja in pričakovani dobiček. Določimo jo vnaprej s plansko kalkulacijo prodajne cene. Izrazimo jo v odstotkih. Izračunamo jo lahko za posamezne storitev ali za več istovrstnih storitev skupaj (Miran Tividar, 1994)

Zgled 2

Izračun obratne marže

Planirana OM naj bi znašala 150 %
Prodajna cena oziroma iztržek je 4 EUR na porcijo
Nabavna cena živil je 1,6 EUR

$OM = (\text{planirana prodaja} - \text{plan stroškov}) / \text{plan stroškov} \times 100$
 $OM = (4 - 1,6) / 1,6 \times 100$
 $OM = 2,4 / 1,6 \times 100$
 $OM = 1,5 \times 100$
 $OM = 150\%$

Za uspešno poslovanje mora biti OM enaka oziroma manjša od Dnevnega odstotka uspeha (DOU), v primeru, ko je $OM > DOU$ je poslovni rezultat negativen (Jurinčič, E. 1998-2008).

Planirana kalkulacija jedi

Kalkulacije za jedi predstavlja izračune stroškov in odhodkov za eno porcijo. Osnova za izračun prodajne cene nabavna cena, obratna marža, lastna cena, DDV in dobiček. (Jurinčič, E. 1998-2008).

Zgled 3

Planirana kalkulacija za obrok (pizza Napolitana)

sestavine	enota	normativ	nabavna vrednost	vrednost
pizza (polizdelek)	komad	velika	1,1	1,10
sok	liter	0,2	1,4	0,28
sadje	kg	0,2	0,2	0,20
nabavna cena				1,58
obratna marža 150%				2,37
lastna cena				3,95
DDV 8,5 %				0,00*
presežek				0,05*
prodajna cena				4,00

* Dijaški domovi pri prodaji ne obračunavajo DDV in dobička.

Preskrbovalna dejavnost

Preskrbovalna dejavnost v prehrabnih enotah temelji na ugotavljanju potreb (kaj, kdaj, koliko, kakšno?), na možnosti nakupov (likvidnost), na organizacijo (roki, poti in dostava) in na izvedbo nakupa (razpisi, dogovarjanje, sklepanje pogodb). (Detela, Flajšman, 1989)

Tehnološka predelava in priprava jedi

V kuhinjskih prostorih poteka tehnološka predelava in priprava jedi. Ta proces poteka po naslednjih fazah: pripravljala dela, glavna opravila in zaključna dela.

Oskrba z živili

Na osnovi delovnega programa za določen čas (vrsta in število obrokov) se pripravijo jedilniki. Ti temeljijo na normativih o živilih in zalogah v skladiščih. Pri normativih živil gre za določanje količine posameznih vrst živil, ki so potrebne za pripravo porcije jedi in za ugotavljanje porabe in stroškov pri posameznih jedeh. (Terček, 1986):

Glavna opravila

Med glavna opravila sodi tehnološka obdelava živil. Pri tehnološki obdelavi je potrebno upoštevati recepture. Z njimi je določen tehnološki postopek na katerem iz normirane količine živil v določenem času in na določen način z uporabo določene posode pripravljamo jed, da jo kasneje porcioniramo (Jurinčič, 1998-2008).

Med glavna opravila štejemo tudi izdajanje jedi na podlagi naročil (dnevni, tedenski in mesečni), blokov-izkaznic (za dijake, študente, goste).

Zaključna dela

V zaključna dela so vključena pospravljanje, čiščenje, obračuni, priprave na naslednji dan, varnost.

Nadzor nad poslovanjem

Stalen in učinkovit nadzor zajema vse poslovne faze poslovnega procesa v prehrabene enote. Za neposredno nadzorovanje je zadolžen vodja kuhinje oziroma njegov namestnik. Za splošno odgovornost za nadziranje so zadolženi ravnatelj, računovodkinja in receptor.

Pri zunanji preskrbi, ki poteka na podlagi tržne raziskave, se nadzorujejo potrebe, pogodbe z dobavitelji, naročilnice, dobavnice in fakture (podpisuje jih pooblaščen oseba).

Pri interni preskrbi, ki poteka na podlagi dnevnih potreb, se nadzorujejo naročila, ki prihajajo iz recepcije ali od drugih oseb, stanje v skladiščih, zahtevki s strani kuharskega osebja, poraba in prodajo živil za posamezni dan (Jurinčič, 1998 -2008).

Obračuni

Za sprotno ugotavljanje pravilnosti in uspešnosti prehrabene enote je potrebno vsakodnevno vodenje evidence za naročanje in korekcijo števila obrokov ter evidence za odjave. Dnevno ali tedensko je treba obračunati porabo materiala za prodajo obrokov oziroma jedi (Jurinčič, 1998 -2008).

Osnova za vodenje evidence obrokov je menkoran.

V njem so opredeljeni podatki: število obrokov za posameznega dijaka, študenta in abonenta, odpovedi posameznih obrokov in prekinitve prehranjevanja za dijake in študente. Tovrstno evidenco pripravlja vodja prehrabene enote in sicer v popoldanskem času za naslednji dan. Podatki nudijo osnovo za pripravo obrokov in evidenco o dejansko izdanih obrokih (Flucher, 2007).

Zgled 4

Vodenje evidence prehrabnih obrokov

Menkorani so obrazci, ki služijo za podatke (evidence) pri prehrabni dejavnosti v prehrabnih centrih. Poznamo več vrst menkoranov in sicer za dnevno in tedensko naročanje prehrabnih obrokov ter dnevno korekcijo prehrabnih obrokov. V DŠD Koper uporabljamo še obrazce za odjavo prehrabnih obrokov pri dijakih.

OBRAZEC - 1 Med recepcijo in kuhinjo

DNEVNO NAROČANJE
(Naročanje na podlagi rezervacij in dejanskega stanja)

dnevi	datum	obroki za dijake			skupaj	obroki za študente			skupaj	skupaj
		Z	K	V		Z	K	V		
pon										
tor										
sre										
čet										
pet										
sob										
ned										
skupaj										

1) Dnevno naročanje poteka na podlagi dejanskega stanja in sicer do 20.00 ure zvečer. Kuhinja ga potrebuje zaradi načrtovanja dela za naslednji dan. Dežurni kuhar mora to sporočiti vodji kuhinje ali pooblaščenemu kuharju. Obrazec se hrani kot dokumentacijo.

Prejemnik:

Podpis receptorja:

OBRAZEC - 2
Med recepcijo in kuhinjo

TEDENSKO NAROČANJE
 (Naročanje na podlagi rezervacij)

dnevi	datum	obroki za dijake			skupaj	obroki za študente			skupaj	skupaj
		Z	K	V		Z	K	V		
pon										
tor										
sre										
čet										
pet										
sob										
ned										
skupaj										

2) Tedensko naročanje je potrebno zaradi planiranja pri nabavi in pri organizaciji dela v kuhinji (zaposljivost z urniki). Obrazec je dokumentacija za izračun DOU in drugih stroškov poslovanja v kuhinji.

Prejemnik:

Podpis receptorja:

OBRAZEC - 3
Med recepcijo in kuhinjo

DNEVNA KOREKCIJA NAROČILA
 (Korekcija naročila na podlagi dejanskega stanja)

dnevi	datum	obroki za dijake			skupaj	obroki za študente			skupaj	skupaj
		Z	K	V		Z	K	V		
pon										
tor										
sre										
čet										
pet										
sob										
ned										
skupaj										

1) Dnevna korekcija naročanja poteka na podlagi dejanskega stanja gostov do 6.30 ure zjutraj. Kuhinja jo potrebuje zaradi potrebe po načrtovanju dnevnega dela. Obrazce se hrani kot dokumentacijo za izračun DUO in drugih stroškov poslovanja v kuhinji.

Prejemnik:

Podpis receptorja:

OBRAZEC - 4 Odjava in prijava obrokov

(vsak dan do 22.00 ure, zaključuje vzgojitelj ob 23.00 in odda v recepcijo, ob 6.00 zjutraj dvigne kuhar oz. odda nočni v kuhinjo)

Dne: _____ število vseh dijakov v domu: _____
število odsotnih dijakov: _____

vrsta obrokov					opombe
zajtrk	kosilo	večerja	LPk	LPv	vzgojna skupina
					skupaj

* Zajtrki so cenovno vključeni v nočitev. Če dijak odhaja po pouku, se mu zagotovi LPk ali LPv. Kosila in večerje pri obračunu priznavamo samo, če dijak en dan prej odide iz doma (ne prespi v domu). Ko imajo dijaki ekskurzijo, ali nastope za šolo in prespijo v domu, jim ponudimo LPk.

Podpis večernega vzgojitelja: _____ Podpis prevzemnika obrazca: _____ Podpis vodje kuhinje: _____

Obrazec se nalepi v knjigo vzgojiteljev, v kuhinji ga hranijo do konca meseca in ga dajo v pregled ravnatelju.

Ugotavljanje uspešnosti

V prehrabnenih enotah je ugotavljanje uspešnosti nujno zaradi kontrole in nadzora nad porabo živil, prodajo in dnevnim odstotkom uspeha.

Obračun porabe

Porabo živil ugotavljamo za vsak dan posebej. In sicer tako, da normirano porabo primerjamo z dejansko porabo. Za preveč ali premajhno porabo živil ugotavljamo vzroke in jih skušamo odpraviti (Jurinčič, Ceglar, 2010):

Zgled 5

Dnevni obračun porabe živil

Dnevni obračun porabe živil (DOPŽ) za pizza napolitana v študentskem in dijaškem domu Koper.

živila	merska enota	začetna zaloga	prejem	skupaj	končna zaloga	poraba		
						količina	nabavna cena	vrednost
pizza	kom	250	250	250	0	250	1,10	275,00
sok	l	100	50	50	50	50	0,28	14,00
sadje	kg	120	50	50	70	50	0,20	10,00
skupaj	1,58	299						

Pri porabi živil se pripravi še zapisnik o škodi nad živili med porabo, o odpadkih zaradi slabše kakovosti, o številu pripravljenih in ne prodanih porcij jedi in o porabi živil za pripravo polizdelkov, ki ostanejo na zalogi.

Obračun prodaje

Obračun prodaje izvajamo vsak dan in sicer s pomočjo blagajniške pole. Za obračun je zadolžen vodja kuhinje.

Zgled 6

Obračun prodaje

*Obračun prodaje-blagajniška pola za jedilnik 1
v dijaškem in študentskem domu Koper*

jedi po jedilniku	prodajna cena	št. prodanih porcij	skupaj porcij	vrednost
pizza (napolitana)	3,00	240	240	720,00
pijača	0,50	240	240	120,00
sadje	0,50	240	240	120,00
skupaj				960,00

Izračun dnevnega odstotka uspeha

Poslovni uspeh ugotavljamo s podatki dnevnega obračuna porabe in dnevnega obračuna prodaje.

Dnevni odstotek uspeha (DOU) je razlika med iztržkom in vrednostjo porabljenih živil. Razliko primerjamo z obratno maržo, ki jo določimo na podlagi poslovne odločitve. Vsekakor mora biti obratna marža enaka ali manjša od dnevnega odstotka uspeha (Jurinčič, Ceglar, 2010):

Zgled 7

Izračun dnevnega odstotka uspeha v DŠD Koper

$$DOU = (\text{iztržek} - \text{stroški živil}) / \text{stroški živil} \times 100\%$$

$$DOU = (4 - 1,58) / 1,58 \times 100\%$$

$$DOU = 2,42 / 1,58 \times 100\%$$

$$DOU = 1,53 \times 100\%$$

$$DOU = 153\%$$

Ugotovite

Dnevni odstotek uspeha je za tri odstotne točke višji od obratne marže, kar pomeni da smo poslovali pozitivno. V kolikor bi želeli dnevni odstotek uspeha še za kašen procent dvigniti, bi morali še dodatno zmanjšati stroške poslovanja (pri nabavi, porabi in trženju) oziroma dvigniti prodajno ceno jedi.

SKLEPNA MISEL

Pri poslovanju v dijaških domovih je potrebno poznati in obvladati ekonomiko poslovanja; posebej je pomembno poznavanje delovanja področja prehrabnih enot.

Slednje vključuje oblikovanje prodajnih cen, izdelavo kalkulacij za posamezne jedi, postopke dela v kuhinji, vzpostavljanje in spremljanje evidenc, obračune porabe in prodaje in obračune dnevnega odstotka uspešnosti.

Na osnovi spremljanja evidenc, obračunov porabe in prodaje ter izračunov dnevnega odstotka uspeha, pridemo do rezultatov/kazalnikov, ki nam povedo kako poslujemo oziroma katere dejavnike bomo izbrali za izboljšanje poslovnih rezultatov v domovih.

LITERATURA

- CEGLAR, M., JURINČIČ, E. (2009): EKONOMIKA POSLOVANJA V DIJAŠKIH DOMOVIH, PRISPEVEK NA MEDNARODNEM KONGRESU DIJAŠKIH DOMOV »MODELI VZGOJE«. DIJAŠKI DOM TABOR, LJUBLJANA.
- DETELA, M. (1986): KALKULACIJE GOSTINSKIH STORITEV IN DOLOČANJE PRODAJNIH CEN. SEMINARSKO GRADIVO. LJUBLJANA.
- DETELA, M. (1989): EKONOMIKA GOSTINSTVA IN GOSTINSKIH PODJETIJ. SŠGT LJUBLJANA.
- DETELA, M. (1990): GOSTINSKO POSLOVANJE – GOSTINSKA IN TURISTIČNA USMERITEV. DZS, LJUBLJANA.
- FLUCHER, A. (2007): HOTELSKO POSLOVANJE. SEMINARSKO GRADIVI. ROGAŠKA SLATINA.
- JURINČIČ, E. (1998-2008) LETNI DELOVNI NAČRTI (KUHINJSKO POSLOVANJE, ORGANIZACIJA IN EKONOMIKA POSLOVANJA V GOSTINSTVU IN EKONOMIKA POSLOVANJA V GOSTINSTVU)
- JURINČIČ, E. (2004): LETNI DELOVNI NAČRT DŠD KOPER. DŠD KOPER.
- JURINČIČ E., CEGLAR M. (2010): KAZALNIKI POSLOVANJA V DIJAŠKIH DOMOVIH. PRISPEVEK NA MEDNARODNI KONFERENCI. 30. MEDNARODNA KONFERENCA O RAZVOJU ORGANIZACIJSKIH ZNANOSTI. ORGANIZACIJA PRIHODNOSTI, MAREC 2011, PORTOROŽ.
- MINISTRSTVO ZA ZDRAVJE, RS: SMERNICE ZDRAVEGA PREHRANJEVANJA ZA ŠTUDENTE. MZ RS 2006
- SKALAR, V. (1994): OKVIRNI VZGOJNI PROGRAM ZA DIJAŠKE DOMOVE. ZRSŠŠ, LJUBLJANA.
- TIVADAR, M. (1994A): EKONOMIKA V GOSTINSTVU, GOST UNE D.O.O. KRANJ.
- TIVADAR, M. (1994B): UPORABA METOD KALKULACIJ IN STATISTIKE V GOSTINSTVU. GOST UNE D.O.O. KRANJ.
- TERČEK, A. (1986): PREHRANA UČENCEV IN ŠTUDENTOV V DOMOVIH IN DELOVNI NORMATIVI ZA KUHARSKO OSEBJE V DOMU UČENCEV IN ŠTUDENTOV. CZNG, LJUBLJANA.

VREDNOSTNE USMERITVE IN MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE V KULTURI ORGANIZACIJE

VALUES AND INTERGENERATIONAL ACTIVITIES IN ORGANISATIONAL CULTURE

Stanislav Kink

Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija
stanislav.kink@guest.arnes.si

POVZETEK

Tekst obravnava tri različne generacije in njihove splošne značilnosti in razlike, ki vplivajo na delovanje organizacije. Kjer poteka komuniciranje in interakcije med sodelavci, se pojavljajo tudi konflikti. Pojavlja se vprašanje, kako oblikovati pedagoško delo, da bo zadovoljilo potrebam, pričakovanjem in željam najmanj treh generacij. Koncept generacije omogoča celovitejše in boljše razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje določenih vedenjskih vzorcev. Vsaka generacija nosi s seboj svoje izkušnje in posebnosti. Spodbujanje medgeneracijskega učenja in sodelovanja je pomembno, saj so dobri odnosi med zaposlenimi osnova za uspešen razvoj in napredek organizacije.

Ključne besede: delovno okolje, generacije na delovnem mestu, vseživljenjsko učenje, motivacija.

ABSTRACT

This thesis includes three different types of generations, their general characteristics and differences. Wherever there is communication, wherever there are interactions among the collaborators, there are conflicts as well. Questions about how to create pedagogical work to be more suitable to expectations and wishes of at least three generations. The concept of generation therefore became a great tool, which explains how an external social environment shapes individual behavioural patterns. Each generation takes with their own experiences and particularities. Since good relations between employees are basic for a successful development and progress of an organisation, it is essential to encourage intergenerational learning and cooperation.

Keywords: work environment, generations at workplace, lifelong learning, motivation.

UVOD

Zahteva po upoštevanju medgeneracijskih razlik med aktivno udeleženi v pedagoškem procesu je pogojena s profesionalnim ravnanjem in etično naravnostjo posameznika. Z refleksijo in ponotranjanjem se lahko krepijo vsakodnevne interakcije. Pravzaprav je refleksija proces, v katerem spoznavamo, kako spoznavamo. Hkrati je to priložnost, v kateri se ozremo sami vase. Na voljo je proces, v katerem spoznamo, da sta gotovost in spoznanje drugih enako nezavezujoča in krhka kot naša lastna (Maturana, Varela 1998, 19). Ta posebni položaj spoznavanja lastnega spoznavanja je zahodni kulturi navadno nerazumljiv. Nagibamo se k delovanju, ne k refleksiji, zato smo povečini slepi za svoje osebno življenje (Maturana, Varela 1998, 20). Vrzel, ki jo lahko zaznamo kot razliko v pristopu in pedagoškem delovanju in ravnanju pripadnikov različnih generacij zahteva temeljit razmislek, tako na ontološki kot tudi metodološki ravni. Za izboljšanje medsebojnega sodelovanja moramo spoznavati medgeneracijske razlike in jih upoštevati v profesionalnih odločitvah.

»Aktivno poslušanje se začne z zavedanjem lastne vloge v komunikacijskem procesu. Spreten poslušalec bo znal nadzorovati čustveno argumentiranje, se izogibati prehitrih domnev in zaključkov, bo pazljiv, ko bo oblikoval stereotipe glede drugih. Aktivni poslušalci postavljajo vprašanja, da bi razbrali pomen, in ne prekinjajo poskusov drugih, da bi razložili svoje zamisli in stališča« (Berlogar 1999, 198).

Udeleženci lahko le s intenzivnim poslušanjem skušajo spoznati resnične vzroke za konflikt, saj lahko zaznajo kaj je moteče za drugo stran. Lahko uvidijo njeno stališče, kako druga stran občuti konflikt in morebitne

rešitve, ki bi bile možne za vse vpletene. Kje torej smo, o tem odločamo, (ali pa tudi ne), če sprejemamo ponujene diskurze, sami, znotraj stroke, ki se nam kaže kot ne dovolj profilirana.

Kaj smo uspeli narediti za lastno promocijo, kdo/kaj nas pri tem skuša zavirati? Ali morda spodbujati in pospeševati? Z lastnim delovanjem in rezultati, ki so morda na krajši rok težko merljivi, temu primerno tudi različno ovrednoteni, se zgolj približujemo paradoksalnemu statusu javnega uslužbenca. Razumniška drža lahko po/vprašuje po menjavi paradigmatškega okvira pedagoškega dela. Danes kognitivna znanost tudi v pedagogiki predstavlja korak k popolnejšemu razumevanju vzgojno-izobraževalnega polja. Vendar nam ne bo razkrila notranjih ne/sorazmerij, če jih sami, kot aktivni udeleženci v pedagoškem procesu ne želimo zaznati in se z njimi soočiti.

Naredili smo nekaj, za kar menimo, da je bilo v vzgojnem procesu dobro, a za storjeno ne dobimo potrditve. Začudenje zlahka postane večje, ko vodstvena nomenklatura samo iz njej znanih razlogov ponovno skuša prezreti dosežek, ga ne predstavi pedagoškemu kolektivu in skuša preusmeriti pozornost na trivialno standardizirano interpretacijo vzgojne problematike. Na tej točki se pogosto neargumentirano prepričuje in pametuje brez upoštevanja strokovnih meril. »Intelektualna razprava – da, celo že običajni pogovor med šolanimi kramljači – ni mogoč brez možganov. Tako daleč smo, da pravkar povedano ni žlahten dvosmisel, ampak zveni kot plehek poizkus poceni humorja (seveda: brez možganov govor ni mogoč!)«. (Vodušek 2008, 99). Zapisani citat pove več kot smo si pripravljene priznati. Le zakaj si težave povzročamo sami, saj nas pravzaprav bremeni zgolj bivanjska lahkotnost javnega uslužbenca; hkrati pa morda ne vemo prav zagotovo, kaj hočemo v profesionalnem razvoju še doseči. Paberkovanje, kramljanje, je morda dovolj za lagodno preživetje, vendar tu evidentno umanjka ustvarjalni - kreativni naboj. Smo se res ujeli v območje »wellness pedagogike«, kjer se je moč vse dogovarjati v polju deliberativne demokracije, kjer se z lahkoto na veliko razpravlja? Veliko je pogovora v pričakovanju, da se ne bo nič zgodilo, kar udeležencem razpravljalne demokracije, ki naj bi bila tudi pedagoško naravnana, še kako ustreza.

Postati - biti - ostati javni uslužbenec je privilegij, ki ga lahko ohranjamo le z lastnim strokovnim razvojem, inovacijami znotraj stroke in povezavami s sorodnimi področji. Nihče se ni narodil v ta svet kot vzgojitelj, to je postal z osebno odločitvijo, ki so jo narekemale specifične okoliščine, podkrepjene z izzivom: delati dobro. Mladina nas potrebuje – tu smo, da sodelujemo. Vendar to ni dovolj, saj si znotraj stroke nismo uspeli zagotoviti širšega konsenza, ki bi presegel in obenem ustrezno povezal starejše, srednje in mlajše sodelavce/vzgojitelje/. Kako lahko /najmanj/ tri generacije pedagoških delavcev skupaj uspešno izvajajo pedagoški proces, da pri tem ne generirajo morebitnih medsebojnih nekompatibilnosti, ki jih dijaki in dijakinje zagotovo zlahka opazijo in si jih tudi po svoje razlagajo ter izkoristijo. Medgeneracijsko povezovanje na vseh možnih nivojih in medsebojno sodelovanje vodi k kognitivnem pristopu, ki pa nam, žal ne bo razkril vseh zahtevnosti in razsežnosti medsebojnih odnosov. Za umevanje le-teh je potreben karseda močan osebni zastavek, osebna angažiranost, ki jo morajo pri našem delu dijaki in dijakinje začitati in prepoznati. Na tej točki smo prepoznavni! Lahko pa tudi zdrsnemo, pademo ... Medgeneracijska nasprotja so bila in bodo, ne moremo jih zanikati, zato jim moramo prisluhniti in jih vzeti v profesionalni dialog in še bolje, v medgeneracijski polilog.

KATERA GENERACIJA?

Slovar slovenskega knjižnega jezika pojem generacija opredeli kot »ljudi približno iste starosti, ki živijo v istem času in imajo podobne interese ali nazore«. Pri tem pa so razlike v vrednostnih usmeritvah že dolgo znane kot ena izmed najbolj zanimivih in življenjsko pomembnih razlik med generacijami. O medgeneracijskih razlikah na delovnem mestu je bilo tudi v slovenskem prostoru izpeljanih že več raziskav. »Rezultati raziskav nakazujejo, da so prav generacijske razlike v vrednostnih usmeritvah lahko eden izmed temeljnih vzrokov znanega generacijskega konflikta« (Musek 2000, 100). Zavedanje o medgeneracijskih razlikah na delovnem mestu, kjer sodelujejo pripadniki treh ali štirih generacij, zahteva primerno spodbudo za nenehno izboljševanje medgeneracijskega sožitja. Nedvomno so generacijske razlike zelo pomembne, saj v organizaciji pomenijo raznolikost izkušenj in vrednot (Zemke 2000). Čeprav letnice rojstev, ki bi lahko opredeljevale generacije, niso povsem natančno določene, lahko predvidevamo, da je pojmovanje pripadnosti neki generaciji lahko bolj izraz stanja duha, kot pa morda specifikacije letnika rojstva v generacijskem kontekstu. V razdelitvi možnih časovnih okvirov se opiramo na opredelitev po Zemke [et al 2000]. Pri tem generacije veteranov¹⁴ (rojnih med 1922 in 1943), z vsem možnim spoštovanjem, ne bomo obravnavali.

14 V današnjem času, ko se življenjska doba vse bolj daljša in število moških in žensk v poznejših letih življenja narašča, ni več mogoče govoriti o starosti samo kot o obdobju upada vitalnosti. Danes praktično povsod po Evropi že govorijo o starosti kot o priložnosti in o starejših ljudeh tudi kot o skritih zakladih znanj in izkušenj, o »skritih človeških virih«. Torej je starost vse bolj vprašanje dogovora v družbi.

To je generacija intenzivnih osebnih stikov, solidarnost je bila pogoj za preživetje, prav tako timsko delo. Zaposlitev je bila takrat varna (Novak 2007). Pogosto prisoten stereotip, da so starejši konservativni, utrujeni, čakajoči na upokojujev, da se skušajo izogniti novostim IKT, krepko zamajejo upokojeenci, še vedno zagnani, aktivni in ambiciozni¹⁵.

Poleg njih, še vedno energično delujočih, so aktivne tri generacijske skupine, prepoznavne kot:

- Generacija otrok blaginje (rojeni med 1944 in 1960 letom)
- Generacija X (rojeni med 1961 in 1980 letom)
- Generacija Y (rojeni med 1980 in 2001 letom)

Generacija, ki bo šele spoznavala značilnosti delovnega okolja, je prihajajoča generacija Z, rojena po letu 2001. To je generacija, popolnoma narojena v virtualni svet, zanjo bo po projekcijah novejših raziskav povsem običajna preselitev tja, kjer bo možna zaposlitev. Njihov življenjski stil bo prepoznaven na svetovnem spletu in socialnih spletnih skupnostih, z močno prisotnostjo v virtualnem svetu.

Nekatere značilnosti generacije otrok blaginje

Ta generacija je pogosto poimenovana kot Boom generacija ali Baby Boom, v svetovnem merilu je odraščala v obdobju hladne vojne, podoživela vietnamski sindrom, spoznavala moč televizije in preživela »sex & drugs & rock 'n' roll«. V naših domačih razmerah je bila za to obdobje značilna avtoritarna starševska vzgoja, vendar večjih razpetosti in dilem med delom in družino, razen standardnih odklonov, v dobršni meri ni bilo zaznati. Komunikacijski slog te generacije je odvisen od tega, koliko se je posameznik prilagodil novim režimskim zahtevam po učinkovitosti, odzivnosti in profesionalnosti, koliko pa je ostal v mirnih vodah socializma (Novak 2007). Značilen je optimizem, delo v timih, trdo in dolgo delo. Komuniciranje je naravnano na organizacijske cilje, ki hkrati ustvarjajo osebni stik; s cilji organizacije, ki jih podpirajo, se lahko poistovetijo. Veliko izkušenj, ki jih ima ta generacija, je aplikativnega značaja in lahko skozi svetovanje in mentorstvo preide v socialni kapital mlajših generacij. Vendar tudi ta generacija, čeprav po letnikih starejša, ravno tako potrebuje svež motivacijski naboj, ki ga lahko dobi [ali pa tudi ne] v organizacijski kulturi dijaškega doma. Kako jih dodatno motivirati za vzgojno delo?

- Zaupati jim zahtevnejše naloge in z njimi povezano odločanje. Ponuditi priložnost, da se izkažejo.
- Ker radi delajo v timu, se naj jih vključuje v takšno delo.
- Omogočanje dodatnega izobraževanja je za njih zelo pomembno.
- Cenijo čas za osebni pogovor z vodjem, ki jim predstavlja osebni zgled¹⁶.

(povzeto po Brečko 2008)

Tej skupini delo predstavlja izziv, možnost razvoja in samoizpolnitve, saj so delu še posebej zavezani. Na nek način bi jih lahko tudi opisali kot deloholike, ki poleg materialnega cenijo tudi nematerialni vidik svojega dela v smislu napredovanj, nazivov, položaja (Earle 2003).

Značilnosti generacije X

To generacijsko oznako pogosto dopolnjujejo z izrazi Baby Busters, Neksterji in Izgubljena generacija. Je najbolj heterogena in segmentirana generacija (Zemke 2000). Označuje jih doba MTV-ja, uporaba osebnih računalnikov in svetovnega spleta, negativna naravnost do družbene strukture, katere kredibilnost je v tem obdobju precej omajana, hkrati tudi do družbenih institucij, dvomijo tudi v institucijo družine. Odraščali so razpeti med deloholočnimi starši, katerim je bilo pomembneje pridobiti več materialnih dobrin in televizijskimi programi. Iz brezbriznega socializma so prešli v turbokapitalizem z vsemi spremljajočimi anomalijami in upadom tradicionalnih vrednot. X-erji so individualci, kar se kaže na profesionalnem področju, saj delo dojemajo kot niz določenih služb, karier, ki jim omogočajo preživetje.

¹⁵ Pogosto jih je slišati: "Oprostite, nimam časa, hitim ...", ker še vedno aktivno delajo.

¹⁶ Težava nastopi, če tega zgleđa v kulturi organizacije dijaškega doma ni zaradi balkanizirane organizacijske kulture v njeni strukturi. Prisotnost balkanizirane kulture je zaznati v različnih skupinah ali podskupinah, ki so si med seboj odtujene ali celo druga drugimi nasprotujejo (Polak 2007: 14). Negativni učinek balkanizirane kulture se kaže tudi v osiromašeni in zaprti komunikaciji znotraj podskupine ter brezbriznem odnosu do drugih podskupin (Fullan in Hargreaves v Polak 2007: 15). Po mnenju Polakove je razlog za balkanizacijo delovnega okolja pogosto nestrokovno pristop vodstva, ki z vrednotenjem in vodenjem učiteljev spodbuja delitev v omenjene skupine (Polak, 2007: 15). Takšen način delovanja v kulturi organizacije dijaškega doma omogoča kapilarni razvoj »wellness pedagogike« pri vzgojnem delu in krepi razraščanje skritega kurikuluma.

Lojalnost in zavezanost posameznemu delodajalcu sta odvisni predvsem od njihove percepcije o tem, v kolikšni meri so prvi sposobni zadovoljiti njihovim potrebam in pričakovanjem ter jim hkrati omogočiti usklajevanje med zasebnim in profesionalnim življenjem (Zemke 2000, Earle 2003).

Generacija X je informacijsko pismena in zlahka uporablja IKT. Ker so jo tranzicijske razmere eksistenčno prizemljile, vedo, da pripadnost nekemu delodajalcu /šoli, dijaškemu domu/ še ne prinaša določene socialne varnosti. Varnost si ustvari vsak sam, zato se pripadniki te generacije ozirajo po drugih službah z boljšimi možnostmi in več finančnimi ugodnostmi (Novak 2007). Za njih je zelo pomembna tudi kakovost odnosov med sodelavci na delovnem mestu. Kako jih motivirati za vzgojno delo?

- možnost dostopa in uporabe najsodobnejše IKT pri delu
- če želijo pravi izziv pri delu, in bi se radi sami kaj naučili, jim je treba omogočiti
- avtonomno delovanje
- pomembna je povratna informacija s strani vodje (kritika, spodbuda)
- skupaj z vodjo določita cilj, pot do cilja izbere X-er sam

Za to generacijo je značilno tudi, da zahteva jasna in nedvoumna sporočila. Odločno ločijo zasebno življenje od profesionalne kariere, želijo si neformalnih odnosov.

Generacija Y

Je naslednica generacije X, poimenovana kot digitalna generacija. V Sloveniji ima ta generacija po statističnih podatkih 458 tisoč pripadnikov (SURs 2011a). Je izjemno tehnološko iznajdljiva in dojemljiva za spremembe. Odraščala je v okolju, ki je spodbujalo njihovo participativno vlogo v družinskem krogu in pospešenem razširjanju obzorij, tako da je bil pripadnikom te generacije dan občutek, da so nekaj posebnega, kar jim je omogočilo oblikovanje pozitivnega mnenja o sebi. Višje stopnje samozavesti med mladimi potrjujejo tudi študije (Twenge in Campbell 2008) in hkrati opozarjajo na pojav narcisizma¹⁷ med mladimi, ki se je v primerjavi z ostalimi generacijami občutno povečal. Prepričanost v lastne zmožnosti in sposobnosti jim omogoča optimističen pogled na izide lastnih delovanj (Zemke in drugi 2000), katerih tako pozitivne kot tudi negativne implikacije je mogoče opaziti v delovnem okolju. Vzgojo generacije Y je iz rok staršev, učiteljev in vzgojiteljev prevzel svet multimedijev, generacija pa soustvarja svet virtualnega komuniciranja preko spletnih socialnih omrežij. Na delovnem mestu ne poznajo pravega spoštovanja do nadrejenih, zadeve bi radi opravljali po svoje, pogosto ne spoštujejo pravil; prijatelji in zabava so jim pomembnejši od službe, pri delu si želijo veliko svobode.

Kako za vzgojno delo motivirati generacijo Y?

- potrebujejo veliko svobode pri delu
- želijo in pričakujejo priznanje za dobro opravljeno delo
- želijo odgovor na vprašanje: če dajem organizaciji svojo energijo in čas – kaj mi nudite vi?
- potrebujejo vodenje nekoga iz skupine baby boomersov

GENERACIJE, KI DELAJO SKUPAJ, SE SKUPAJ UČIJO

Vsaka generacija prinaša s seboj posebnosti, izkušnje in pričakovanja. Za vodjo dijaškega doma je nujno, da začuti in prepozna generacijske razlike, jih poskuša razumeti in spoštovati, če želi, da bodo delali skupaj kot dober tim. Medgeneracijski timi so lahko vir učenja, produktivnosti in inovacij pomembnih za organizacijo (Paine 2006). V vsakem delovnem okolju so skupaj različne osebnosti z različno preteklostjo in različnimi pogledi na svet. Vsaka generacija prinaša s seboj posebne različnosti, izkušnje in pričakovanja. Za delodajalce ja pomembno, da uvidijo in prepoznajo generacijske razlike, jih poskušajo razumeti in spoštovati, seveda z namenom, da bodo kot tim lahko dobro delali (Roberts 2008). Dobro je, če razumemo kakšne vrednote ima posamezna generacija, saj bomo tako lahko dojeli kako te vrednote vplivajo na organizacijo. Zaradi generacijskih razlik med zaposlenimi pogosto nastanejo težave v komuniciranju, predvsem zaradi različnega življenjskega sloga in medsebojnega generacijskega nespoštovanja, ki se kažejo predvsem v težavnem odnosu med mlajšim vodjem in starejšim podrejenim. Za boljše medgeneracijsko sodelovanje je nujno sporazumevanje, kar zlahka storimo, če uspešno komuniciramo, kar vodi v medgeneracijsko sodelovanje in predstavlja večjo učinkovitost organizacije. Svoj komunikacijski slog moramo prilagoditi posamičnim generacijam. (Glej tabelo 1).

¹⁷ Narcisistična osebnost poudarja pretirano samopodobo, ki jo poskuša v družbenih in socialnih interakcijah povečati tako, da iščejo pozornost in si prilaščajo zasluge drugih, brez ozira na posledice njihovih dejanj (Twenge in drugi 2008). Kot možnost za oblikovanje lastne virtualne identitete v presežkih je zaznavna tudi na Facebooku.

Tabela 1: Generacijsko umeščanje v kulturi organizacije- dijaškega doma

	Baby boom generacija	X generacija	Y generacija
Želje in potrebe	Družbeni status	Avtonomno ravnanje	Možnost participacije
Motivacija	Vključenost v odločanje	Fleksibilnost in strokovni razvoj	Fleksibilnost in napredovanje
Etika dela	Predanost, solidarnost sodelovanje	Pridobivanje izkušenj, način preživetja	Vključevanje v odločanje, potrjevanje ambicij
Način dela	Dokler delo ni končano	Do cilja po najkrajši poti	Delati glede na urnik in zahteve
Način komuniciranja	Skozi piramidalno mrežno strukturo	Neposreden, pragmatičen,	Sproščen, neobvezujoč
Vodenje	Želi sodelovati, upošteva timsko delo	Rabi kompetentnega vodjo, prilagodljiva pravila	Avtonomija delovanja, vodja tima je avtoriteta
Pripadnost	Pedagoškemu poslanstvu	Osebnim ciljem	Članom tima, delno tudi vodji tima

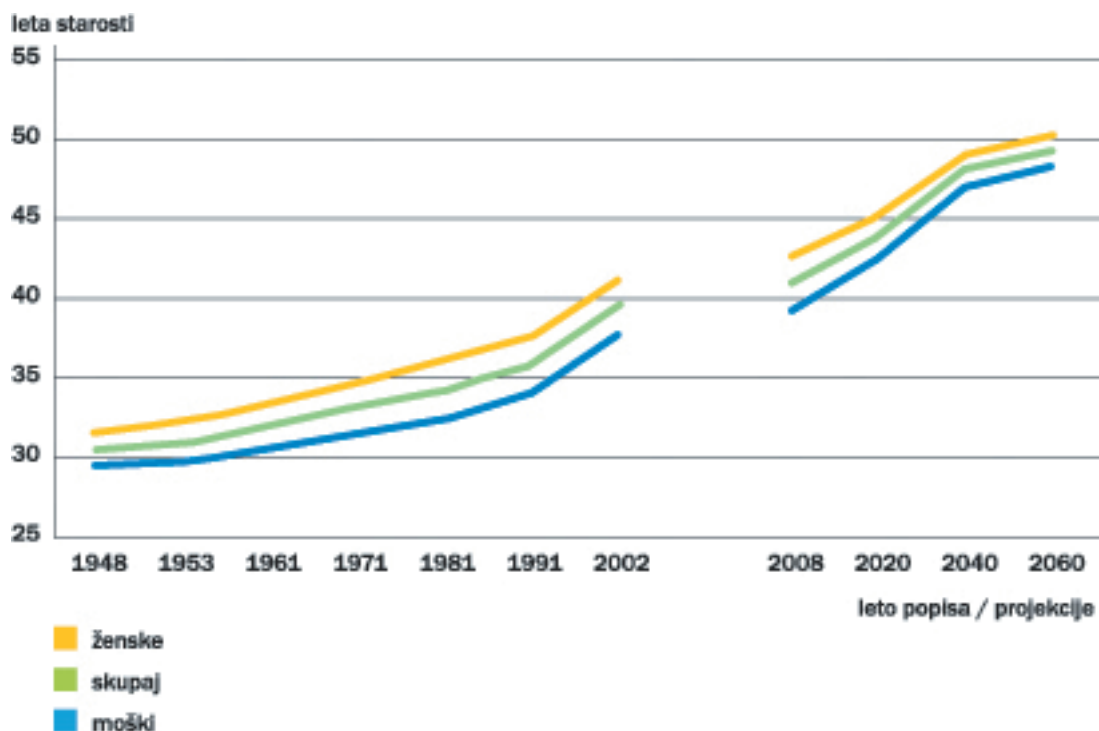
Vir: anketa na spletu (2011)

Demografske projekcije kažejo, da se bo skupina starejših zaposlenih v vzgoji in izobraževanju krepila; občutnega povečanja delovnih mest, glede na zanemarljiv porast šoloobvezne in srednješolske mladine, zatoj ne pričakovati. Hkrati s povečanjem delovne dobe bo najverjetneje manj zaposljivih mladih. Za uspešno medgeneracijsko sodelovanje in ustrezno motiviranost je potreben tudi primeren mentorski program. Pri tem ni zanemarljivo sodelovanje starejših s številnimi izkušnjami in mlajših z večinoma boljšim obvladovanjem sodobnih IKT pridobitev. Vzgojno-izobraževalna organizacija lahko tudi na ta način prepozna prednosti in slabosti svojega dela z medgeneracijskimi timi¹⁸. Stari načini vzpostavljanja reda, stroga hierarhija in upočasnjevanje napredovanja zaposlenih naj bi danes ne obstajalo več. Znanje - narediti nekaj, je tisto, ki predstavlja moč in gonilno silo v delovnem okolju kulture organizacije dijaškega doma. Pomembno je, da se generacije, ki skupaj delajo, tudi skupaj učijo (Zemke 2000). Vendar to še ni dovolj, način vodenja je tisto, kar popelje učečo se organizacijo k novim izzivom in boljšim vzgojnimi rezultatom.

Tudi vodje naj se nenehno učijo o različnih pristopih pri vodenju različnih generacij, saj tradicionalen način vodenja danes ni več dovolj (Jenkins 2006). V nekaterih okoljih je dokaj prepoznavno prepletanje profesionalnega dela in povezav, ki so v njej lastni strukturi predvsem in povsem zasebno naravnane. Prepletanje službene in zasebne sfere v okolju kulture organizacije dijaškega doma lahko povzroča dvomljiv sinergični učinek. Takšne neformalne, a prepoznavne *communio incidens*, brez jasnega razločevanja med profesionalnim in zasebnim življenjem posameznika na delovnem mestu, vzgojnega dela ne vodijo k dogovorjenim skupnim ciljem. Kako preseči dihotomijo prepletanja zasebnih partikularnih samopromocijskih interesov v kulturi organizacije dijaškega doma? Z jasno in kar se da vsem sodelujočim razumljivo skupno sprejeto vizijo, ki temelji na dejanskih profesionalnih in etičnih principih medsebojnega podpornega sodelovanja. Z aklamacijo sprejeta skupna vizija dijaškega doma: »Prizadevamo si postati: odprta vzgojno-izobraževalna ustanova, ki sledi potrebam mladih in zaposlenih, razvija kulturo bivanja in sobivanja z drugimi in okoljem, ter spodbuja osebno rast in vseživljenjsko učenje.« (Dic je svet, 2011, 9), še zdaleč ni dovolj. Dokler aktivni v pedagoškem procesu ne zaznajo merljivih, preverljivih in primerljivih pedagoških rezultatov, smo v sivem območju simulakra (Baudrillard 1999), v katerem »wellness pedagogika« implicira na zadovoljivo stanje, ki pa je, žal, lahko nemalo odmaknjeno od realnosti pedagoškega vsakdana. Dobro sodelovanje in povezovanje vodstvene strukture in vseh treh aktivnih generacij pogojuje razvoj kulture organizacije dijaškega doma. V nasprotnem primeru je struktura vodenja ujetnik lastne dihotomije, kjer ne more biti vodstvo dobro in pedagoški delavci slabi, hkrati pa tudi ne pedagoški delavci dobri in vodstvo slabo. Generacijska neskladja v pedagoškem procesu dijaškega doma je moč preseči z razvijanjem sodelovalne kulture in medgeneracijskega sodelovanja, za kar se morajo prizadevati vsi udeleženci.

¹⁸ Vzgojno-izobraževalna organizacija ima možnost, da sama ugotavlja razlike v delovanju zaposlenih. Sama lahko preko inovacijskih ali drugih projektov ugotavlja kakšne so razlike med zaposlenimi, ki pripadajo različnim generacijam. Na voljo so številni anketni vprašalniki o motivacijskih dejavnikih, kulturi organizacije, komunikacijskih značajih, ipd. Za večje, pospešeno ozaveščanje zaposlenih in boljše medgeneracijsko sodelovanje je moč dobršen del tega izpeljati preko interne komunikacije /intranet/ in e-pošte. Običajna praksa dosedanjih "letnih" in podobnih razgovorov vzgojiteljev z ravnateljem postaja večinoma sama sebi namen.

Tudi pripadniki novih generacij, ki bodo v prihodnosti imele možnost potrjevati svoje sposobnosti na področju vzgojno-izobraževalnega dela, se bodo soočali podobno problematiko kot jo rešujemo danes. Tako kot v Evropi, tudi pri nas demografski trendi kažejo povečanje števila starejšega prebivalstva. (Glej graf 1).



Viri: SURS 2011b, Popisi in Eurostat, Projekcije prebivalstva EUROPOP2008

Graf 1: Povprečna starost prebivalcev po spolu, Slovenija, popisi 1948–2002 in projekcije prebivalstva EUROPOP2008, 2008–2060

Na grafu je razvidna projekcija v letu 2060, ko se bo po napovedih povečalo število prebivalcev v starosti, ko se ljudje upokojujejo, število aktivnih mladih pa se bo zmanjševalo. Iz grafa je razvidno, kakšna bo pričakovana populacija opisanih generacij. Najobsežnejši delež bo zavzela generacija X, za njo sledi opešana in zdesetkana generacija otrok blaginje, nato generacija Y.

SKLEP

Vse aktivne generacije, otroci blaginje, generacija X in generacija Y v svojem delovnem okolju v dobršni meri neposredno komunicirajo. Na ta način večina tudi rešuje konfliktno situacije. Če na konflikt gledamo kot situacijo, ki vpletene napelje k razmišljanju, to vodi tudi k dodatni ustvarjalnosti, saj je tako razumljen konflikt usmerjen k boljšim rešitvam. Pripadniki različnih generacij so dovolj motivirani za medsebojno sodelovanje, obvladajo verbalno in neverbalno komunikacijo, lahko posredujejo in sprejemajo povratne informacije, kar posledično kaže na to, da zmorejo spoštovati in dovolj učinkovito premostiti razlike, ki so med zaposlenimi. Rezultati spletne ankete kažejo, da pripadniki različnih generacij opazijo generacijske razlike in zaznajo vpliv na medsebojne odnose, s tem pa tudi na razmere v kulturi organizacije dijaškega doma. Na generacijsko pogojene razlike vplivajo medsebojni odnosi, zaposlenim je dana možnost spreminjanja in izboljševanja organizacijske klime. Pri tem je pomembna tudi ugotovitev, da se, kljub vsemu, motivacijski dejavniki razlikujejo glede na posamično generacijo. Navkljub temu, da generacijske razlike nedvomno obstajajo, te niso prepoznavne v takšnem obsegu, da bi utegnile odigrati nevhvaležno vlogo zaviralca, prej potencialnega nosilca izboljšav v kulturi organizacije dijaškega doma. Medgeneracijsko razumevanje potrebuje skupna pravila, ki so po eni strani jasno izražena, po druga pa dovolj fleksibilna, da zavarujejo skupni interes. Čeprav se način dela in odnos do dela spreminja iz generacije v generacijo, je v miselnost vseh generacij vpeta participacija pri odločanju in načrtovanju skupnega dela. Večina vprašanih si želi jasno postavljenih pravil, ki so po drugi strani dovolj fleksibilna, da omogočajo razvijanje medsebojnega sodelovanja. Odprto ostaja vprašanje kompetentnosti vodje za funkcijo, ki jo opravlja, v kolikor z lastnim zgledom in ravnanji profesionalno ne podpira skupno sprejetih vrednot in zgolj sledi balkanizirani kulturi organizacije, ki jo vodi (glej Polak 2007).

Tovrstna podlaga predstavlja humus za ohranjanje »wellness pedagogike«, kjer se veliko razpravlja – da bi se manj dogajalo in udejanjalo. Za kvaliteto vzgojnega dela je nujna takšna osebna angažiranost, ki zmore sproti razločevati med zasebnostjo in profesionalno sfero.

Vsem trem generacijam, aktivno udeleženi v pedagoškem procesu, največ pomeni spoštovanje njihovega dela in prizadevanj, kar pa v delovnem procesu nemalokrat ni dovolj izraženo in izkazano s strani in pozicije vodij. Poudarjanje smotrov in pomena v neki dogovorjeni nalogi lahko zaposlenega še dodatno motivira za pedagoško delo. Za obstanek in napredek stroke je še kako pomembno, da se pedagoškim delavcem ne samo navidezno in mimobežno, temveč predvsem z dejanji potrdi, kako in s kakšnimi načini delovanja so vpeti v vzgojno-izobraževalni proces. Vloga vodij v procesu medgeneracijskega sodelovanja je pomembnejša, kot si sami morda utegnejo predstavljati. Ne samo besede in obljube - dejanja, predvsem tista s pozitivno konotacijo, ki ob pravem času na pravem mestu utrjujejo kredibilnost vseh udeležencev pedagoškega procesa, izboljšujejo medsebojne odnose in medgeneracijsko sodelovanje. In navsezadnje, pedagoški delavec je že kar nekaj časa tudi javni uslužbenec.

VIRI:

- BAUDRILLARD, JEAN (1999). SIMULAKER IN SIMULACIJA. LJUBLJANA: ŠOU, ŠTUDENTSKA ZALOŽBA.
- BERLOGAR, JANKO (1999). ORGANIZACIJSKO KOMUNICIRANJE: OD KONFLIKTOV DO SKUPNEGA POMENA. LJUBLJANA: GOSPODARSKI VESTNIK.
- BREČKO, DANIJELA (2008). POVEJ, V KATERO GENERACIJO SODIŠ IN POVEM TI, KAJ TE MOTIVIRA. MANAGER +, (1): 6-10.
- DIC JE SVET (2011). DOSTOP PREK: [HTTP://WWW.DIC.SI/INDEX.PHP?OPTION=COM_CONTENT&VIEW=ARTICLE&ID=69&ITEMID=138](http://www.dic.si/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=138) (2. 11. 2011).
- EARLE, HEATHER A. (2003). BUILDING A WORKPLACE OF CHOICE: USING THE WORK ENVIRONMENT TO ATTRACT AND RETAIN TOP TALENT. JOURNAL OF FACILITIES MANAGEMENT 2 (3): 244-257.
- JENKINS, JIM (2007). LEADING THE FOUR GENERATIONS AT WORK. DOSTOPNO PREK: [HTTP://WWW.AMANET.ORG/TRAINING/ARTICLES/LEADING-THE-FOUR-GENERATIONS-AT-WORK.ASPX](http://www.amanet.org/training/articles/leading-the-four-generations-at-work.aspx) (3. 11. 2011).
- MATURANA, HUMBERTO R. IN VARELA, FRANCISCO J. (1998). DREVO SPOZNAVANJA. LJUBLJANA: SH-ZAVOD ZA ZALOŽNIŠKO DEJAVNOST.
- MUSEK, JANEK (2000). NOVA PSIHOLOŠKA TEORIJA VREDNOT. LJUBLJANA: INŠTITUT ZA PSIHOLOGIJO OSEBNOSTI. EDUCY.
- NOVAK, MARJETA (2007). MEDGENERACIJSKE RAZLIKE IN VLOGA HRM. HRM 5 (19): 30-34.
- PAINE, JILL WALMIRE (2006). CROSS- GENERATIONAL ISSUES IN ORGANISATIONS. DOSTOPNO PREK: [HTTP://WFNETWORK.BC.EDU/ENCYCLOPEDIA_ENTRY.PHP?ID=4156](http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia_entry.php?id=4156) (2. 11. 2011).
- POLAK, A. (2007). TIMSKO DELO: PSIHOLOŠKE RAZSEŽNOSTI TIMSKEGA DELA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU. LJUBLJANA: MODRIJAN.
- ROBERTS, GENEVIEVE (2008). MULTIPLE GENERATIONS AT WORK. DOSTOPNO PREK: [HTTP://WWW.VIRGINIABUSINESS.COM/INDAX.PHP/OPINION/ARICLE/MULTIPLE-GENERATIONS-AT-WORK/1319/](http://www.virginiabusiness.com/index.php/opinion/article/multiple-generations-at-work/1319/) (2. 11. 2011).
- SLOVAR SLOVENSKEGA KNJIŽNEGA JEZIKA. DOSTOPNO PREK: [HTTP://BOS.ZRC-SAZU.SI/CGI/A03.EXE?NAME=SSK_TESTA&EXPRESSION=GENERACIJA&HS=1](http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=SSK_TESTA&expression=generacija&hs=1) (31. 10. 2011).
- STATISTIČNI URAD REPUBLIKE SLOVENIJE. (2011A). DOSTOPNO PREK: [HTTP://WWW.STAT.SI/DOC/PUB/STARANJE_PREBIVALSTVA_SLO.PDF](http://www.stat.si/doc/pub/staranje_prebivalstva_slo.pdf) (1.11. 2011).
- STATISTIČNI URAD REPUBLIKE SLOVENIJE. (20011B) SI-STAT PODATKOVNI PORTAL. DOSTOPNO PREK: [HTTP://PXWEB.STAT.SI/PXWEB/DIALOG/STATFILE2.ASP](http://pxweb.stat.si/pxweb/dialog/statfile2.asp) (1.11. 2011).
- VODUŠEK, DAVID B. (2008) MOŽGANI IN DUH ČASA- ZGODOVINSKO BIOLOŠKA SKICA. DRUŽBOSLOVNE RAZPRAVE. XXIV 59: 99-110.
- TWENGE, JEAN M. IN STACY M. CAMPBELL (2008). GENERATIONAL DIFFERENCES IN PSYCHOLOGICAL TRAITS AND THEIR IMPACTS ON THEWORKPLACE. JOURNAL OF MANAGERIAL PSYCHOLOGY 23 (8): 862-877.
- ZEMKE, RON; CLAIRE RAINES IN BOB FILIPCZAK. (2000). GENERATIONS AT WORK: MANAGING THE CLASH OF VETERANS, BOOMERS, XERS, AND NEXTERS IN YOUR WORKPLACE. DOSTOP PREK: [HTTP://WWW.AMAZON.COM/GENERATIONS-WORK-MANAGING-VETERANS-WORKPLACE/DP/0814404804/REF=NTT_AT_EP_DPT_1/191-7175882-0389729](http://www.amazon.com/generations-work-managing-veterans-workplace/dp/0814404804/ref=ntt_at_ep_dpt_1/191-7175882-0389729) (31. 10. 2011).

Kulturna in športna vzgoja /
Cultural and sports education

»ZDRAV DAN« V DIJAŠKEM DOMU POLJANE

»HEALTHY DAY« IN POLJANE BOARDING SCHOOL

Ajda Orlov

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

POVZETEK

V Dijaškem domu Poljane smo že vrsto let vključeni v Slovensko mrežo zdravih šol in v okviru projekta »Zdrav dom« izvajamo številne dejavnosti, ki spodbujajo dijakinje k zdravemu načinu življenja. V mesecu januarju tradicionalno organiziramo tudi »Zdrav dan«. Takrat z zdravo prehrano in različnimi dejavnostmi, ki so namenjene gibanju in sprostitvi skušamo dijakinje spodbuditi k fizični aktivnosti, razvijanju dobrih prehranjevalnih navad, razmišljanju o pomenu zdravega načina življenja, h kakovostnemu in dejavnemu preživljanju prostega časa ter k oblikovanju pozitivnega odnosa do sebe, drugih in okolja.

Ključne besede: projekt »Zdrav dom«, zdrav dan, pristočasne dejavnosti, gibanje, sprostitvev.

ABSTRACT

Poljane Boarding School, Ljubljana has been involved in the Slovenian Network of Health Promoting Schools over the past several years. The »Healthy (Boarding) Schools« project activities help students adopt a healthy lifestyle. In this regard a traditional »Healthy Day« is organized in January every year. On this day students have a chance to enjoy healthy food as well as to participate in several activities for recreation and leisure, which encourage them to physical activity and healthy eating/lifestyle habits. Thus they have a possibility not only to spend their free time productively but to develop a positive attitude towards themselves, other people and environment as well.

Keywords: »Healthy (Boarding) Schools« project, Healthy Day, leisure activities, recreation, relaxation.

UVOD

V Dijaškem domu Poljane smo že vrsto let vključeni v Slovensko mrežo zdravih šol in v okviru projekta »Zdrav dom« izvajamo številne dejavnosti, ki spodbujajo dijakinje k zdravemu načinu življenja ter skrbi zase, za svoje telo in za svoje dobro počutje. V mesecu januarju tradicionalno organiziramo tudi »Zdrav dan«. Takrat z zdravo prehrano in različnimi dejavnostmi, ki so namenjene gibanju in sprostitvi skušamo dijakinje spodbuditi k fizični aktivnosti, razvijanju dobrih prehranjevalnih navad, razmišljanju o pomenu zdravega načina življenja, h kakovostnemu in dejavnemu preživljanju prostega časa ter k oblikovanju pozitivnega odnosa do sebe, drugih in okolja. Ob prvi priložnosti v okviru Domske skupnosti kot mentorica pripravim tudi vprašalnik za dijakinje, v katerem sporočijo svoje doživljanje »Zdravega dne« in mnenje o dejavnostih, ki so jih obiskale, razmišljajo, kaj zanje pomeni zdrav način življenja ter napišejo predloge za vsebinske in organizacijske spremembe. Zbrana razmišljanja dijakinj, ki jih v prispevku želim tudi predstaviti so nam vzgojiteljem v pomoč pri evalvaciji vzgojnega dela ter oblikovanju idej in smernic za delo na področju zdravstvene in športne vzgoje v prihodnje.

VZGOJA DIJAKINJ ZA ZDRAVJE

Zdravstvena vzgoja v dijaškem domu kot pomemben cilj vzgojnega dela z dijaki zajema več nalog: navajanje dijakov k skrbi za osebno higieno, čistost oblačil in obutve, redno menjavo posteljnine; spodbujanje dijakov k skrbi za svoj videz ter telesno in psihično kondicijo; pomoč dijakom pri oblikovanju dobrih prehranjevalnih navad ter preprečevanju bolezni in širjenja okužb; osveščanje dijakov o varni spolnosti... itd. (Starkl, 1999, 58).

V Dijaškem domu Poljane veliko pozornosti namenimo organizaciji zdravega načina življenja dijakinj (v povezavi s spanjem, učenjem, dnevnim bivanjem, prehrano...), skrbimo za njihovo zdravstveno varnost ter veliko truda vlagamo v oblikovanje zdravega življenjskega okolja (Starkl, 1999, 22). Dijakinje spodbujamo k izbiri in oblikovanju zdravega življenjskega sloga (zdrava prehrana, športne aktivnosti, skrb za duševno zdravje ter osebno rast, ne-kajenje, odklonitev alkohola in drog...) in k oblikovanju dobrih zdravstveno-higienskih navad.

V okviru projekta »Zdrav dom« za dijakinje organiziramo številne delavnice in predavanja na temo zdravega življenja, skozi več let se jih je zvrstilo lepo število, npr. jesenski kostanjev piknik, delavnice peke piškotov in peciva, čajanke, delavnice priprave čokoladno sadnih fondujev in sadnih mignonov, delavnice o varni spolnosti, predavanja zdravnikov, potopisna predavanja, predavanje o preprečevanju samomora, delavnica organizacije Amnesty International z naslovom Strpnost in diskriminacija, junijski zaključni piknik z družabnimi igrami (na zelenici pred dijaškim domom)..., itd.

Interesne/rekreacijske dejavnosti v dijaškem domu so skrbno načrtovane, saj vključujejo skrb za zdravje na vseh zgoraj omenjenih področjih.

Vsako leto organiziramo tudi več kulturno-zabavnih prireditev, kjer lahko dijakinje pokažejo svoje talente in na ta način oblikujejo pozitivno samopodobo, ki ravno tako prispeva k dobremu duševnemu in telesnemu zdravju.

Navajanje dijakinj k skrbi za higieno

Dijakinje dnevno spodbujamo k skrbi za osebno higieno (redno umivanje rok, redno tuširanje, redno umivanje las, nega zob, skrb za lep in urejen videz, redno menjavanje in pranje oblačil), jih navajamo k shranjevanju obutve v omarah za čevlje v pritličju in omarah za čevlje v enotah (preobuvajo se v pritličju), k rednemu zračenju sob, k skrbi za prijazno bivalno okolje (kar vključuje prijetno sobno dekoracijo), k rednemu menjavanju posteljnine na 10 nočitev, k prispevanju k čistoči v kopalnici in WC-jih (kljub temu, da kopalnice in enote dnevno čistijo čistilke), organiziramo dežurstva za redno praznjenje košev v enotah, dijakinje osveščamo o ločevanju odpadkov (na voljo imajo posebne škatle za papir in plastenke), zjutraj ocenjujemo higieni urejenost sob in enot ter za celoletno vzorno vzdrževanje higiene v sobah (oz. zbrano najvišje število točk pri mesečnih pregledih sob, ki jih opravijo člani higienskega odbora) dijakinje tudi nagradujemo..., in še bi lahko naštevali.

Spodbujanje dijakinj k skrbi telesno kondicijo

Posebno pozornost namenimo tudi gibanju oz. telesni aktivnosti dijakinj, saj menimo, da mladostniki po več urah sedenja in miselne aktivnosti v šoli kot protiutež potrebujejo fizično aktivnost oz. gibanje. Dobro fizično zdravje in kondicija sta namreč predpogoj za dobro duševno zdravje ter učinkovito obvladovanje življenjskih izzivov. Poleg tega so le »predihani možgani«, polni kisika zmožni miselne aktivnosti, sprejemanja novih informacij oz. učenja in dela za šolo.

Dijakinje se lahko vključijo v več rekreacijskih interesnih dejavnosti, kot so npr. gibanje za zdravje, odbojka, namizni tenis, badminton, fitnes, hip hop, aerobika, pilates, joga..., itd. Nekatero dejavnosti vodimo vzgojitelji, nekatere zunanji sodelavci. Športne dejavnosti se odvijajo v rekreacijskem prostoru Dijaškega doma Poljane in enkrat tedensko tudi v telovadnici Srednje zdravstvene šole.

Spodbujanje dijakinj k skrbi za psihično kondicijo

V ta namen za dijakinje organiziramo vzgojne ure in delavnice na temo pozitivnega mišljenja ter oblikovanja pozitivnega odnosa do življenja, dijakinje osveščamo o načinih obvladovanja zahtevnih življenjskih situacij, oblikovanja pozitivne samopodobe, preprečevanja samomora, jih spodbujamo h graditvi pozitivnih medsebojnih odnosov, k izbiri učinkovitih vedenjskih vzorcev..., itd. Poleg tega dijakinje spodbujamo k razvijanju empatije - zanimanja za sočloveka kot tudi k razvijanju medsebojnega zaupanja, podpiranja, priznavanja.

Vsako leto poteka tudi cikel delavnic s področja osebne rasti na temo »pozitivno samovrednotenje mladostnikov«, v okviru projekta »Zdrav dom« pa vsako leto povabimo v dijaški dom tudi zdravnico dr. Ando Perdan, ki dijakinje na delavnicah osvešča ne le o skrbi za telesno in duševno zdravje, temveč tudi o pomembnosti graditve pozitivnih medosebnih odnosov kot tudi oblikovanja pozitivnega odnosa do sebe ter do življenja – najvišje vrednote.

Osveščanje dijakinj o varni spolnosti

Vzgojitelji za dijakinje organiziramo vzgojne ure na temo ljubezni, odnosov med spoloma, partnerstva... ter se z njimi pogovarjamo o načinih učinkovite zaščite oz. uporabi varnih metod za preprečevanje nosečnosti in spolno prenosljivih bolezni ter jim na ta način pomagamo oblikovati odgovornejši odnos do spolnosti.

V okviru projekta »Zdrav dom« vsako leto organiziramo tudi predavanje o varni spolnosti, ki ga izvajajo zunanji sodelavci – študenti medicine (člani društva Virus).

Spodbujanje dijakinj k ne-kajenju ter preprečevanje zlorabe alkohola in drog

Veliko pozornost posvečamo tudi spodbujanju dijakinj k ne-kajenju ter k samozavestni odklonitvi alkohola in drog. Ob koncu 1. ocenjevalnega obdobja vedno nagradimo »ne-kadilske enote«, kar pomeni, da enote, v katerih nobena od dijakinj ne kadi (to striktno preverjamo!) dobijo za nagrado ogled filmske predstave v Koloseju (po svoji izbiri). Mesečno po vzgojnih skupinah organiziramo tudi čistilne akcije okolice doma posebej z dijakinjami kadilkami (med drugim očistijo tudi območje, kjer je kajenje dovoljeno). Dijakinjam, ki kršijo pravilo prepovedi kajenja v neposredni okolici doma po drugem opozorilu izrečemo alternativni vzgojni ukrep – takojšnje čiščenje cigaretnih ogorkov na območju, kjer kadijo.

Za dijakinje organiziramo tudi vzgojne ure o preprečevanju odvisnosti ter o samovarovalnem vedenju v družbi. Glede morebitnih zlorab alkohola in drog imamo dogovorjene postopke ravnanja, kamor vključimo tudi starše dijakinj.

V preteklem šolskem letu je v okviru projekta »Zdrav dom« potekala tudi izkustvena delavnica – srečanje s člani kluba Anonimni alkoholiki, ki so dijakinjam pripovedovali svoje življenjske zgodbe in jih na ta način osveščali o pasteh, ki jih skrivata alkohol in droga ter o grozljivih posledicah na odvisnika in njegove bližnje.

ORGANIZACIJA »ZDRAVEGA DNE«

V okviru projekta »Zdrav dom« v januarju vsako leto zdaj že tradicionalno organiziramo tudi »Zdrav dan«. To je čisto poseben dan, ko na vseh področjih življenja in dela v dijaškem domu poteka osveščanje o pomembnosti skrbi za zdravje (v vsakršnem smislu). V ta namen so vsi trije obroki za dijakinje skrbno pripravljene po vseh načelih zdrave prehrane (jedilnik navadno vključuje tudi vsaj eno zdravo slovensko narodno jed, kot so npr. ajdovi žganci); na mizi v jedilnici stoji posebna miza s pestro ponudbo sadja, dijakinje pa imajo ves dan na voljo tudi svežo limonado. Pred leti, ko smo imeli v jedilnici še avtomat za pijače in sladkarije, smo ga ta dan obvezno izklopili.

Ta dan skozi ves dan za dijakinje potekajo različne rekreativne in sprostitvene dejavnosti ter dejavnosti, ki so namenjene skrbi za zdravje. V preteklih letih se jih je zvrstilo precejšnje število:

- očesna telovadba – vaje za izboljšanje vida,
- merjenje krvnega tlaka in telesne teže ter računanje indeksa telesne mase,
- gibanje za zdravje – izdelava individualnega načrta rekreacije,
- aerobika,
- fitnes – fitnes naprave v rekreacijskem prostoru Dijaškega doma Poljane ter uporaba finesa na Srednji zdravstveni šoli,
- drsanje na drsališču Tivoli,
- plavanje v bazenu Kodeljevo,
- plezanje po plezalni steni v Dijaškem domu Ivana Cankarja,
- vodena meditacija in pozitivna vizualizacija,
- namizni tenis,
- pohod po Golovcu,
- sprehod na Ljubljanski grad,
- tibetanske vaje,
- delavnica priprave zdravega obroka,
- joga,
- čajanka – priprava zanimivih raznih vrst čajev (zeliščni, zeleni, beli, črni, rdeči rooibos, sadni čaji...),
- priprava sadno-zelenjavnih napitkov...,
- ogled filma na temo zdravja ter ogroženosti našega planeta,
- in verjetno še kaj.

»Zdrav dan« je poleg doživetja različnih načinov skrbi za zdravje tudi priložnost za graditev dobrih medsebojnih odnosov; dijakinje imajo namreč možnost spoznati vzgojitelje, ki vodimo delavnice tudi v drugačni luči, saj med druženjem ob prijetni aktivnosti navadno poteka neformalen pogovor, ob katerem lahko drug drugega bolje spoznamo in razumemo, hkrati pa se dijakinje tudi med seboj bolje spoznajo in navežejo nove stike in poznanstva (navadno z dijakinjami iz dijaškega doma, ki bivajo v kakšnem drugem nadstropju in s katerimi do takrat morda še niso spregovorile).

POVRATNE INFORMACIJE DIJAKINJ O »ZDRAVEM DNEVU« 2011

Kot mentorica Domske skupnosti za dijakinje predsednice enot pripravim tudi vprašalnik o doživljanju »Zdravega dne«, tako da dobimo povratno informacijo o njihovem doživljanju tega dogodka ter predloge za morebitne izboljšave. V nadaljevanju predstavljam vprašalnik in odgovore v šolskem letu 2010/11; vprašalnik je izpolnilo 34 dijakinj:

1. vprašanje: Ali si se na Zdrav dan udeležila kakšne dejavnosti?

odgovori:

z »da« je odgovorilo 26 dijakinj (76%) in z »ne« 8 dijakinj (24%).

2. vprašanje: Kakšna se ti je zdela dejavnost, v katero si se vključila?

odgovori:

- meditacija (1 dijakinja): v redu;
- drsanje (8 dijakinj): zanimiva; drugačna kot ostale dejavnosti v domu, saj se je lahko udeležimo v zimskem času; fajn; zelo dobra; zelo v redu (2x); odpadla zaradi slabega vremena, drugače je vsako leto super; ne vem, še ni potekala ☺; vzgojiteljica Danica je zakon;
- sprehod na grad (5 dijakinj): zelo dobra, Eli je super ☺; dobro, da so bili na koncu čaji; super, zelo v redu (2x); bilo je zanimivo in zabavno;
- aerobika (2 dijakinji): v redu (2x), vanjo sem vključena vsako sredo;
- plezanje po plezalni steni (3 dijakinje): zanimiva; bilo mi je všeč in plezanja se bom še udeležila, ko bo možnost; lahko bi šli na višjo steno;
- joga (2 dijakinji): zelo zanimiva, vlila mi je veliko pozitivne volje; bila mi je zelo všeč in zelo sem se sprostila;
- namizni tenis (5 dijakinj): v redu; okej; super ☺; zanimiva (2x).

3. vprašanje: Imaš še kakšno dodatno idejo?

odgovori:

- Da. Več aktivnosti: boks, plezanje večkrat letno (plezanje bi se lahko odvijalo na umetni steni v Šentvidu); mogoče plavanje.
- Kakšne športne igre z žogo ☺ ...
- Raznorazni plesi.
- Kakšno predavanje o zdravem načinu življenja.
- Več dijakinj bi lahko peljali na drsanje.
- Mogoče možnost smučanja.

4. vprašanje: Si opazila, da je bil jedilnik drugačen?

odgovori:

z »da« je odgovorilo 32 dijakinj (94%) in z »ne« 2 dijakinji (6%).

5. vprašanje: Se ti je zdela hrana zdrava?

odgovori:

z »da« je odgovorilo 33 dijakinj (97%) in z »ne« 1 dijakinja (3%).

6. vprašanje: Imaš kakšen predlog zdravega obroka, ki bi ga želela videti na jedilniku?

odgovori:

- Več (osvežujočega) sadja (6x); večja izbira sadja.
- Za zajtrk večkrat (različno) sadje.
- Kosmiči.
- Večkrat limonada.
- Več zelenjave (pečene bučke, melancani, špinača); večkrat zelenjavna priloga, večja izbira solat.
- Kalamari; loparnica.
- Manj ocvrte hrane.
- Večkrat mesečno/letno zdrav dan (2x).
- Večkrat zdrava hrana za večerjo.
- Vse se dogovorimo na odboru za prehrano.
- Kosilo na »Zdrav dan« je bilo odlično, še kdaj tako.
- Hrana se mi zdi odlična prav takšna, kot je bila.

7. vprašanje: Kaj zate pomeni zdrav način življenja?

odgovori:

- Šport/(redno, dnevno) gibanje/telesna aktivnost/rekreacija (27x), na kar večkrat pozabim.
- Zdrava (uravnotežena, raznolika) prehrana/obroki (sadje, zelenjava, manj maščob) (30x).
- Spanje.
- Higiena.
- Zdrav/pozitiven način razmišljanja (2x).
- Nič alkohola, cigaret.
- Dan brez cigarete.
- Da za svoje telo storiš nekaj, kar veš, da ti bo naredilo dobro in ti ne škoduje.
- Zdrav dan mi pomeni zelo veliko. Je lepa sprememba, saj se mi zdi, da takrat vsaj nekaj naredimo zase.

SKLEPNE MISLI

Če povzamem, je »zdrav dan« na nek način sleherni dan v Dijaškem domu Poljane, saj zdravju dnevno posvečamo zelo veliko pozornosti. Ne glede na to je ravno ta dan posebno dragocen in lep primer dobre prakse, saj nas spodbuja k še večji skrbi in odgovornejšemu odnosu do svojega zdravja, zdravja drugih in okolja, zdravje pa je – kot pravi pregovor – naše največje bogastvo.

LITERATURA

STARKL, D. (1999). PRIROČNIK ZA VZGOJITELJE V DIJAŠKEM DOMU, ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA.

GOLF V DIJAŠKEM DOMU DRAVA

GOLF IN BOARDING SCHOOL DD DRAVA

Vanda Verdnik Bosnić

*Dijaški dom Drava, Maribor, Slovenija
vanda.bosnic@dddrava.si*

Zdravko Lajh

*Dijaški dom Drava, Maribor, Slovenija
zdravko.lajh@dddrava.si*

POVZETEK

Naš namen je golf predstaviti vsem zainteresiranim dijakom, ki bivajo v našem dijaškem domu. Kot prvi stik uporabljamo okolje, v katerem preživijo večino prostega časa, to je seveda dijaški dom, kjer jim predstavimo golf v njim prijazni obliki (v učilnici in nato v telovadnici). Tako dobijo prvi vtis o tem športu, ki zagovarja temeljne vrednote človekovega lepega vedenja in zdrave tekmovalnosti. Pri interesni dejavnosti se tako seznanijo z osnovami golfa, imajo možnost vadbe, tisti, ki pa si želijo na tem področju še kaj več, pa jih kot usposobljena vaditelja golfa v šolah popeljeva še na bližnje vadbišče pod Pohorjem, na partijo mini golfa in tiste najboljše še na pravo golf igrišče, kjer se udeležijo tudi tekem na medšolskem tekmovanju. Dijaki, ki redno in resno sodelujejo, imajo možnost pridobiti mladinsko golf izkaznico in opraviti izpit, ki je pogoj za samostojno igro na kateremkoli golf igrišču.

Ključne besede: golf v dijaškem domu, mladinska golf izkaznica, vaditelj golfa v šolah, interesna dejavnost.

ABSTRACT

Our goal is to present golf to all students in our boarding school who are interested in this sports activity. For the first contact we use the environment in which they live, the boarding school, and present golf in a friendly manner (in a classroom and in a gym). This way they get the first impression about this sport which encourages all the basic values of good behavior and healthy competition. Students get acquainted with the basics of golf. Students that want to learn more are taken to the nearest golf course under Pohorje, where they can play mini golf. The most talented students are taken to the real golf course, where they can compete with students from other schools. Students which train constantly and are seriously involved in golf have the opportunity to gain the youth golf card and pass the exam so they can play golf independently at any golf course.

Keywords: golf in boarding school, youth golf pass, golf instructor in the school, extracurricular activity.

UVOD

Verjetno smo prvi dijaški dom v Sloveniji, ki je že tretje leto aktivno vključen v izvajanje programa Golf v osnovnih šolah in zavodih v sklopu Golf zveze Slovenije. V ta namen smo si trije vzgojitelji pridobili naziv strokovni sodelavec v športu, vaditelj golfa v šolah (pobudnik Jožef Jakopina je že v pokoju), potrjeno od Ministrstva za šolstvo in šport. Izobrazila nas je Golf zveza Slovenije, od katere smo dobili tudi osnovno opremo za vadbo. Dijaki so se z zanimanjem odzvali in mnogi že spoznali, da je golf zanimiv šport, pri katerem je igralec sam tvorec svoje igre, uspeha ali neuspeha. Spoznanje, da je dobra igra odvisna od tega, koliko se je posameznik pripravljen naučiti, koliko časa in truda je pripravljen vložiti v urjenje in koliko je discipliniran, pa se prenaša na celotno posameznikovo oblikovanje osebnosti.

»Vsi tisti, ki pomagajo in vzpodbujajo mladino k sodelovanju v športnih aktivnostih, s tem opravljajo družbeno koristno delo.« (Priročnik za organizatorje Mladinske golf izkaznice, 2007, naslovna stran).

NAŠA DEJAVNOST

Cilji

- predstavitev golfa s pomočjo projekta »Golf v vse slovenske šole«
- omogočati dijakom aktivno preživljanje prostega časa
- navdušiti dijake za šport, ki je namenjen vsem generacijam
- seznaniti z etiketo, pravili in tehnikami golfa
- spremljati napredek dijakov
- vzpodbujati k stalnemu sodelovanju
- identificirati nadarjene dijake
- izvesti program Mladinske golf izkaznice

Devet temeljnih vrednot golfa

Golf je eden izmed najstarejših športov na svetu. Obenem pa je eden izmed tistih, kjer pride etika najbolj do izraza.

1. POŠTENOST – Golf je edinstven po tem, da se igralci, za razliko od ostalih športov, točkujejo in kaznujejo sami.

2. INTEGRITETA – Igralec je sam odgovoren za svoja dejanja.

3. ŠPORTNO (FAIR VEDEDNJE) – držati se pravil igre ter zmagovati ali izgubljati z vljudnostjo, naklonjenostjo. Poznati moraš pravila golfa, se jih držati in biti zmožen vodenja samega sebe na spoštljiv način.

4. SPOŠTOVANJE – V golfu je pomembno izkazati spoštovanje do samega sebe, svojih nasprotnikov, do igrišča in tradicije te igre.

5. SAMOZAVEST – Samozavest igra ključno vlogo na stopnji igre, ki jo dosežeš. Vsakokrat, ko igraš, moraš zaupati v svoje zmožnosti.

6. ODGOVORNOST – V golfu si odgovoren zase in za svoja dejanja na igrišču. Sam si zapisuješ rezultate, popravljaš travne ruše, popraviš bunker za seboj, popraviš odtise svoje žogice na zelenici in skrbiš za dovolj hiter tempo igre.

7. VZTRAJNOST – Da bi uspel v golfu, se moraš naučiti vztrajnosti tudi v slabih trenutkih in kljub lastnim napakam.

8. SPOŠTLJIVOST, VLJUDNOST – Krog igre se v golfu začne in konča z rokovanjem med soigralci. Spoštljivost do soigralcev se izkaže s tem, da se ga pri pripravljanju in izvajanjem udarca ne moti.

9. PREUDARNOST, RAZSODNOST – Pokaže se pri izbiri strategije posameznika, izbiri palice, kdaj igrati varno in kdaj tvegati, kateri udarec izbrati, kot tudi nenehno razumevanje in držanje etikete.

Za uspeh v golfu so potrebni naslednji dejavniki:

Interes

Dijakom želiva prikazati golf kot zelo primerno športno aktivnost za celotno življenjsko obdobje. Prednost je tudi v tem, da se izvaja predvsem v naravi in da si posameznik lahko pripravi manjše vadbišče tudi sam.

Osnove golfa – dijake učiva:

- Izbor palice glede na vrsto udarca, daljino, ...
- Prijem – postavitev rok, pozicijo rok, moč prijema, natančnost prijema
- Ciljanje – postavitev palice glede na cilj, položaj telesa
- Pozicija žoge – glede na palico: kratko železo, dolgo železo, les
- Nagovor – vključuje postavitev, pozicijo žogice, razporeditev teže, mišično pripravljenost, kar vpliva na smer in dolžino žogice

Tehnika udarcev

- Patanje (angl. putting) – igranje na zelenici (angl. green)
- Pomembno: branje zelenice, ciljanje, hitrost žogice, prijem, nagovor, izvedba udarca, strategija igranja
- Čipanje (angl. chipping) – udarec okoli zelenice od 1 – 30 m, omogoča doseganje dobrih rezultatov, razvija domišljijo in nadomesti prekratko dolgo igro
- Pomembno: izbor palice, nagovor – položaj telesa, žogice, palice, izvedba udarca
- Pičanje (angl. pitch) – srednje dolg udarec na zelenico z oddaljenosti 30 – 60 metrov od zelenice, namen je udariti žogico nekoliko višje na zelenico tako, da se hitreje ustavi
- Pomembno: izbor prave palice z več naklona, nagovor, izvedba udarca, izmah
- Igra z železi – udarec dalje od zelenice

Pomembno: nagovor, zamah nazaj, zamah navzdol, impakt, zaključek zamaha

Vsestranska motorična pripravljenost

Pomembno: za zmanjšanje možnosti poškodb med igro

- za boljšo izvedbo golf zamaha

V ta namen izvajamo:

- Vaje za moč in vzdržljivost – za igro, ki lahko traja dalj časa mora dijak imeti dovolj moči in vzdržljivosti
- Vaje za razvoj gibljivosti – važne so za izvedbo dobrega zamaha in zmanjšanje možnosti poškodb
- Vaje za koordinacijo – za pravilno izvedbo zamaha
- Vaje za preciznost – za pravilno izvedbo zamaha
- Vaje za ravnotežje – za pravilno izvedbo zamaha
- Stretching po treningu, da bolj obremenjene mišice, vezi in sklepi ne bolijo.

Psihološka pripravljenost

Poudarek je na lastnem spremljanju svojega golfskega razvoja, na tekmovanju s samim seboj in na neprimerjanju z drugimi.

- Dijake v času vadbe vodiva do osebnega zadovoljstva ob vsakem uspešnem udarcu in do negacije neuspeha (čimprej pozabiti, če jim nekaj ni uspelo). Zato pohvaliva vsak dober udarec, oz. v vsakem udarcu najdeva nekaj, kar ustreza poznavanju dobre tehnike – prijem ali nagovor ali smer,...
- Dijakom pokaževa pravilno tehniko in jih potem pustiva, da sami spoznavajo načine, pridobivajo izkušnje, vztrajno vadijo in pridobivajo na veselju in interesu.

Talent

Dijakom dava možnost, da odkrijejo še en svoj neodkriti talent oziroma omogočava tistim, ki se z golfom že poznajo, da svoj talent razvijajo dalje.

Volja in delavnost

Dijakom povečava voljo do učenja golfa s tem, da dava najbolj delavnim možnost, da se poleg vadbe v telovadnici preizkusijo tudi na igrišču za mini golf, na vadbišču (začetni udarec, čip, pič in patanje) in na pravem golf igrišču, kjer lahko spoznajo, kako in kje se golf igra in kjer lahko v celoti preizkusijo svoje znanje, svoje sposobnosti in svojo vzdržljivost. Dijaki se lahko tudi dvakrat v letu ekipno pomerijo s selekcijo učencev OŠ, ki se udeležijo tekmovanj v Olimju. Tako dijaki sprejmejo vsako udeleževanje zunaj ustanove za nagrado za svoj trud in se tako bolj potrudijo z vadbo.

MLADINSKA GOLF IZKAZNICA

Mladinska golf izkaznica je strukturiran program poučevanja in usposabljanja mladih o igri golfa ter načinu organizacije in izvajanja treningov. Program vsebuje vrsto ciljev, ki naj bi jih dosegli mladi, kombiniran pa je s spodbudami in nagradami, s katerimi želimo ustvariti ključne elemente zabave, uživanja in motivacije. Golf izkaznica je namenjena temu, da ima vsak otrok podatek o dosežkih, ki jih kaže njegov napredek v igri, glede na razvoj njegovih sposobnosti igranja.

Cilji programa se nanašajo na izkušnje igranja na golfskem igrišču. Mladi igralec naj bi se usposobil za samostojno igranje na igrišču, saj naj bi razvil razumevanje temeljnih sposobnosti in tradicij igre. Po uspešno zaključeni 3 stopnji pridobijo »Dovoljenje za Igro«, ki je pogoj za samostojno igranje na golf igriščih v Sloveniji.

ZAKLJUČEK

Z učenjem golfa smo v našem dijaškem domu še popestrili ponudbo interesnih dejavnosti, vendar le ta ni namenjena množičnemu obisku, saj je potrebno poskrbeti za varnost in individualno delo z vsakim posameznikom. Žal tudi v našem okolišu nimamo sorodne ekipe drugega dijaškega doma ali srednje šole, s katerimi bi se lahko občasno pomerili in na ta način preverjali svoje napredovanje. Pomanjkljivost je tudi v tem, da v Mariboru ni igrišča za golf. Zato že od vsega začetka sodelujemo z Golf klubom A v Olimju, kjer smo se vaditelji izobrazili in kjer se še izobražujemo v okviru projekta Golf zveze Slovenije – Golf v vse slovenske šole. Golf klub A nas tudi redno vabi na vsa medšolska tekmovanja učencev osnovnih šol. Tam lahko naši dijaki tudi opravljajo izpite.

VIRI

- GOLF ZVEZA SLOVENIJE. DEVET TEMELJNIH VREDNOT GOLFA (2011).
[HTTP://GOLFPORAL.INFO/CLANEK/GOLF_ZA_VSE/DEVET-TEMELJNIH-VREDNOT-GOLFA.HTML](http://golfportal.info/clanek/golf_za_vse/devet-temeljnih-vrednot-golfa.html) (16.1.2012)
- GREGORIČ U. (2010). VADITELJ GOLFA V ŠOLAH, STROKOVNI DELAVEC I., I. NIVO. LJUBLJANA: GOLF ZVEZA SLOVENIJE
- PERNE, G. (2010). GOLF V SLOVENSkih OSNOVNIH ŠOLAH. ALBATROS, ŠT. 1, STR. 16 – 17.
- PERNE G. (2010) Z NOVIM ŠOLSKIM LETOM DOBIVA ŠOLSKI GOLF NOVO PODOBO. ALBATROS, ŠT. 2, STR. 18 – 19.
- PERNE G. (2011). PODPORA IGRIŠČ PRI PROMOCIJI IN RAZVOJU OTROŠKEGA GOLFA. ALBATROS, ŠT. 3, STR. 18.
- PRAVILA GOLFA 2008-2011. (2008) LJUBLJANA: GOLF ZVEZA SLOVENIJE.

HURA - PROSTI ČAS!

HURRAY - SPARE TIME!

Milena Tuta

Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, Višnja Gora, Slovenija
milena.tuta@gmail.com

POVZETEK

V vzgojno izobraževalnem zavodu Višnja Gora posvečamo veliko pozornost pristočnim dejavnostim. V prispevku bom predstavila programe in aktivnosti, s katerimi vzgojitelji popestrimo življenje in bivanje v vzgojni skupini in zavodu. S pristočnimi aktivnostmi usmerjamo mladostnike tako, da se naučijo na družbeno sprejemljiv način zadovoljevati svoje potrebe in želje.

Ključne besede: prosti čas, vzgojitelj, čustvene in vedenjske težave, družina, samopodoba, likovne delavnice, šport in gibanje, tabor mladih.

ABSTRACT

In our institution in Višnja Gora we put a lot effort on organizing the spare time of our youngsters. I will introduce few programs and activities, which make their life in our institution more colourful. These activities and programs direct them how to justify their needs in sociable acceptable way.

Keywords: spare time, educator, emotional and behavior disorders, family, self. refection, sport and exercise, jamboree, art workshop.

UVOD

V vzgojnem programu je zapisano, da po teoriji prostega časa gre v vzgojni ustanovi za dve različni obliki prostega časa – za popolnoma prosti čas, ki je namenjen počitku, druženju, družabnemu igranju in razgovorom z vrstniki in podobno, in organiziran prosti čas, kjer se mladostnikom organizira številne privlačne, zanimive in življenjsko koristne dejavnosti.

Organiziran prosti čas poteka izven pouka in domačega učenja, mladostniki so vanj vključeni prostovoljno in po interesih. Prav za slednje ponavadi poskrbimo vzgojitelji v popoldanskem in večernem času in mladostnikom organiziramo številne možnosti preventivnega, sprostitvenega, razvedrilnega in zabavnega programa.

Organiziran prosti čas omogoča doživljanje osebne uspešnosti in osebne povezovanja mladostnikov in vzgojiteljev.

Predstavila bom športne aktivnosti, ki so za naše mladostnike pomembne zato, ker preko njih pridobivajo pozitivne osebne potrditve in pohvale. Mladostniki se ob športnih aktivnostih naučijo konstruktivno preživljati prosti čas, krepijo gibalne sposobnosti, se naučijo strpnosti, upoštevanja pravil. Prav tako smo z mladostniki likovno ustvarjalni. Z izdelki, ki jih naredimo okrasimo našo skupino, delamo razstave, dekoracije ob novem letu, za veliko noč, Valentinovo. Ob večerih se zabavamo ob družabnih igrah.

Vzgojitelji in mladostniki hodimo tudi na izlete in spoznavamo Slovenijo in tudi Evropo. S potovanji se učimo socialnega in medkulturnega učenja. VIZ Višnja Gora je vključen v združenje EUROMET, ki povezuje evropske institucije za izvendružinsko vzgojo in oskrbo.

MLADOSTNIKI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

Vemo, da je za mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami značilno nepredvidljivo vedenje, ki je posledica nekonsistentne vzgoje in drugih neugodnih življenjskih izkušenj. Vzgojitelji se trudimo, da s prostočasnimi aktivnostmi usmerjamo mladostnike tako, da se naučijo na družbeno sprejemljiv način zadovoljevati svoje potrebe in želje.

»Pri starejših otrocih in mladostnikih s hujšimi čustvenimi in vedenjskimi težavami gre običajno za dva med sabo povezana problema – za negativno samopodobo in socialno odtujenost oziroma izločenost iz družbe zdravih vrstnikov (družbe). Medtem, ko gre pri nastajanju razvojnih zaostankov, na primer v čustvenem in socialnem razvoju predvsem za pomanjkanje razvojnih spodbud (deprivacijo), zaradi česar otrok ne more zadovoljiti svojih naravnih razvojnih potreb, gre pri nastajanju otrokove ali mladostnikove negativne samopodobe za neustreznost spodbud (pogojno ljubezen, pogojno sprejemanje; starši niso zadovoljni z otrokom, ga ne sprejmejo takega, kakršen je, imajo pretirana pričakovanja). Zato otrok ni deležen naravnega/sproščenege odnosa, naravnega čustvenega, spoznavnega in socialnega učenja, ampak se mora neprestano pretvarjati, igrati, da ustreže nestvarnim pričakovanjem in zahtevam staršev ali drugih odraslih. Zato

- ne more razviti sposobnosti in zmožnosti, da bi znal izraziti in nadzorovati svoja čustva, ne razvije pozitivnega čustvenega odnosa niti do drugih niti do sebe, ne zna in ne more biti zadovoljen sam s seboj, drugim in tudi vase ne zaupa, ne zna se vživljati v druge, ne nauči se sodelovanja in pomoči, ne zna sočustvovati;
- ne nauči se treznega presojanja realnosti, ne razvije za uspešno učenje potrebnih interesov in sposobnosti, kot je zdrava radovednost, ampak razvija družbeno nespremenljive ideje, nadzore in prepričanja,
- ne spoštuje in ne upošteva mišljenja drugih, ni samokritičen, ne zna in ne more se prilagajati družbeno spremenljivemu načinu življenja, ne zna realno ocenjevati niti drugih niti sebe,
- ne sprejema in ne spoštuje veljavnih moralnih načel in norm, ni sposoben moralnega presojanja itd.« (vzgojni program, 2004, 38-39).

»V takih družinskih/življenjskih pogojih razvije otrok ali mladostnik številne občutke manjvrednosti, ki jih kompenzira z obrambnim vedenjem oziroma z nekakšno disocialno (družbeno konfliktno) strategijo preživetja. Ne spoštujejo šolskih pravil, počne prekrške, izvršuje spočetka manjša, kasneje večja kazniva dejanja, povzroča škodo, rad posega v tuja življenjska področja (tatvine), razvije razne nadomestne zadovoljitve, kot je vdajanje brezdelju, pohajkovanje, ponočevanje, kajenje, preprodaja in uživanje prepovedanih drog, spočetka v obliki eksperimentiranja, postopoma postane od njih odvisen itd. Za izvršena disocialna dejanja nima občutkov krivde, ampak z njimi zadovoljuje svoje disocialne potrebe (potreba povzročiti škodo, prizadeti druge, se maščevati)« (vzgojni program, 2004, 39).

Zaradi neugodnih izkušenj okolja z otrokom mladostnikom (in obratno), ga okolje začne odklanjati (stigmatizirati). Otrok ali mladostnik to izločenost iz zdrave družbe vrstnikov in odraslih kompenzira z iskanjem in druženjem s sebi enakimi.

Vzgojitelji se pri delu z otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami zavedamo, da imajo naši mladostniki številne razvojne zaostanke in vrzeli, zato pri izvajanju vzgojnega programa sledimo kompenzacijskemu cilju.

»Kompenzacija čustvenih posebnosti pomeni učenje adekvatnega čustvovanja na osnovi kognitivnih spretnosti – adekvatne ocene situacije in lastne vloge v situaciji ter učenje adekvatnega izražanja čustev v dani situaciji. Kompenzacija pomeni učenje splošnih pravil vedenja v družbi, razumevanje in upoštevanje družbenih norm in vrednot, kar najučinkoviteje potega v odnosu otrok-vzgojitelj in med vrstniki, pa tudi v dejavnostih, v katerih je otrokom oziroma mladostnikom omogočena avtonomija odločanja, druženja, osebne izbora dejavnosti prostega časa in podobno« (vzgojni program, 2004, 13).

Za pomoč otroku in mladostniku pri razvijanju osebnostne celovitosti in socialne reintegracije koristimo: ustvarjalne delavnice, športne dejavnosti, ki podpirajo mladostnikova močna področja, različne socialne igre, doživljajsko pedagoški projekti...

USTVARJALNE DELAVNICE

Z mladostniki v skupini smo ustvarjalni in jih želimo zainteresirati za dejavnosti zato, ker ob tem lahko izražajo svojo individualnost, se samopotrjujejo v različnih variacijah in izpeljavah, za to pa sploh ne potrebujejo biti posebej likovno nadarjeni.

Z novim šolskim letom pride tudi jesen in jesenski veter, dnevi se krajšajo in noči daljšajo. V skupini skrbimo za tradicijo, običaje in navade, ki se prenašajo iz roda v rod, iz generacije v generacijo. Pri nas poznamo domače tradicionalne praznike in praznike, ki izhajajo iz drugih dežel, pa so zaradi svoje posebnosti, šarma, duhovitosti našli svoje mesto tudi pri nas.

Eden izmed teh je prav noč čarovnic. Simbol noči čarovnic so buče, ki jih okrasimo in postavimo v preddverje naše hiše.

Novoletni čas je najlepši čas, saj je poln pričakovanj in lepih trenutkov. Vsako leto naredimo z mladostniki novoletne okraske za novoletno jelko, čestitke, zavijemo darila in se med seboj obdarujemo.

Pustni čas je vesel in šegav, ljudje se veselimo konca zime, pustnih karnevalov, maškarade. V našo skupino prinaša izdelovanje pustnih oblačil, mask in okraskov posebno razpoloženje.

Prav tako ne pozabimo na veliko noč in začetek pomladi. Pomlad pokuka tudi v našo skupino, kjer barvamo pirhe in izdelujemo velikonočne okraske.

ŠPORTNE AKTIVNOSTI

»Telesna dejavnost ima v vseh življenjskih obdobjih človeka nenadomestljivo vlogo. Nujno potrebna je za normalen biološki, socialni in mentalni razvoj ter za zdravje mladih ljudi, v zrelih letih in starosti pa redna in primerno izbrana športna telesna dejavnost ohranja vitalnost človeka, ga varuje pred boleznimi in mu omogoča boljšo kakovost življenja« (Škof, 2010, 20).

Prav zaradi tega, se vzgojitelji v zavodu trudimo, da pristočne programe naravnomo k spodbujanju športne in telesne dejavnosti.

»Gibanje otroku omogoča vstop v prostor in mu daje predstavo o sebi kot bitju, ki se lahko dejavno vključuje v svet, ki ga obdaja. Razvoj gibanja je tesno povezan z razvojem posameznikove zavesti o sebi in hkrati o svojem razmerju do vsega, kar ga obkroža. Sposobnost gibanja je osnova otrokovega pojmovanja tako sebe kot svojega okolja. Otroku daje možnost raziskovati svet, ki je neznan in zanimiv. Omogoča mu, da se približa stvarem, ki v njem budijo radovednost, in da se umakne tistim, ki so zanj povezane z neugodjem in bojznijo. Sposobnost gibanja odpira otroku vrsto novih priložnosti – stvari lahko zatipa, si jih vzame ali jih odvrže, se jim približa, jih osvoji ali zavrne. Izkušnje, ki jih gibanje omogoča in ponuja otroku, odločilno dopolnjuje tudi njegovo samopodobo – predstavo o sebi in svojih zmožnostih za dejavno poseganje v svoje okolje, za prilagajanje zunanjim dogajanjem in za spreminjanje tega okolja po svojih motivih in potrebah kolikor mu to dopuščajo meje realnosti« (Škof, 2010, 115).

»Osnovne športne igre (košarka, nogomet, odbojka in rokomet) so svojo bogato vsebino v reševanju gibalnih problemov nenadomestljive. Zahtevajo skupinsko aktivnost, podrejenost kolektivu, tehnično – taktična znanja, zaznavanje igralne situacije, sklepanje in gibalno reagiranje, spoštovanje pravil igre. Športne igre izzovejo v nas močna čustvena stanja, zadovoljujejo naše potrebe po igri, ustvarjalnosti, družabnosti in potrjevanju v okviru kolektiva, zato so tako priljubljene« (Bizjan, 1999, 107).

V sklopu interesnih dejavnosti mladostnikom nudimo glasbeni in plesni krožek.

»Ples je ena najbolj popularnih in obenem najbolj elementarnih oblik umetnosti, ki zajema telesno, gibalno, duhovno in duševno izraznost in ustvarjalnost. Ples goji kultivirano, uglajeno vedenje in gibanje, družabnost, povezanost z nasprotnim spolom, v športno kulturo vnaša elemente lepega (oblačenja, vedenja, gibanja) in gibalno izraznost usklajeno z glasbo« (Bizjan, 1999, 126 – 127).

Z mladostniki ohranjamo tudi stik z naravo in izkoristimo prosti čas za sprehod, izlet v naravo, pohod, planinsko turo. Poslužujemo se izletništva, pohodništva in gorništv. S temi aktivnostmi spoznavamo nove pokrajine, kraje in ljudi. Lepote narave nas bogatijo in nam v življenju dajejo dodatnih moči.

V zimskem času ne pozabimo na zimske radosti. Mladostniki imajo možnost teka na smučeh, sankanja, alpskega smučanja in deskanja na snegu. Mladostnike seznanjamo z nevarnostmi v gorah, varnostnimi zahtevami na smučiščih, varno opremo in kulturnim vedenjem na smučišču.

DOŽIVLJAJSKO PEDAGOŠKI PROJEKTI

Zavod Višnja Gora je od leta 2001 vključen v združenje Euromet, ki povezuje 17 institucij za obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami iz 10 evropskih držav. Osnovni namen in pomen združenja je izmenjava strokovno-teoretičnih dognanj in praktičnih izkušenj med strokovnimi delavci na letnih simpozijih in tedenska druženja mladih vsaki dve leti na mednarodnih taborih Jamboree. Mladostniki in vzgojitelji smo videli že kar nekaj sveta. Bili smo na Švedskem, v Belgiji, Nizozemski, Franciji. Organizator in gostitelji tabora je bil tudi naš zavod.

Tabori mladih so za naše mladostnike zelo dobra izkušnja in popotnica za nadaljnje življenje. Mladostniki spoznajo nove kraje in ljudi, se učijo in v praksi preizkusijo angleški jezik, naučijo se konstruktivno preživljati prosti čas, skupinsko delati in medkulturno učiti.

V skupini v katero so vključeni še mladostniki iz drugih držav, spodbujajo občutek pripadnosti, krepijo medosebne odnose, se učijo komunicirati, zgradijo intenzivne odnose in nova prijateljstva.

Ker večina tabor poteka v naravi, mladostniki doživijo sožitje z naravo, pri aktivnostih premagajo strah, aktivno doživljajo samega sebe in druge, razvijejo samoiniciativnost, samodisciplino, spontanost in improvizacijo.

»Otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami imajo praviloma zelo slabo samopodobo, saj so iz okolice nenehno dobivali sporočila, da so neuspešni da ničesar ne znajo. To prepričanje se pogosto naseli v njih in zato se umikajo v pasivnost in ne marajo novih izzivov« (Miklavžin, 2011, 43).

Tabori in doživljajsko pedagoški projekti so priložnost, da mladostniki pri sebi najdejo svoja močna področja in na ta način gradijo pozitivno samopodobo.

ZAKLJUČEK

Vesela sem, če mi uspe pri mladostniku najti dejavnost, ki mu telesno in duševno prija. Zavedam se, da prava izbira prostočasnih aktivnosti povečuje posameznikovo zaupanje vase, spodbuja k bolj sproščeni komunikaciji z drugimi, spodbuja socialni razvoj otroka in mladostnika. Ob sproščnem in spodbudnem dogajanju si mladostnik oblikuje mesto ob svojih vrstnikih in med njimi, z njimi deli veselje in pričakovanja, se skupaj z njimi sooča z neuspehi in jih z njimi povezan lažje sprejema.

Vztrajnost, delovni napor, znanje in razvoj posebnih sposobnosti pomagajo mladostnikom tudi pri poklicem usmerjanju. Rezultati dela, ki jih doživijo ob prostočasnih dejavnostih razvijajo pri otrocih in mladostnikih samozaupanje in težnjo po uveljavljanju z delo. Nenazadnje je glavni cilj vzgojnega dela ponovna vključitev mladostnika s čustvenimi in vedenjskimi težavami v običajno življenjsko sredino in osamosvojitvev oziroma usposobitev za kasnejše samostojno življenje.

LITERATURA IN VIRI

BIZJAN, MIZJAN. (1999). ŠPORT OD MLADOSTI K ZRELOSTI: ISKANJE POTI. LJUBLJANA: KNJIGARNA KARANTANIJA.

KRAJNČAN, MITJA IN MIKLAŽIN, PRIMOŽ. (2010). ZDRAVJE MLADOSTNIKOV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI. LJUBLJANA: MINISTRSTVO ZA ZDRAVJE.

ŠKOF, BRANKO. (2010). SPRAVIMO SE V GIBANJE - ZA ZDRAVJE IN SREČO GRE: KAKO DO BOLJŠE TELESNE ZMOGLJIVOSTI SLOVENSKE MLADINE? LJUBLJANA: FAKULTETA ZA ŠPORT. INŠTITUT ZA ŠPORT.

IZVAJANJE PROSTOVOLJNIH DEL V POPOLDANSKEM ČASU V DIJAŠKEM DOMU GSKŠ RUŠE

AFTERNOON VOLUNTEER WORK BY GSKŠ RUŠE BOARDING SCHOOL STUDENTS

Klavdija Podlesnik

*Dijaški dom Gimnazije in srednje kemijske šole Ruše, Ruše, Slovenija
klavdija.podlesnik@telemach.net*

POVZETEK

Dijaki Dijaškega doma GSKŠ Ruše v okviru šole že drugo leto v popoldanskem prostem času izvajajo prostovoljska dela v občini Ruše. Dijaki na različne načine širijo kulturo prostovoljstva. Družijo se z osebami, ki imajo čustvene težave, s starostniki in invalidnimi krajani, izvajajo individualne ure računalništva za ostarele občane ali pa sodelujejo pri različnih kulturnih prireditvah v kraju. Vsak prostovoljec je na nek način pomemben, saj uporabimo njegovo inovativnost tako, da svoje znanje oziroma izkušnje uporabi in se razvija na področju, kjer je uspešen. Dijake povabimo k sodelovanju in na nek prikrit način uporabimo njihove dobre lastnosti in sposobnosti. S pomočjo prostovoljstva se dijaki razvijajo na različnih področjih, s tem pomagajo svojim sokrajanom, prav tako pa ta dejavnost vpliva na vzgojo, njihov razvoj in samozavest.

Ključne besede: Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše, prostovoljstvo, dijaki, prosti čas, individualne ure računalništva, kulturne prireditve, občina Ruše.

ABSTRACT

Pupils at GSKŠ Ruše dorm have, for the second year in a row, been involved in voluntary work within the local community of Ruše. In a variety of ways, they are disseminating the culture of volunteering. They socialise with senior citizens, disabled people and people with emotional problems. They also provide individual lessons in computing for the elderly and take part in cultural events. Every single volunteer is of great importance, because their creativity and experience can be deployed in the areas they are successful in, which consequently contributes to developing them. By inviting pupils to do voluntary work, we covertly deploy their personal traits and competence. Volunteering offers young people ample opportunity for personal development in a variety of fields. Pupils help their fellow citizens, instilling positive values in themselves. Doing voluntary work affects the pupils' upbringing, development and self-esteem.

Keywords: Grammar School and Secondary School of Chemistry Ruše, volunteering, pupils, local community, individual lessons in computing, cultural events.

UVOD

V dijaškem domu Gimnazije in srednje kemijske šole že vrsto let izvajamo dejavnosti, ki so na kakršenkoli način povezane z zdravjem in zdravim načinom življenja. Septembra 2008 smo vstopili v mednarodni projekt Slovenske mreže Zdravih šol. Takrat smo dejavnosti dopolnili in nadgradili. Že nekaj let je vodilna tema tega projekta odnos do okolja, življenja, zdravja ter odnos do sokrajanov. Zato smo se v dijaškem domu odločili, da bomo nadgradili pozitivne odnose med našimi sokrajanji, ki jih oblikujemo že leta. Odločili smo se za pomemben korak. Pomagati sokrajanom, ki potrebujejo pomoč. Res je, da dijaški dom že vrsto let sodeluje s krajem in se vključuje v pomoč revnim. V šolskem letu 2010/2011 pa smo se kot aktivni prostovoljci povezali z občino Ruše in skupaj vključili v slovensko prostovoljstvo v okviru Slovenske filantropije. Pričeli smo z aktivnostmi v okviru občine Ruše, povezali smo se z različnimi organizacijami in izvajali prostovoljna dela. V šolskem letu 2011/2012 smo se pri Slovenski filantropiji registrirali kot samostojna institucija, ki izvaja prostovoljna dela.

PROSTOVOLJSTVO

Svet Evropske Unije je 24. novembra 2009 razglasil leto 2011 za Evropsko leto prostovoljnih dejavnosti za spodbujanje aktivnega državljanstva, Evropsko leto prostovoljstva pod sloganom: »Bodi prostovoljec, spreminjaj svet!« (Slovenska filantropija, 2010). Slovenska filantropija je nosilka Slovenske mreže prostovoljskih organizacij. Organizacije po Sloveniji so se pridružile gibanju oziroma širjenju prostovoljstva. Med njimi tudi osnovne in srednje šole. Prostovoljstvo deluje na različnih področjih in različnih okoljih med različnimi starostnimi populacijami. Prostovoljci lahko delujejo na socialnem, športnem, rekreativnem, izobraževalnem, zdravstvenem, kulturnem, okoljskem, turističnem in na mnogih drugih področjih. V Sloveniji je priljubljena oblika prostovoljstva kot pomoč v kriznih situacijah, na primer gasilske organizacije, reševalci ... Takšen način prostovoljstva se v Sloveniji pojavlja že od nekdaj. Starostne populacije, ki izvajajo prostovoljstvo so različne, odvisno od vrste prostovoljstva. Opravljajo ga lahko ženske in moški, mladi ljudje in otroci, ljudje srednjih let in starejše osebe, vanj se lahko vključujejo vsi ljudje ob upoštevanju svojih zmogljivosti, saj zanj ni načelnih omejitev. Prostovoljstvo ima velik pomen za skupnost, ker: izboljšuje kakovost življenja; brani interese posameznikov in skupin, ki so ogroženi, prikrajšani, potisnjeni ob rob, izključeni; je ena od osnovnih poti odzivanja civilne družbe na potrebe v njej in ustvarja možnosti aktivnega delovanja državljanov v družbi; prostovoljsko delo je bodisi samostojna ali dodatna dejavnost in dodana vrednost delovanju služb in institucij. (Prostovoljstvo.org, 2010). Pravice in odgovornosti prostovoljk in prostovoljcev so zapisane v Etičnem kodeksu organiziranega prostovoljstva. Etični kodeks zavezuje vse prostovoljke, prostovoljce in prostovoljske organizacije. Kodeks predstavlja osnovne smernice in minimalne standarde, ki naj bi jih prostovoljke, prostovoljci in prostovoljske organizacije upoštevali pri svojem delu. Prostovoljsko delo je delo, ki naj bi ga po svoji svobodni odločitvi in brez materialnih koristi opravljal-a posameznica/posameznik v dobro drugih ali za skupno javno korist. Prostovoljke, prostovoljci in prostovoljske organizacije pri prostovoljskem delu z ljudmi spoštujejo pravice in posebnosti vseh, ne glede na raso, barvo kože, spol, starost, narodnostno ali etnično poreklo, jezik, gmotni ali družbeni položaj, življenjski stil, spolno, politično ali versko usmerjeno. (Etični kodeks organiziranega prostovoljstva, 2006). Državljan, ki delajo kot prostovoljci, ne smejo biti izkoriščani, vrednost njihovega dela mora biti prepoznana na vseh ravneh s strani organizatorja in javnosti, kot tudi s strani državnih in lokalnih oblasti. Prostovoljsko delo pa terja predanost. Prostovoljci se morajo držati dogovorov in morajo sodelovati z osebjem društva ali institucije, v kateri delujejo. Prostovoljsko delo ima velik pomen za razvoj in za prihodnost. Prispeva k razvijanju obstoječih sistemov, k razvijanju vrednot solidarnosti, k socialnemu in drugemu napredku družbe, zato ga je potrebno negovati in ustrezno vrednotiti. (Prostovoljstvo.org, 2010)

PROSTOVOLJSTVO V DIJAŠKEM DOMU GSKŠ RUŠE

Kot sem že omenila, smo se marca 2011 pridružili občini Ruše in skupaj z njimi vstopili v povezavo s Slovensko filantropijo in izvajali aktivnosti ob projektu Dnevi za spremembe. Povezali smo se z Dnevni centrom centra za socialno delo Ruše, Območno organizacijo Rdečega križa in Vzgojno varstvenim centrom Polž. Dijakom smo predstavili delo prostovoljcev in jih povabili k sodelovanju. Odzvalo se je veliko število dijakov iz šole in doma GSKŠ Ruše. Iz dijaškega doma se je v projekt prostovoljcev vključilo deset dijakov prostovoljcev. Naredili smo načrt in se odločili, da bomo sodelovali na predstavitvi dejavnosti prostovoljcev na javni prireditvi v Rušah. Javnosti smo predstavili naše delo in namen ter dobili pozitiven odziv. Posamezniki so se obračali na nas, prav tako smo navezali stike z različnimi društvi v kraju. Takrat se je aktivno delo prostovoljcev pričelo. Dejavnosti prostovoljstva so se pričele izvajati v popoldanskem času v našem dijaškem domu. Dijaki prostovoljci imajo različne sposobnosti in lastnosti, zato smo razdelili prostovoljska dela in pri tem seveda upoštevali njihove želje. Dijakinje, ki imajo dar za likovno ustvarjanje in ročna dela, smo vključili v dejavnosti, ki se izvajajo v VDC Polž in Dnevni centru centra za socialno delo Ruše. Dekleta so z varovanci obeh ustanov izdelovala različne ročne izdelke, pri tem pa seveda uporabljala svoje spretnosti. Dijake, ki imajo sposobnosti nastopanja v javnosti, smo vključili v različne kulturne prireditve, ki so se izvajale v kraju in so povezane ali z dobrodelnimi dejavnostmi ali z različnim načinom širjenja prostovoljstva. Dijaki, predvsem fantje, ki imajo veliko računalniškega znanja, pa so vodili individualne tečaje računalništva. Torej, dijaki prostovoljci uporabljajo svoja znanja, spretnosti pri širjenju prostovoljstva. Na ta način utrjujejo svoje znanja, si širijo obzorja in čutijo pripadnost družbi. Po navadi sodelujejo s starejšo starostno generacijo in bolniki, kar vzpodbuja dober medgeneracijski odnos in sodelovanje z ljudmi, ki zaradi svoje bolezni potrebujejo pomoč.

ORGANIZACIJA PROSTOVOLJSTVA V DIJAŠKEM DOMU GSKŠ RUŠE

Dijaki so aktivni na športnem in kulturnem področju v povezavi s temami o zdravju in zdravem načinu življenja. Dijakom, ki bivajo v dijaškem domu, želimo v popoldanskem času zapolniti ure z dejavnostmi, ki vplivajo na njihovo intelektualno rast in razvijajo občutek za dobroto, razumevanje ter naklonjenost. Povezati jih želimo z okolico, v kateri bivajo v času šolanja. Zato jim ponudimo delo na področju zdrave šole in jih povabimo k izvajanju prostovoljskih del. Ker sem vodja tima Zdrave šole in se ukvarjam s področjem zdravja, odnosom do

soljudi in tesno sodelujem z institucijami v kraju, sem prevzela mentorstvo dijakom prostovoljcem. Vključili smo tiste, ki imajo čut za pomoč v stiski, so družabni oziroma so na kakršen drug način izrazili željo, da bi pomagali. Naš vodilni moto je: Pomagaj drugim. Torej tistim, ki so šibki, nemočni, ostareli, brez denarja ... S to željo, da hočemo pomagati drugim, smo iz doma pridobili deset dijakov, ki se od lanskega šolskega leta redno vključujejo v delo prostovoljcev. Dijake smo seznanili z načinom dela in jih spoznali z vsemi institucijami, s katerimi sodelujemo. Vendar so posamezniki izbrali področje, ki jim je bližje, glede na njihove želje in sposobnosti. Nobenega dijaka nismo silili, pač pa smo upoštevali njegovo željo. Skozi njihovo delo smo kar hitro spoznali njihove lastnosti in sposobnosti. Ugotovili smo, da je vsak dijak, ki je vključen, na nek način poseben in za nas zelo pomemben.

Zelo pomembno je, da vsakega dijak, ki izvaja prostovoljska dela, pa naj opravi še tako malo delo, skromno nagradimo. Na ta način dijake motiviramo in jih pripravimo za nadaljnje sodelovanje. Brez prisile in zadržkov. Za večino dijakov prostovoljcev je dovolj pohvala in vzpodbuda za nadaljnje delo. Vsem dijakom ponudimo, da lahko ure, ki jih pridobijo s prostovoljstvom, koristijo za ure interesnih dejavnosti oziroma obveznih izbirnih vsebin. Ker smo dijaški dom in šola v isti organizaciji, je to lahko izvedljivo. Ob koncu šolskega leta dijake povabim na druženje, na ta način jim pokažem, da se jim tudi jaz hvaležna. Dijaki dobijo pohvale mentorja, ki jim jih podari ravnatelj na zaključni prireditvi šole v mesecu juniju. Prav tako pa se ti dijaki lahko priključijo kateremu izmed izletov, ki so organizirani na šoli za določeno število dijakov. Vsaka pohvala in nagrada motivirata dijake za delo. Največja pohvala za dijake in prav tako tudi zame, pa je bila javna pohvala župana občine Ruše na Slavnostni akademiji ob občinskem prazniku, 21.6.2011, v Rušah. Dijaki so dobili skromne nagrade in bili javno pohvaljeni. Delo dijakov prostovoljcev sem predstavila tudi na lokalni televiziji in na ta način širila prostovoljstvo in način dela v dijaškem domu ter šoli. Glede na to, da se dejavnosti odvijajo v popoldanskem času in da dijaki svoj prosti čas zamenjajo za pomoč drugim, moramo biti pri načrtovanju prostovoljstva zelo natančni in dosledni. Prostovoljec se svojega dela oziroma pomoči ne sme naveličati, zato moramo termine razporediti v nekem logičnem zaporedju. Prav tako pa moramo predvidevati, da se lahko tudi udeleženci teh dejavnosti naveličajo oziroma prenehajo s sodelovanjem. Ker imajo dijaki tudi druge obveznosti, kar seveda vključuje učenje oziroma vključevanje v popoldanske domske dejavnosti. Hitro se lahko zgodi, da dijak zaradi prevelike obveznosti preneha s prostovoljskim delom. Zato smo poskrbeli, da dijak nudi prostovoljsko delo enkrat ali dvakrat na mesec, v primeru, da ima željo, lahko to stori tudi večkrat. Dijaki sami določijo termin izvajanja, seveda pa mora mentor skrbno koordinirati delo med prostovoljci in kandidati vključenimi v prostovoljska dela. Ko smo pričeli s prostovoljskimi deli, smo ugotovili, da si pri tem dijaki razvijajo svoje sposobnosti, postajajo bolj samostojni in nadgrajujejo svoje znanje. Najbolj se to pozna pri dijakih, ki imajo izjemno znanja iz računalništva. V vlogi učitelja, fantje postanejo zrelejši. S temi dijaki izvajamo dodatna dela za nadarjene tako, da se tega sprva nismo niti zavedali, ko smo ugotovili, da je to delo za tiste, ki imajo nadpovprečno znanje na določenem področju. Takrat smo to izkoristili in vodenje individualnih učnih ur ponudili prav takim dijakom. Priporočljivo je, da prve individualne ure izvajata po dva fanta skupaj, kasneje, ko se dijaki osamosvojijo, šele takrat naj posameznik sam prične z individualnim delom. Izkušnje so pokazala, da fantje najlažje delajo z enim ali dvema kandidatoma, saj niso navajeni računalniških ur voditi skupinsko oziroma pred velikim številom ljudi.

DELO V PRIHODNJE

V tem šolskem letu smo naredili načrt dela in razdelili dela dijakov prostovoljcev, ki so že lani pričeli z delom. Dijaki so že pričeli z dejavnostmi. Tudi to šolsko leto bodo dijaki prostovoljci v popoldanskem prostem času izvajali prostovoljska dela z organizacijami, s katerimi smo že sodelovali. V mesecu decembru bodo dijaki prostovoljci predstavili način dela vsem dijakom v dijaškem domu in šoli. Privabili bomo nove dijake, pri tem pa pričakujemo, da bomo vključili že nekaj prvih letnikov. Šest dijakinj iz prvega letnika ter dve iz drugega, smo že pridobili, saj so v mesecu oktobru sodelovale pri medgeneracijskem srečanju v Rušah. Dijaki, ki so že večji dela s starostniki in ostarelimi so jih vpeljali v delo. Na javni prireditvi smo sodelovali z delavnicami: Igrajmo družabne igre. Ostareli so z dijaki igrali družabne igre in se na ta način vrnili v otroške dni. Prav tako smo že pričeli s prostovoljskim delom v Dnevnem centru centra za socialno delo Ruše, kjer so fantje igrali družabne igre, dekleta pa so izdelovala spominke s starejšimi in dementnimi občankami. V mesecu decembru dekleta pomagajo pri izdelavi novoletnih okraskov in voščilnic. Nadaljevali smo še z individualnimi urami računalništva. Pridobili smo nove fante iz prvih letnikov, ki bodo na začetku individualne ure računalništva izvajali izključno z izkušenimi prostovoljci, kasneje pa pričakujemo, da bodo to delali sami. Delali bodo le z enim kandidatom, mentor je po želji na začetku lahko prisoten. Ta dva področja prostovoljstva sta nam v tem letu v ospredju, poleg tega pa je naš namen pridobiti čim več dijakov za to delo. Sodelovali bomo pri krvodajalski akciji, pri kateri se nam je lansko leto pridružilo nekaj dijakov darovalcev, ostali prostovoljci pa sodelujejo pri organizaciji in izvedbi krvodajalstva ter predavanja o krvodajalstvu. Naš cilj je, da prostovoljstvo na naši šoli izkoristimo za razvoj vsakega posameznika, ki seveda pri tem pomaga drugim. Dijaki

imajo v popoldanskem času določene dolžnosti, s katerimi razvijajo odgovornost, ki jo bodo v svojem življenju potrebovali. V današnjem času se v vseh dijaški domovih trudimo, da bi pridobili čim večje število dijakov ob vpisu. Menim, da lahko s takšnim načinom dela morda pridobimo kakšnega dijaka, saj vsak starš rad vidi, da njihov otrok pripada nekemu okolju, v katerem živi in da se aktivno vključuje v popoldanske dejavnosti. Dijaki sami izdelujejo zloženko in plakate, ki bodo predstavljeni na promocijah naše šole in bodo reklama za naš dijaški dom in za širjenje prostovoljstva.

POMEN PROSTVOLJSTVA ZA DIJAKE

Dijaki pridobijo različne vrednote:

- medgeneracijska povezava,
- odnos do bolnikov in ostarelih,
- razvijanje spretnosti,
- razvijanje spretnosti vodenja in organizacije,
- pridobivanje odgovornosti,
- odnos do sokrajanov,
- razvijanje pripadnosti neki določeni skupnosti.

Dijaki s svojim delom spoznajo resnični svet: svet revščine, nesreče, bolezni in pomanjkanja. Glede na to, da je Ruše majhno mesto, dijaki hitro spoznajo način življenja v majhnem kraju, se navežejo na sokrajane in dobijo občutek, da pripadajo temu okolju. Menim, da na ta način lažje preživijo čas šolanja, oziroma bivanje v dijaškem domu, ki po navadi traja štiri leta. Poleg tega pa je dijak vključen v neke dejavnosti, ki so redne in deloma obvezujoče, s katerimi razvija odgovornost. V tem primeru dijaki nimajo možnosti oziroma časa razmišljati o postranskih stvareh, ki pogosto negativno vplivajo na življenje. Vem, da današnja mladina pogosto v dolgočasu posega po alkoholu in drugih negativnih substancah. Torej, če jih zaposlimo in jih čim več vključimo v dejavnosti oziroma jim ponudimo različne aktivnosti, morda ne bodo posegali po teh substancah, saj za to ne bodo imeli časa. Odgovornost do drugih lahko razvijemo takrat, kadar se zavedamo, v kakšnem položaju drugi zares živijo. Kadar ta položaj poznamo, ga razumemo in smo pripravljeni na ta položaj tudi odgovoriti. Odgovornost do drugih lažje razvijamo, ko imamo sami občutek, da je za nas poskrbljeno. Kadar imamo občutek, da v tem svetu nismo sami, da takrat, kadar bo prišel čas, ko ne bomo mogli skrbeti sami zase, ne bomo več sposobni zagotoviti preživetja sami sebi, da bo takrat za nas poskrbljeno. (Leskošek, 2009, 22). V dijaškem domu se trudimo, da dijaki pri nas dobijo občutek varnosti in jim ob vsakem koraku, težavi stojimo ob strani. Na ta način lažje dijaki razvijajo odgovornost do drugih, saj so tega deležni tudi sami. Ob pridobivanju življenjsko pomembnih izkušenj mladi prostovoljci tudi sami osebno rastejo in zorijo, plemenitijo svojo komunikacijo in postajajo socialno občutljivejši. (Rostohar, 2009, 102). Tudi v dijaškem domu se pojavi, da imamo koga, ki je iz socialno šibkejšega okolja. Ti dijaki se po navadi nočejo izpostavljati, saj so na ta način ožigosani. Dijaki prostovoljci čez čas s svojim delom sami začutijo potrebo, da pomagajo dijakom v dijaškem domu in tega ne razglašajo po dijaškem domu. Do zdaj je še vsak dijak, ki je potreben pomoči, le to sprejel. Velik dosežek naredijo dijaki s tem, ko sami prepoznajo nekoga, ki ima stisko, potrebuje pomoč, a to ne želi pokazati.

ZAKLJUČEK

V dijaškem domu Gimnazije in srednje kemijske šole Ruše smo ponosni, da se čim več dijakov odloča za pomoč v občini Ruše, v kraju, kjer bivajo v času šolanja. S tem delom krepimo odnos med institucijami v kraju in na nek način izvajamo promocijo za dijaški dom in šolo. Pomembno je, da dijaki začutijo pripadnost lokalni skupnosti in v popoldanskem času izkoristijo svoj prosti čas, ter ga naklonijo drugim, tistim, ki so pomoči potrebni. Dijakom na ta način razvijamo različne pozitivne vrednote, poleg tega pa zapolnimo njihov prosti čas, ki bi ga morda lahko izkoristili za različne negativne dejavnosti, ki so pri mladih v teh časih sicer vedno bolj pogoste.

LITERATURA IN VIRI

ETIČNI KODEKS ORGANIZIRANEGA PROSTOVOLJSTVA (2006). [HTTP://PROSTOVOLJSTVO.DEV.CREATIM.NET/ZA-ORGANIZACIJE/ETICNI-KODEKS](http://PROSTOVOLJSTVO.DEV.CREATIM.NET/ZA-ORGANIZACIJE/ETICNI-KODEKS) (21.11.2011).

LESKOŠEK, VESNA (2009). ODGOVORNOST KOT PROCES, DANES. IZBRANI PRISPEVKI SLOVENSkih KONGRESOV PROSTOVOLJSTVA OD LETA 2003 DO 2008. LJUBLJANA: SLOVENSKA FILANTROPIJA, STR. 22.

PROSTOVOLJSTVO.ORG (2010). [HTTP://WWW.PROSTOVOLJSTVO.ORG/](http://WWW.PROSTOVOLJSTVO.ORG/) (10.11.2011).

ROSTOHAR, GORDONA (2009). PROSTOVOLJSKO SOCIALNO DELO SREDNJEŠOLCEV. IZBRANI PRISPEVKI SLOVENSkih KONGRESOV PROSTOVOLJSTVA OD LETA 2003 DO 2008. LJUBLJANA: SLOVENSKA FILANTROPIJA, STR. 102.

SLOVENSKA FILANTROPIJA (2010). [HTTP://WWW.FILANTROPIJA.ORG/](http://WWW.FILANTROPIJA.ORG/) (15.11.2011).

LIKOVNA IZRAŽANJA NA DOMIJADAH

ART EXPRESSION AT DOMIJADA

Rasta Fašmon

Dijaški dom Lizike Jančar, Maribor, Slovenija
rasta.fasmon@guest.arnes.si

POVZETEK

V prispevku je predstavljen pomen Domijade, ki je športno, kulturno in družabno srečanje dijakov dijaških domov Slovenije in poteka že devetinštirideset let. Kulturno področje zajemajo tudi likovne dejavnosti: likovne delavnice, likovni natečaji in likovne razstave. Prispevek osvetljuje dve uspešno izvedeni likovni delavnici. Izvedbo 43. Domijade so prevzeli dijaški domovi mariborske regije in Dijaški dom Maribor kot nosilec organizacije. Terapevtska likovno-dramska delavnica je potekala na temo »POSLUŠAM TE – POVEJ MI«. Dijaški domovi mariborske regije smo pod taktirko Dijaškega doma Lizike Jančar ponovno organizirali 48. Domijado pod geslom »DOBRO JE DELATI DOBRO«, v kateri so se dijaki izražali v likovno terapevtski delavnici izdelave mandal.

Ključne besede: Domijada, likovne delavnice, likovno izražanje, maska, mandala.

ABSTRACT

In contribution is portrayed meaning of Domijada, which it is a culturally, sportingly and social meeting of students of secondary school residence halls of Slovenia and it is running out already 49 years. Cultural field at Domijada also includes art activities: art workshops, art competitions and art exhibitions. The article is lighting up two successfully versed art workshops. Secondary school residence halls of Maribor region took over realisation of the 43. Domijada and Secondary school residence hall Maribor as holder of organization. Therapeutic art— drama workshop was going on theme »LISTEN YOU – TELL ME«. Secondary school dormitories of Maribor region are under baton of Secondary school residence hall of Lizika Jančar organised 48. Domijada under motto »GOOD IS TO CREATE GOOD«, in which the students expressed themselves in art therapeutic workshop of making mandalas.

Keywords: Domijada, art workshops, art expressing, mask, mandala.

DOMIJADA – SREČANJE DIJAŠKIH DOMOV

Skupnost dijaških domov Slovenije organizira vsako leto Domijado, ki je športno, kulturno in družabno srečanje dijakov dijaških domov Slovenije ter slovenskih dijaških domov iz zamejstva. Prireditev je potekala že devetinštirideseto leto. Spremljam jo predvsem zadnja leta, ko potekajo srečanja na Pohorju. V dvodnevem bivanju se na vsakem koraku čuti razigranost, športno navijaštvo, ustvarjalnost in predvsem pozitivna naravnost. Družba kreativnih posameznikov in uspešnih športnikov, ki sklenejo v dveh dneh mnoga nova prijateljstva, je nalezljiva. Malodušja na Domijadi ni. Požrtvovalnost nešteti mentorjev – vzgojiteljev in odgovornost ravnateljev, še posebej pa prizadevnost glavnih organizatorjev, se odraža v vseh dejavnostih. Prireditev je prežeta s pozitivizmom. Gre za sodelovanje, odgovornost, strpnost, veselje, zadovoljstvo, spoštovanje in ljubezen. Jeza, strah in nelagodje so bolj redki. Udeleženci se držimo Pravilnika Domijade.

Domijada je sprva potekala v dijaških domovih. Vsako leto je bilo srečanje v drugem slovenskem kraju. Zadnja leta je na Pohorju, ker se je izkazalo, da je hotel na Rogli z bivalnimi zmogljivostmi in objekti za športna tekmovanja in kulturne aktivnosti odlična lokacija. Daleč stran od nakupovalnih središč je Rogla za dva dni »mravljišče« mladim, ki prepoteni čez dan tekmujejo v različnih športnih zvrsteh, zvečer plešejo, vmes pa se še predajajo kulturnim dejavnostim, okroglim mizam, predavanjem... Na športnem področju potekajo tekmovanja v nogometu, košarki, odbojki, namiznem tenisu, streljanju, šahu, spominskem teku... Domijada se zaključuje s podelitvijo pokalov, medalj, in diplom najboljšim. Dogajanja so zbrana v biltenih, ki so rezultat novinarskih delavnic.

Izvedbo 43. Domijade, ki je potekala aprila 2005, so prevzeli dijaški domovi mariborske regije in Dijaški dom Maribor kot nosilec organizacije. Potekala je na temo POSLUŠAM TE – POVEJ MI. Odločila sem se, da pripravim na likovnem področju nekaj posebnega: terapevtsko likovno – dramsko delavnico.

Dijaški domovi mariborske regije smo ponovno organizirali 48. Domijado maja 2010 pod geslom »DOBRO JE DELATI DOBRO«. Nosilec je bil Dijaški dom Lizike Jančar in na podlagi prijetnih izkušenj sem izvedla likovno terapevtsko delavnico izdelave mandal.

KULTURNO PODROČJE – LIKOVNE DEJAVNOSTI

Kulturno področje zajemajo tudi likovne dejavnosti: likovne delavnice, likovni natečaji in likovne razstave. Likovne delavnice so na srečanjih raznolike. Organizatorji se menjavamo. V vseh domovih niso zaposleni likovniki, kar se seveda odraža v izvedbah delavnic. Vsak organizator se maksimalno potruži, da bi dal od sebe kar največ. Pogosto so na delavnicah izdelali različne praktične izdelke. Izvedeno je bilo slikanje na svilo in na steklo, oblikovanje gline, izdelava izdelkov iz odpadnega materiala...

Likovne delavnice so postale zame poseben izziv, saj se mi zdijo pomemben ustvarjalni delovni proces, kjer se lahko pokaže inovativnost udeležencev in razvijanje sodelovalne kulture. V likovni delavnici, ki sem ju izpeljala, sem vnesla interdisciplinarni pristop. Integrirala sem likovno terapijo. Delavnici sta omogočali udeležencem, da so izrazili odnos do okolja in razmerja, v katerih živijo skozi različne medije. Na prvem mestu je bilo spoznavanje samega sebe in drugih, razmišljanja o razpoloženju in učenje čutenja.

Delavnice so na Domijadah namenjene predvsem dijakom, ki izstopajo na področju kreativnosti, vendar se vanje vključujejo tudi dijaki, ki se poslužujejo šablonskega dela oziroma neustvarjalnega načina izražanja. Kaj storiti s srednješolci, ki se pojavijo na delavnici brez svojega likovnega izraza in črpajo ideje iz »že videnega«? Kako jih pripraviti, da bi se spontano izrazili? Udeležence, še posebej »tiste z manj idejami«, sem poizkušala maksimalno spodbuditi k doživljanju motiva. Na delavnicah sem vzpostavila varno in sproščeno okolje in poskrbela za primerno uporabo likovnega materiala. Delavnice so bile s pomočjo terapevtskih metod (gibanje, masaža, pogovori...) po mnenju udeležencev prijetne, sproščujoče, zabavne, dinamične, pestre, a tudi poučne.

Pri izražanju so se v procesu dela sprožile sposobnosti opazovanja, kakor tudi obdelava dogodkov (podatkov). Udeleženci so izrazili svoj notranji jaz, zato so nekateri izdelki pričali o posebnem doživljanju, čustvenih pretresih in stiskah.

IZDELAVA MASK NA TEMO »POSLUŠAM TE – POVEJ MI«

Likovna terapevtska delavnica s prvinami dramske terapije je potekala v Snežni dvorani, saj je na njej sodelovalo kar petdeset dijakov. Na začetku so se udeleženci v krogu predstavili. Pri tem so si podajali simbol likovnega ustvarjanja – čopič.

Ljudje večkrat zadržujemo misli, ki lahko bolijo. Morda bi jih bilo dobro izreči. Ali imamo prijatelja, ki mu lahko povemo, kar imamo povedati? Ali nas kdo posluša? Kako povedati staršem za negativno oceno, neuspeh ali za drugo dejanje, ki ga ne bodo odobraval? Kako punci povedati, da jo ljubiš? Kako zbrati pogum in izkričati slabo voljo, zapletenost, napake? Kako razkriti notranji svet v adolescenci, ki je polna ranljivosti? Kako deliti žalost, veselje, osamljenost, ljubezen? Kako zaupati? Kje zbrati pogum za soočenje? Kakšna je moč besed? Bodo besede rušile ali bodo gradile? Prizadele ali pomagale?



Slika 1, 2: Problemi »nepovedanega« izraženi skozi papir.

Na delavnici so dijaki izdelovali maske in kostume pod katerimi bi se počutili tako dobro (varno), da bi lahko govorili o sebi. Zamaskirani udeleženci so kasneje, v drugem delu delavnice, tudi v resnici drug drugemu na glas povedali tisto, kar bi sicer težko izrekli. Med njimi je nekdo poslal tudi vzgojitelja nekam v »Indijo Koromandijo«, ker se ga boji in ga »avtoriteta« (po njegovem) ne razume, ko prekrši domski red. Sicer pa so se srednješolci, polni idej in inspiracij takoj po zvokih gonga, pognali med različne materiale, ki so jih uporabili za izdelke. Udeleženci so radovedni in navdušeni iskali likovne rešitve. Posamezniki so me presenetili z ustvarjalnostjo. Notranja motivacija je bila velika. Menim, da zato, ker so lahko na varen način izrazili probleme »neizrečenega« in preizkušali zamisli, poglede in svoje občutke tako v likovnem jeziku, kakor tudi v besedah. Opazila sem, da je veliko udeležencev ozavestilo »neizrečeno« in so bili poslušani. V zaključnem delu delavnice je bilo precej pozitivnih komentarjev. Delavnica je potekala v sproščenem vzdušju in bila po mnenju mnogih ne samo kreativna, ampak tudi povezovalna in vzgojna.



Slika 3, 4: Nekatere maske so delovale hudomušno in razigrano.



Slika 5, 6, 7: Ali me kdo posluša? Preizkušanje zamislic in samosvoje izpovedi.

*Slika 8: Kako razkriti z besedo
notranji ranljivi svet v adolescenci?
Kaj nam o mladostniku pove ta kostum?*



IZDELAVA MANDAL NA TEMO »DOBRO JE DELATI DOBRO«

Osrednja tema Domijade je bila leta 2010 povezana z bojem proti revščini in socialni izključenosti. Razvijanje vrednot, kot so povezanost, solidarnost in skrb za druge, je ena izmed pomembnih nalog dijaških domov. Delavnice izdelave mandal, ki se je na slednje navezovala, se je udeležilo sedemindvajset dijakov. Vsak udeleženec je razmislil, kaj je v življenju naredil dobrega sošolcu ali sostanovalcu v dijaškem domu, kaj je naredil dobrega danes, včeraj ali davno nekoč in kaj je naredil dobrega človeku (tujcu), ki ga ni poznal. Posameznik je tudi razmislil, s kakšno obliko in barvo bi lahko svoje »dobro dejanje« likovno izrazil. Udeleženci so zatem delali s korundi (minerali), ker jih je prijetno občutiti v rokah in so zelo lepih barv.



Slika 9, 10: Udeleženci so razmišljali o dobrih dejanjih.



Slika 11, 12: S kakšno obliko in barvo lahko izrazim svoje dobro dejanje?



Slika 13, 14: Korunde je prijetno občutiti v rokah.

Dijaki so se organizirali v skupine, kjer so se dogovorili, kako bodo sestavili mandale, da bi le te delovale skladno kot celote.



Slika 15, 16: Udeleženci so se organizirali v skupine.

Izdelava mandal je srednješolce umirila. Delo je potekalo osredotočeno. V Snežni dvorani je bilo tako tiho, da se je slišal šepet. Nemir in prvotni trušč sta poniknila med pesek.

V sanskrtu mandala pomeni magični krog. Okoli središča se v njej širi krožni motiv. Mandala je simbol reda in stabilnosti. Po Jungu predstavlja krog osrednji del naše osebnosti.



Slika 17, 18: Okoli središča se širi krožni motiv.

Udeleženci so v mandalah izražali notranje občutke in vnašali »pozitivno« v likovno delo. Ozaveščali so svoje misli, vedenje, navade, dejanja, ravnanja in čustvovanja.



Slika 19, 20: Izražanje notranjih občutkov in vnašanje »pozitivnega« v delo.

Pomembni ob likovnem snovanju sta bili tolerantnost in vztrajnost. V skupinskem delu je nastalo osem mandal. Ob njih so dijaki povedali, kako so se počutili, ko so jih izdelovali. Nekateri so povedali, kako so se usklajevali in dogovarjali med seboj, na kakšen način so prikazali razpoloženja in kaj jim je skupna izdelava izdelka povedala o sposobnosti sodelovanja. Eden izmed mladostnikov je naznanil, da verjame, da bodo njihove mandale, ki nosijo v sebi sporočilo dobrote, vplivale na pozitivno naravnost okolice še precej časa.



Slika 21, 22: Tolerantnost in vztrajnost.

Privrženci mandal pišejo, da z gledanjem »v magični krog« postanemo sčasoma bolj umirjeni, sočutni in razumevajoči. Z večjim zaupanjem vase in v druge ljudi pa lažje rešujemo tudi medsebojne konflikte, ki jih v današnji družbi ni malo...



Slika 23, 24: Novotarije in igrarije ob pospravljanju: »Poglej metulja! Ali vidiš kačo?«

ZAKLJUČEK

Domijada – kulturno, športno in družabno srečanje dijakinj in dijakov dijaških domov bo kmalu organizirano že petdesetič. Srečanja se vsako leto zasidrajo malo drugače in se večinoma pokažejo v barvitih podobah. Do sedaj sem jih doživljala kot radostne dogodke, na katerih sem spoznala tudi nadarjene mladostnike – osupljive kreativce. Srečanja na katerih sem bila prisotna kot spremljevalka, so bila svetli plameni, ki so igrivo plamteli skozi vedrino mladih. Upam, da zaradi spletov okoliščin, Domijada ne bo kdaj izgorela v lastnem ognju, ampak, da bo še dolgo utelešala mladost, dosežke in sanje srednješolcev! Vsemogoča prizadevanja nas vseh, ki krmarimo dijaške domove, (in smo pogosto neopazni) pa se nemalokrat odrazijo ravno na Domijadah, kar je prijeten občutek.

LITERATURA

BILTEN DOMIJADA 2010, WWW.D-DDM.MB.EDUS.SI/DOMIJADA/BILTEN.DOC, PRIDOBLJENO: 3. MAREC 2011.

BILTEN DOMIJADA 2005, WWW.D-DDM.MB.EDUS.SI/DOMIJADA/DOMIJADA.PDF, PRIDOBLJENO: 7. MAREC 2011.

FAŠMON, R. (2010). SKUPINSKE OBLIKE POMOČI Z UMETNOSTJO V DIJAŠKEM DOMU. SPECIALISTIČNO DELO, LJUBLJANA: UNIVERZA V LJUBLJANI, PEDAGOŠKA FAKULTETA.

DNEVNIK VZGOJNE SKUPINE. ŠOL. L. 2009/2010, OSEBNI ZAPISKI RASTE FAŠMON.

Evalvacija v vzgoji in izobraževanju /
Evaluation in education and schooling

EDUCATIONAL WEB PORTALS-THE FACTOR OF IMPROVING EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL CLASSES

IZOBRAŽEVALNI MEDMREŽNI PORTALI – DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA IZBOLJŠANJE PROCESA IZOBRAŽEVANJA PRI POUKU

Vukan Popovic

vukanpopovic@yahoo.com

Faculty of Pedagogy in Sombor

Pd.D. Slavoljub Hilčenko

slavoljubhilcenko@gmail.com

College of Vocational Studies, Subotica

Vocational Training of Preschool Teachers and Sports Trainers

Vladimir Jerkovic

vladimir.jerkovic.79@gmail.com

Elementary School »Mladost« Prigrevica

ABSTRACT

The beginning of the 21st century is marked by maintain of fundamental changes in society and education, as well. These alterations come as the consequence of the development of information and communication technologies and the application of the aforementioned in all areas of human creativeness inasmuch as in education. Electronic communication represents sociological phenomenon that formidably alters the educational process. The creative use of informational technologies, at all levels of educational process, denote the imperative in developing a contemporary educational system. Information technologies provide learning through the research, discovering, tutorial programs, solving problems and educational games that affect development of characteristics such as independence, creativity, patience, precision, team spirit, all significantly involving with the socialization of children. The fact that the increasing number of children in their early childhood start using computers, mostly for computer games, enticed the authors to research the possibilities of the application of educational web portals for educating pupils of the first cycle of elementary education and reveal the effects of such an application. The aim of this article is providing the contribution in raising the consciousness regarding the need to improve the level of informatics literacy at pupils and teachers, introducing new didactical methods using information technologies and presenting the results of the research, as well.

Kew words: school classes, distance education, web portals, informatics literacy, educational software.

POVZETEK

Začetek 21. stoletja je okarakteriziran z neprestanimi bistvenimi spremembami tako družbe same kot tudi izobraževanja kot posledice razvoja informacijske in komunikacijske tehnologije ter aplikacije predhodno navedenega na vseh področjih človekove ustvarjalnosti in izobraževanja. Elektronska komunikacija predstavlja družbeni fenomen, ki znatno vpliva na spremembe v izobraževalnem procesu. Ustvarjalna uporaba informacijskih tehnologij na vseh stopnjah izobraževalnega procesa, pomeni nujnost razvoja sodobnega izobraževalnega procesa. Informacijske tehnologije omogočajo učenje preko raziskovanja, odkrivanja, učnih programov, reševanja problemov ter preko izobraževalnih iger, kar vpliva na razvoj lastnosti kot so neodvisnost, ustvarjalnost, potrpežljivost, natančnost, kolektivni duh, katere so vse znatno vključene v socializacijo otrok. Dejstvo, da vse večje število otrok v zgodnjem starostnem obdobju začnejo uporabljati računalnike, čeprav večinoma zaradi računalniških igrice, je spodbudilo avtorja k raziskavi možnosti aplikacije izobraževalnih medmrežnih portalov, namenjenih izobraževanju otrok na nižji stopnji osnovne šole ter njenih učinkov. Namen tega članka je prispevati k povečevanju zavedanja o potrebi izboljšanja stopnje informacijske pismenosti

tako pri otrocih kot pri učiteljih, o uvedbi novih didaktičnih metod z uporabo informacijskih tehnologij ter seveda predstaviti ugotovitve avtorja pridobljene z raziskavo.

Ključne besede: pouk, izobraževanje na daljavo, medmrežni portali, informacijska pismenost, izobraževalna programska oprema.

INTRODUCTION

The development of information-communicational technologies substantially effects education and alters radically the existing process of teaching and learning. In Serbia and other countries as well, many projects that mark the revolution concerning the application of new technologies in schools have been conceived and carried out. Namely, it is quite certain that a book and respectively a textbook, that has frequently been the only source of new knowledge so far, lost its primacy. New technologies such as multimedia and the internet inflict the usage of new teaching resources and methods within teaching process. After the introducing of these new methods and technologies into classrooms, new horizons have been revealed at all of the educational levels in such a way providing the hope of increasingly qualitative educational process.

The teachers have the opportunity to enrich the educational process that can prepare present day generations for digital era and creative engagements in forthcoming times. All together with permanent education and the support the teachers will be able to facilitate the acquiring of new knowledge for students, to set up the active role for students within the educational process, to provide the access to information resources and to respond effectively to individual needs of the students.

In addition, we are the witnesses of the fact that the educational process does not cease after graduating and that it lasts throughout entire lifetime. Namely, knowledge fund is being multiplied very fast and there is practically no area of human interest that has not experienced fundamental changes owing to these new scientific innovations. Hence, the experts of all branches were forced to improve themselves permanently following the accomplishments from the areas they chose. Attendance at seminars, courses and other kinds of improvement has become a regular habit in the lives of experts. In the state of time deficiency the distance education becomes increasingly considerable. It is necessary to prepare young people for these changes on time anent to train them for the using all technological innovations and to creatively act within areas of their interest. [1]

At the assembly of the Council of Europe in Lisbon in the year of 2000 the Memorandum of Lifelong Learning [2] was adopted in this way announcing that Europe entered the »society of knowledge« taking into account each and every consequence this fact dents onto cultural, economical and social life. The council of Europe has also concluded that developing lifelong learning creates the necessary precondition for successful transition towards society and economy established on the knowledge. Lifelong learning becomes leading institute of entire educational organization, acquiring knowledge and master mode for citizenship progress, social contiguosness and employment.

DISTANCE LEARNING AND WEB PORTALS

Education, not only nowadays in the contemporary society, but in the earlier eras of human civuilization, is being considered the very condition of survival and progress.

Distance learning is defined by several criteria: students are physically remote, information and instructions are transferred by written and sound massages or videos and there is an interaction between teacher and student. The information is received directly or delayed [3].

Abrupt development of IT (informaion technologies) offer the ability for the educational process to exceed the framework of traditional instruction and become independent regarding time and space.

The concept of web portal is related to the concept of distance learning. Distance learning represents a new approach to the distribution of educational material for students which are spatially distant from teacher.

Educational web portals find their application in the process od e-education because they provide: sharing knowledge among different categories of users, access to structural storage data and data systems bases, organizing non structured data such as e-mail, leatned lessons, stories...

Educational web portals provide: simplicity of the access to the abundance of data and educational contents in various applicative systems, easy cooperation within net dynamics of an intelligent educational organization, assistance to educational institution with intention to broaden its limitations by linking to personal users.

Present day web portals represent the affirmation of fundamental change of educational system in the ascending rate of distance learning application. The whole gamut and wide spectrum of the content available in real time, the possibility of on-line assistance in learning, organizing forums about the topics that are useful to the users, receiving advisory help in overcoming problems are all important moments that establish significant role of web portals in the society of knowledge. [4]

It is necessary to emphasize that the transition on electronic learning does not mean rejecting existing teaching repertoire. For most schools the first step towards electronic learning comprises making their own contents that would be available on the internet or intranet. We believe that it is not only acceptable but prolific solution to create web portals that would consist of learning materials or resources a student can download and utilize.

Offered portal contents demand an interactive cooperation and direct communication between users and portal that processes under control of system administrator. A user has the possibility to seek help while realizing some activities, to bring out the apprehension on users' forum and to share experiences with other users, as well.

In elementary, high-school and university education several forms of distance learning are used:

- Teaching students that are not able to attend classes
- Virtual schools,
- Cooperation with external cooperators,
- Work on common projects,
- Access to remote sources of information,
- Programs of permanent education

Distance Learning technologies provide potential for attending classes for the students which are for any reason not able to regularly attend classes. For example, some classes are recorded and videos are afterwards being distributed to the ones who are interested in by means of electronic mail.

THE RESEARCH IN ELEMENTARY SCHOOLS OF KULA MUNICIPALITY

Considering the possibilities of schoolwork improvement in the sense of IT applications, occurred the potential of implementing web portals within the first cycle of elementary school education. [5] Taking into account the existing praxis, foreign experiences and the trends in development of educational systems, theoretical foundation of distance learning issues and computer equipment in schools, as well, we arranged the research about applying educational web portals regarding mathematics as target subject, in the third grades of elementary school in Kula municipality.

The objectives of this research are creating teaching materials in digital form and introducing web technologies into teaching process. [6] The interactive approach would provide users with easier acquiring of knowledge and learning by experimenting.

The experiment comprises the theme »Triangle« with accompanied teaching units: triangle-sides and triangle angles, drawing triangles, width of triangle. There are four classes and additional one that is needed for initial test of mathematical knowledge. The final exam was done at the class assigned for the written exam at the end of teaching theme »Triangle«. The planned fond of classes comprising the experiment simultaneously and equally took place in the control group.

By team work that included informatics teachers' assistance the conditions for the use of informatics classroom were provided for the pupils of the third grade. Each and every computer had previously set desktop with the icon to link the following site www.lugram.net/trougao_III.

Work in pairs was present due to the fact that there were twelve computers in the classroom. The upside of pair work was instigation of socializing and cooperative work among pupils. For the reason of most pupils having their own personal computers there were no problems during the work and learning.

The teachers of the experimental group classes were, before experimental period, introduced to web portals and appropriate educational software. Therefore, the conditions were set up in order to achieve creative role of teachers in class realization during experimental period, after the team work of the research authors, teachers of experimental group and informatics teachers. The teacher provided initial directions, monitored the pupils' engagement, advised throughout the process and assisted in learning the technique of mastering this computer program.

THE ANALYSIS OF THE RESEARCH RESULTS

The research was organized in the third grades of four elementary schools in the area of Kula. In each school there was an experimental and a control group-class. The research followed the formal plan of realizing teaching unit »Triangle« and took place simultaneously in four schools. After the classes ceased and the final exam was completed the data was systemized and processed by the program SPSS 18.

Achievement	»Isa Bajić« Kula		»Petefi brigada« Kula		»Vuk Karadžić« Crvenka		»20. Oktobar« Sivac	
	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG
Excellent	19	14	16	18	15	16	17	19
Very Good	4	8	3	2	6	4	5	3
Good	2	1	2	2	1	2	1	1
Sufficient	0	1	0	0	0	0	0	0
Insufficient	0	0	0	0	0	0	0	0

(Chart 1 Pupils' achievement at the end of the 1st half-term of the third grade)

When making arrangement with pedagogs and teachers about the organization of the research during equalizing, the classes with approximately equal number of pupils and total class grade score were chosen.

Achievement	»Isa Bajić« Kula		»Petefi brigada« Kula		»Vuk Karadžić« Crvenka		»20. oktobar« Sivac	
	EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG
Excellent	16	14	13	13	11	13	16	17
Very Good	7	5	7	7	10	7	5	5
Good	2	5	1	2	1	2	2	1
Sufficient	0	0	0	0	0	0	0	0
Insufficient	0	0	0	0	0	0	0	0

(Chart 2 The pupil's achievement at initial mathematic-geometry test)

	Experimental group (EG)			Control group (CG)			Degrees of freedom	Value of t-test
	Number of students	Variance	Standard deviation	Number of students	Variance	Standard deviation		
MAT	91	0,3529	0,5940	91	0,3625	0,6021	180	0,7119

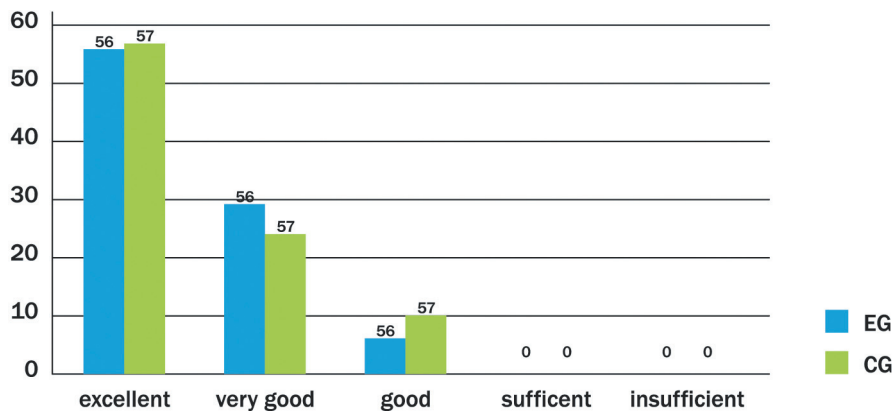
(Chart 3 t – test: The achievement from mathematics at the end of the 1st half-term of the third grade in experimental and control group)

There is no significant statistical difference between the experimental and control group in the level of achievement in mathematics when the final grade after the first half-term of the third grade is taken into account. ($t_{190} < t_{190, \alpha} = 1,960, \alpha = 0,05$)

	Experimental group (EG)			Control group (CG)			Degrees of freedom	Value of t-test
	Number of students	Variance	Standard deviation	Number of students	Variance	Standard deviation		
MAT	91	0,4251	0,6520	91	0,4690	0,6849	180	0,7276

(Chart 4 t – test: The achievement in initial mathematics test in the experimental and control group)

There is no significant difference between the experimental and control group regarding final grade in the first half-term of the third grade. ($t_{136} < t_{136, \alpha} = 1,960, \alpha = 0,05$)



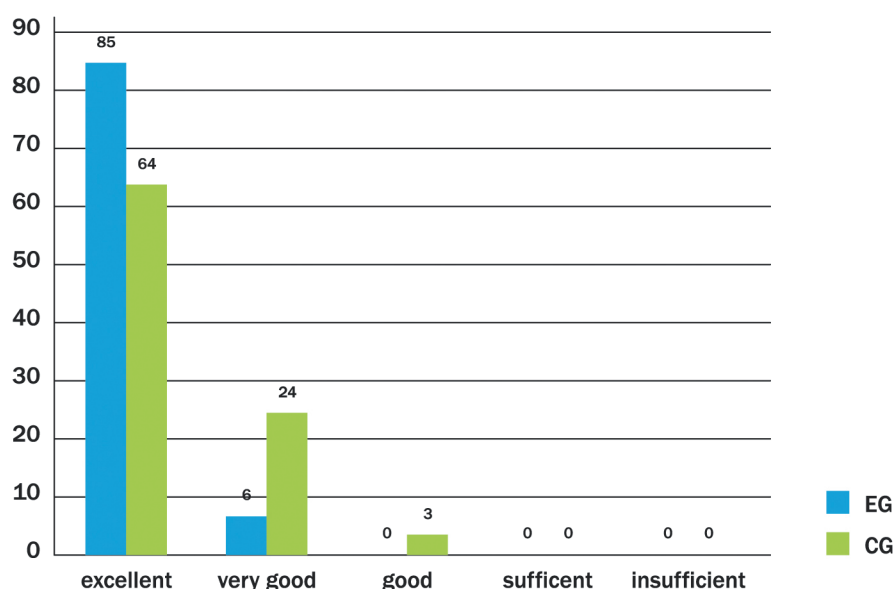
(Diagram 1 The results of initial exam from geometry in the experimental and control group using the tasks of objective type)

The chart and the graphic present the results of the initial exam in both groups. The results were compared on the basis of achievement that is expressed by certain grade. Diagram 1 shows no significant differences between grades in the initial test in the experimental and control group.

	Experimental group (EG)			Control group (CG)			Degrees of freedom	Value of t-test
	Number of students	Variance	Standard deviation	Number of students	Variance	Standard deviation		
MAT	91	0.0978	0,3218	91	0,2790	0,5282	180	4.3234

(Chart 5 t – test: The level of mathematical knowledge in the experimental and control group at the final test using tasks of objective type)

Chart 5 demonstrates the existence of statistically significant difference between the levels of success in the experimental and control groups that is evident in grades pupils received at the final mathematical test. ($t_{180} < t_{180, \alpha} = 1,960; \alpha = 0,05$).



(Graphic 2 The results of the final geometry exam in experimental and control group using tasks of objective type)

Chart 5 and diagram 2 shows the final results received after the experimental period completed. There is evident progress and clear difference in favor of the experimental group comparing to the control group considering the results of the final exam

The increase of achievement of the experimental group can be attributed to the experimental factor. The experimental program had positive influence on the achievement of the pupils belonging to the experimental group when solving the tasks of the final test.

CONCLUSION

Education represents an activity of special social significance. Informatization of education that is conveyed within educational institutions of all levels is related to teaching and learning.

In the ICT domain the significance of education is directly proportional to the technological development of society. One of the major characteristics of the contemporary informational society is the citizens' need to continue educating themselves after graduating in a manner that does not interfere with daily routines and obligations. Furthermore, there is acute need to maintain education process independently of the educational institution location or time.

The abrupt development of ICT offers the possibility to exceed the framework of traditional teaching approach regardless time and space. The internet application in education took the highest levels at university level but there are increasing number of elementary and high-schools that administer the internet in classrooms. The students/pupils and teachers actively participate in distance education projects. Bilateral multimedia communication the internet provides considerably rationalizes and enriches the learning process. Using wide spectrum of possibilities the internet provides, the range of classical educational communication may be reduced.

Teaching and learning are not any more explicitly tied to classroom activities and schooldays activities. The new forms of communication offer the possibilities to successfully overcome the disadvantages of the traditional methods of teaching. Consequently, numerous advantages of distance learning excel, above all diversity and flexibility regarding the place, time and mode the educational process is brought into practice. The results of the research strongly support the aforementioned and provide a solid basis for more complex research of the web portals application in education.

BIBLIOGRAPGY

- SOLESA, D., NADRLJANSKI, DJ. (2003): CONCEPTUAL BASIS OF DISTANT LEARNING IN SERBIA - DRAFT VERSION, EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH FACULTY OF EDUCATIONAL RESEARCH, UNIVERSITY OF HAMBURG
- MEMORANDUM ON LIFELONG LEARNING, EUROPIAN COMISION, PARIS, 1996.
- BARRON, A. (1999A): A TEACHER'S GUIDE TO DISTANCE LEARNING. CHAPTER 1 - INTRODUCTION FLORIDA CENTRE FOR INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY. RETRIEVED NOVEMBER 21ST, 2004, FROM [HTTP://FCIT.USF.EDU/DISTANCE/CHAP1.HTM](http://fcit.usf.edu/distance/chap1.htm)
- NADRLJANSKI, DJ., SOLESA, D. (2004): INFORMATIKA U OBRAZOVANJU, UNIVERZITET U NOVOM SADU, UCITELJSKI FAKULTET SOMBOR,
- PSUNDER, M., MILIVOJEVIC-KRAJNCIC, A. (2011): PONASANJE ADOLESCENTA I DOZIVLJAVANJE ODNOSA SA RODITELJIMA I SKOLOM, ZAVOD ZA UDBENIKE I NASTAVNA SREDSTVA, BEOGRAD
- RADOSAV, D. (2005): OBRAZOVNI RACUNARSKI SOFTVER I AUTORSKI SISTEMI, UNIVERZITET U NOVOM SADU, TEHNICKI FAKULTET „MIHAJLO PUPIN“ U ZRENJANINU, ZRENJANIN,
- TUBIC, T. (2004): IMPLEMENTACIJA STILOVA UCENJA U FUNKCIJI UNAPREDJENJA OBRAZOVNOG SOFTVERA, ZBORNIK RADOVA SAVREMENE INFORMATICKE I OBRAZOVNE TEHNOLOGIJE I NOVI MEDIJI U OBRAZOVANJU, UNIVERZITET U NOVOM SADU, UCITELJSKI FAKULTET SOMBOR.
- VASIC, M., INTEGRISANO GLOBALNO DRUSTVO KAO ODRAZ KOSMICKOG HOLISTICKOG PRINCIPA, RETRIEVED ON MARCH 1ST 2012, FROM [HTTP://KPV.RS/?P=984](http://kpv.rs/?P=984)

INTELEKTUALNA PREPOZNAVANOST VZGOJITELJEV V DIJAŠKEM DOMU IVANA CANKARJA

INTELLECTUAL VISIBILITY OF EDUCATORS AT THE IVAN CANKAR BOARDING SCHOOL

Primož Vresnik

*Dijaški dom Ivana Cankarja, Ljubljana, Slovenija
primoz.vresnik1@guest.arnes.si*

POVZETEK

V okviru vseživljenjskega učenja, strokovnega spopolnjevanja in permanentnega razvijanja lastnih prosvetnih potencialov smo v Dijaškem domu Ivana Cankarja v šolskem letu 2010/2011 pristopili k večletnemu inovacijskemu projektu ZRSŠ. Projekt smo poimenovali Intelktualna in ustvarjalna prepoznavnost vzgojiteljev. V svojem prispevku z naslovom Intelktualna prepoznavnost v Dijaškem domu Ivana Cankarja razvijam teoretično misel, da ustvarjalnost ni samo umetniška sila, temveč je oblika prožnega mišljenja in delovanja v prosvetnih institucijah. Konvencionalne rešitve niso dovolj, saj vzgojni prostor prinaša tekoče težave, s katerimi se je potrebno prožno soočiti in poiskati izvirne rešitve, ki v skupinskem življenju prinašajo boljše medosebne odnose. Empirične vzgojne izkušnje ostanejo, če so zapisane. Dijaški dom Ivana Cankarja ima načrtano dolgoročno vizijo, poleg okoljevarstvene vzgoje, učne pomoči in drugih projektov, se posveča tudi strokovnemu razvoju zaposlenih. Pri tem razvijamo strategijo od spodaj navzgor, saj terenska izkušnja bogati naše delo. Prispevek osvetljuje ustvarjalnost v sociološkem in antropološkem pomenu besede, vendar nazadnje umesti ustvarjalnost v našo vzgojno institucijo.

Ključne besede: intelektualna prepoznavnost, dijaški domovi, vzgojno-izobraževalno delo, ustvarjalnost.

ABSTRACT

In the school year 2010/2011, in the frameworks of lifelong education, professional training and ongoing development of in-house educational potential, The Ivan Cankar Boarding School initiated a multi-year innovation project funded by The National Education Institute of The Republic of Slovenia (ZRSŠ). The project was named »Intellectual and creative visibility of educators.« My contribution entitled »Intellectual visibility of educators at the Ivan Cankar Boarding School« develops the theoretical idea that creativity is not just the moving force behind art, but instead involves, in an educational institution, flexibility in both thinking and acting. Conventional solutions are not enough in the educational space where continuously appearing new challenges require us to deal with them in a flexible way and find original solutions leading to better interpersonal relations within groups. According to post-structuralism, all of our professional experiences will eventually become parts of written texts. Indeed, empirical educational experiences are preserved only if written down.

Documents written by educators are therefore of timeless significance, whether of professional, popular or literary character. Despite being heterogeneous in their themes, they have something in common: most contributions by our educators deal with interpersonal relations, quality of living and new paradigms related to care of the environment and responsible consumerism. The Ivan Cankar Boarding School has drawn up a long-term vision of professional development of employees in addition to environmental education, learning help and other projects. We are developing a ground-up strategy, realizing that on-the-ground experience enriches our work. Empirical educational experiences and theoretical deepening of educational work contributes to literary fitness of educators, who, due to specific nature of their work, write on themes related to dynamics of relationships. Our staff in their contributions address psychodynamical themes. The present contribution sheds light on creativity in the sociological and anthropological meanings of the word, eventually contextualizing it into our educational institution

Keywords: intellectual visibility, boarding school, educational work, creativity.

UVOD, NAJPOPREJ INOVATIVNOST V SOCIOLOŠKEM IN ANTROPOLOŠKEM POMENU BESEDE SKOZI GLASBO

Inovativnost je fenomen vodene in usmerjene ustvarjalnosti, ki je vzniknil in se pojavil v popularni glasbi dvajsetega stoletja. Koncept inovativnosti, kakršna je v izobraževalnih in ustvarjalnih okoljih prisotna dandanes, so postavili in razvijali jazz glasbeniki smeri fuzije. Smer fuzija se je pojavila v šestdesetih letih dvajsetega stoletja. Pri opredelitvi inovativnosti so bile navzoče naslednje konceptne iztočnice in smernice:

- glasbeno znanje ni nujno presežek, presežek je bolj povezan s fenomenološko svežino novih izvajalcev oziroma novih sodelujočih glasbenikov glede na njihov senzibilni odnos do glasbe nasploh; inštrumentov in partitur. V ustvarjalnem procesu se je izkazalo, da je primeren in intenzivnejši odnos do glasbe pomembnejši in usodnejši, kakor zgolj in samo izvajanje.
- Oseben odnos je odločilen, saj sta »glasbena dediščina« in »tradicionalna glasba« venomer avtorsko obdelani in spremenjeni skozi avtorski odnos do glasbe.
- Zatečeno stanje je zmeraj v obliki glasbene tradicije.
- Spremembe so odvisne od dodatne in dodane ustvarjalne energije, pri kateri poleg znanja, veščin in spretnosti igra pomembno vlogo še faktor presenečenja, navdušenja in eksperimenta. (Hanckok, 2006, Possibilites, avdio gradivo)
- Glasbeno srečanje različnih glasbenih tradicij povzroči spremembo; denimo srečanje Zahodne in Vzhodne glasbene tradicije.
- Vnos novega je pri izvajanju glasbenega dela veliko bolj pomemben, kakor obrtniška in tehnična stran izvajanja, saj šolski glasbeni proces poudarja vidik stroge harmonije, zanemarja pa fenomenološki vidik melodije in ritma. (Davis, 2000, str. 342)
- Povezovanje elementov rojeva novo ustvarjalno kvaliteto, ki jo je nemogoče racionalno napovedati, saj je ustvarjalni proces odvisen od fenomenoloških, življenjskih dejavnikov; ti pa po svoji naravi niso zmeraj racionalni in vodeni; še manj pa predvideni ...
- V vodenem postopku so zmeraj nevodeni, nenačrtovani fenomenološki trenutki, ki so stvar presenečenja. Kvaliteto zažene tisto, kar pravzaprav ni načrtovano.

Ustvarjalnost, pojav pričakovanega in nepričakovanega

Jazz glasbeniki so v šestdesetih letih zelo dobro zasnovali, opredelili in izvajali tisto, kar je v institucijah konceptualno in izvedbeno zaživelo kasneje. Novosti najpoprej zaživijo na družbeni margini oziroma tam, kjer jih niti ne pričakujemo; tako nas venomer presenečajo posamezniki, skupine in tudi institucije, ki niso v polju pričakovanega horizonta napredka, uspeha in uspešnosti.

Uspeh in napredek tako nista stvar linearnega procesa in poteka, temveč sta nekaj, kar ni bilo ravno v programu. Čeprav obstajajo železne, zimzelene zakonitosti, kaj prinese napredek, uspeh in blaginjo, pa je faktor x še zmeraj tisti, na katerega prisegajo sodobni ekonomisti in sociologi. Ustvarjalnost je lahko strukturno vodena in usmerjena, živeča znotraj institucije kot njen sestavni, konstitutivni element, vendar sam proces ustvarjalnosti razgibajo, popestrijo in vsebinsko določijo elementi, ki niso posebej načrtovani. Stvaritev določa estetski tok dobe, v kateri ustvarjalec živi in seveda tudi tisto, kar ruši oziroma nadgrajuje ustvarjalni proces.

»Znanost in umetnost slonita na domiselnih lapsusih, na odklonih, ki pa so znotraj načrtovanih in predvidljivih tokov, pogosto spoznani kot nove kvalitete, kot premiki, po publicistu Malcolm Gladwellu kot prelomne točke v razvoju posameznika in organizacije.« (Gladwell, 2004, str. 201)

Obrobje in center ustvarjalnega dogajanja, konsenz

Tradicionalno vzeto naj bi bila kvaliteta odvisna od znanja, spretnosti ter veščin, količina znanja naj bi potegnila za seboj kvaliteto znanja, vendar ni zmeraj tako, saj nazor pogosto pelje v ideologijo brez sprememb; v utečenost, ki si ne želi novosti in sprememb. Že jazz glasbeniki šestdesetih let dvajsetega stoletja so predvideli, da pridobljeno glasbeno znanje predstavlja šele izhodišče ustvarjalnega procesa in ne cilj. Strukturno gledano institucije in njihovi mehanizmi usmerjajo in vodijo kreativne potenciale in njihove sile, ne morejo pa vzpostaviti fenomenološkega okolja oziroma ugodnega okolja, v katerem bi vzniknil ustvarjalni proces. Silnice, ki so ključne pri ustvarjalnem aktu so: navdih, pobuda, vzgib, ustvarjalna iztočnica oziroma vse tisto, kar mobilizira ustvarjalne sile in umetniško sproži določeno temo. Že v osemdesetih letih dvajsetega stoletja se je v socioloških krogih prijelo sociološko spoznanje, da umetniško dejanje izbira svoj pohod skozi založniške in umetniške institucije zaradi distribucijskih in ekonomskih razlogov. (Ule, 1988, str. 56) Ustvarjalni proces določenega umetniškega toka, trenda ali koncepta ima svojo življenjsko pot in perspektivo. Vse, kar se novega rodi na estetskem in umetniškem področju, se pogosto pričinja na družbenem obrobju, v predmestju in se

potem seli v center dogajanja. Enako velja za nove znanstvene ideje in strokovna dognanja, pričenjajo se v manjših raziskovalnih in izobraževalnih enotah. Z novimi idejami in koncepti nas presenečajo posamezniki, za katere še nismo slišali in ki ne prihajajo ravno iz centra dogajanja. Enako velja tudi za institucije. Demografija ustvarjalnih procesov in novega intelektualnega znanja, kakor novih umetniških in znanstvenih konceptov pozna dve lokaciji: center in periferijo ali center in obrobno okolje oziroma središče in lokalnost v družbenem pomenu besede. Lokacija novega sčasoma zadobi uradno, institucionalno naravo in vso potrebno legitimnost, vendar je pot do priznanja novih tokov, tako v umetnosti, znanosti, izobraževanju, vedno dolgotrajnejša in trdovratnejša. Povezana tudi z nerazumevanjem. Novosti nimajo nujno zmeraj dolgega življenja. Institucije po svoji naravi ne rade rokujejo z novimi, nepreverjenimi idejami in se oklepajo znanega in predvidljivega. Na drugi strani, svojo vročo družbeno pozornost dobivajo alternativne organizacije in alternativni posamezniki s svojimi pogledi. Dialektična napetost med utečenim in novim ni zmeraj na strani novega. Prvi primer: Če v naravoslovni znanosti nov koncept ni zadostno podprt z empirično dokazljivostjo ali vsaj vzorčno podprt, bo ta idejnost, paradigma oziroma koncept sčasoma zamrl ali ostal v zgodovini znanstvenih idej, kot zanimiv poskus. V sodobni znanosti, kulturi in umetnosti je konsenz nujen, enako velja za prosveto. Razumljivo, sodobni svet pozna več razhajanj, kakor skupnih pogledov. Drugi primer: Inovativnost in šola. Alternativni izobraževalni sistemi. Izobraževalni sistemi, ki ne temeljijo zgolj na kognitivnih sposobnostih, odpirajo vidik ustvarjalnega reševanja življenjskih težav in možnost večje umetniške ustvarjalnosti.

Izobraževanja, ki temeljijo na posebnem svetovnem nazoru in poudarjanju zgolj ustvarjalnost oziroma se tehtnica prevesi iz logičnega na stran prebujanja spečih nekognitivnih potencialov, odprejo številna vprašanja in mnogokrat povzročajo mešane občutke in misli. Ali je otrok, ki gre skozi takšen izobraževalen proces potem dovolj integriran v družbo, ki pa ne temelji zgolj na subtilnih stanjih, ampak na logičnih zakonitostih. Vrhovni sodnik nurnberškega procesa Chief Judge Dan Haywood je logičnost v sodobnem svetu dobro opredelil: kar je logično, ni zmeraj na strani pravičnosti in etičnosti. Sodobni svet je pogosto logičen, ni pa pravičen. Bolj je matematično preračunljiv, kakor ustvarjalno širokosrčen. Mnogi alternativni izobraževalni sistemi so etični in kreativni zmagovalci, toda ostaja odprto vprašanje: ali zadostno opremijo učenca z abstraktno mrežo številčnega in pojmovnega znanja, če učijo v polju metaforičnega, simbolnega in le v izseku določenega kulturnega civilizacijskega vzorca. Temelječega denimo na keltski mitologiji, teozofiji in indijski mitologiji.. Nedvomno so v življenje izšli, iz takšnih izobraževalnih sistemov, mnogi znameniteži, vendar so imeli velike težave s prilagajanjem v socialnih okoljih in s sprejemanjem sivine logičnega sveta. Nov koncept, ki temelji zgolj in samo na ustvarjalnosti, je lahko enak zastrelak, kakor izobraževalen sistem, ki temelji samo na logično-abstraktnem znanju. V šoli življenja samega ni nič zagotovljeno. V življenju je pravzaprav potrebno oboje. Izobraževalni sistemi se pogosto sklicujejo, da razvijajo oboje, a v praksi razvijajo samo en model in še ta je v okviru določene idejne, konceptne ali ideološke prizme. Odgovor torej ni črno- bel in vprašanja ostajajo še naprej odprta.

Inovativni projekt v Dijaškem domu Ivana Cankarja

Vzgojno -izobraževalni prostor je po svoji naravi permanenten, saj ne učimo samo manjših rodov, ampak učimo drug drugega ali vsaj drug na drugega v istem prosvetnem stanju vplivamo. Učitelj nenehno uči, tako sebe, kakor druge, prav tako vzgojitelj velikokrat prevzgoji samega sebe in svoje poglede na svet; saj se je potrebno približati mladim in njihovim sedanjim generacijskim potrebam. A v zadnjih dveh desetletjih se je v strokovnih vrstah učiteljev in vzgojiteljev razvilo spoznanje, da sta tako učitelj kakor vzgojitelj mnogokrat pozabila nase. Na razvoj svojih potencialov in dodatno izobraževanje je velikokrat zaradi prenatrpanosti, instrumentalnosti šolskega sistema in preutrujenosti prosvetnih delavcev potisnjeno na stranski tir. Delo s šolajočo se mladino je namreč poleg strokovne odgovornosti tudi energetska intenzivno. Delo z ljudmi zahteva svoj energetski vložek. Prav tako smo vzgojitelji potisnjeni v položaj, ko moramo odreagirati, preden o vsem skupaj dobro razmislimo. Akcijska stran našega dela je velikokrat pred študioznostjo. Od samoiniciativnosti prosvetnega delavca je odvisno, kako se bo samoaktualiziral. Odvisno pa je tudi od uprave vzgojnoizobraževalne ustanove, koliko nagovarja, motivira in pospešuje dodatno izobraževanje in strokovno spopolnjevanje. Vzpodbudno intelektualno okolje in pripravljenost prosvetnega delavca na samorazvoj in na dodatno učenje je intelektualna pot za naprej. Dobra za obe strani: zanj in za organizacijo, v kateri dela. Prebujanje spečih potencialov je prosvetna pot do večje izpolnjenosti in storilnosti v delovnem okolju. V okviru inovativnega projekta smo se v Dijaškem domu Ivana Cankarja v šolskem letu 2010/2011 odločili za projekt profesionalnega razvoja ključnih kompetenc strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki ga uvaja Zavod republike za šolstvo Slovenije. Projekt smo poimenovali Intelektualna in ustvarjalna prepoznavnost vzgojiteljev. (Kink, 2010, elektronski vir) Projekt je glede na svojo naravo večleten, saj se razvoj in napredovanje prosvetnega delavca ne pokažeta ravno v kratkem obdobju, ampak je potrebna dolgoročna premišljena strategija. Poleg strategije pa je iz psihodinamičnega vidika pomembna predvsem pripravljenost vzgojitelja na samorazvoj in prebujanje potencialov. Cilj projekta glede na vizijo dijaškega doma je usmerjen k vzgojitelju, ki izkušnjo neposrednega vzgojnega dela nadgradi z lastnim intelektualnim in ustvarjalnim delom.

Pomembno je, da vzgojitelj svoja spoznanja in ustvarjalna prizadevanja deli s svojimi sodelavci. V izrazni formi pisanja, študija, razvijanja veščin, na ravni ljubiteljskih dejavnosti, torej krožkov in tvorni vključenosti v projektno delo vzgojitelj ne zanemara svojih lastnih in stanovskih potencialov. Razumljivo je, da se neposredno vzgojno delo pogosto omeji samo na določeno vzgojno-pedagoško prakso in da pri tem vzgojitelj ne pokaže vseh svojih dovednosti in sposobnosti. Zato se mu sistemsko ponuja dodatno izobraževanje in s projekti vstopa v novo okolje, konceptno ali resnično. Zelo pomembno je, da prosvetna spoznanja izhajajo iz pedagoške prakse in da so zapisana v obliki strokovnega članka, poljudne ali poglobljene refleksije. Zapisana spoznanja neposrednega vzgojnega dela ali projektov so namreč trajen dokument, ki ostane, ko je empirični del vzgojne prakse in projektov minil. Pomembno je, da empirijo pretopimo v teorijo, saj je *theoria* vedno zrenje, vpogled in trajna refleksija našega dela. Teorija kot preudaren razmislek nas obvaruje slabe prakse. Teorija je trajno zrenje in uzretje našega empiričnega dela. Pomembno je, da vzgojitelj piše, ker so pisni izdelki trajni dokumenti. Empiričen dogodek mine, ostane zapisana črka o tem dogodku. Objave vzgojiteljev v strokovni periodiki ali v obliki monografskih publikacij so torej pomembne, saj kažejo na intelektualno ambicioznost prosvetnega delavca in na kontinuiran tok njegovega dela. Vzgojitelji Dijaškega doma Ivana Cankarja smo se odločili, da bomo svoja razmišljanja in spoznanja objavljali v primernih občilih. Kriterij primernosti določa resnost strokovnosti, zato so predvsem mišljene objave v strokovnem stanovskem tisku, kakor so revija *Iskanja*, *Socialna pedagogika* in druge ustrezne medijske prezentacije. Izogniti se hočemo cenenosti in rumenemu tisku, saj vzgojno delo ni senzacionalno, temveč resna poglobljena izkušnja z mladimi generacijami. Vdor nestrokovnih okolij v strokovno delo povzroča resno škodo. Vendar popularni mediji niso v osnovi škodljivi. Vsa intelektualna zapisana prizadevanja naj bi vodila k končnemu cilju: pridobiti certifikat kakovosti in zadržati ugled in odličnost vzgojnega dela. S tem bi se povečala učinkovitost, ni namreč dovolj, da smo interno dobri in potrjeni v lastnem delovnem okolju, ampak so naše sposobnosti v korespondenci s širšim izobraževalnim in družbenim okoljem. Strukturalizem in poststrukturalizem sta razvila misel, da se bodo vse naše strokovne izkušnje naposled zapisale v tekstih. Črka na papirju bo ostala, ko bo empirična izkušnja za nami.

Medijske prezentacije vzgojiteljevega intelektualnega dela

Glavni medijski fundament vzgojiteljevega intelektualnega dela je strokovna publicistika, ki pokriva področje vzgoje in izobraževanja. Nosilci projekta in sodelujoči v projektu smo se odločili, da bomo uporabljali obstoječo internetno komunikacijsko tehnologijo in z njo povezano uradno stran DIC-a za medij predstavitve projekta. Internet kot medij najhitrejše povezave z drugimi okolji, še posebej z vzgojnimi in izobraževalnimi, je lahko izjemno koristno medijsko orodje pri širjenju posameznikove prepoznavnosti in informacijski distributer organizacije same. Internet ima to prednost, da zbere in poveže informacije in strokovno publicistična gradiva na enem ali več mestih in omogoča pregleden vpogled strokovnega dela članov vzgojiteljskega tima. Teoretične prispevke, kakor ustvarjalnost vzgojiteljev je tako moč empirično spremljati v tozadavnem multimedijem mediju. Empirično spremljanje opravljenega in doseženega strokovnega dela ni vezano samo na statistiko, kar predstavlja klasični številčni spoprijem z dosežki in stanjem organizacije, temveč je potrebno dinamično v organizaciji misliti tudi vsebinsko. Vsebinsko vrednostno predstaviti poročila in tekste. Pri intelektualni in ustvarjalni prepoznavnosti vzgojiteljev se je namreč pojavila stanovska specifičnost, za vzgojitelje je namreč značilno, da svoje potenciale izražajo drugače, kakor učitelji. Učitelji strokovno poglobljajo znanje na svojem področju in so tako kognitivno bolj angažirani, kakor vzgojitelji. Vsaj kar se področja tiče. Vzgojitelji smo heterogeni tako, kakor učitelji, a narava našega dela je povezana z bivalnim okoljem, s skupinskim življenjem v dijaškem domu; s stanovanjsko kulturo in posledično s kvaliteto tega bivanja. Bivanju je potrebno dati določeno vsebino. Prosti čas je v vzgojno- izobraževalnih ustanovah usmerjen in voden. Strokovna besedila, ki jih vzgojitelji pišejo so neposredno ali posredno vezana na odnos in v investicijo v odnos. Kvaliteta bivanja potegne za seboj tudi kvaliteto odnosov. Dinamika odnosov v skupinskem življenju je v dijaških domovih ključnega pomena. Vzgojitelj v bivalnem okolju dijaškega doma svoje potenciale nadgradi, prav tako se razvijejo veščine, ki zadevajo animacijo in motivacijo. Bivalna okolja zahtevajo od stanovalca prožnost in toleranco. Namen bivanja v dijaškem domu je ravnovesje med šolo in ljubiteljskimi dejavnostmi oziroma projekti. Vedenjski obrasci skupinskega obnašanja so tisti neformalni kurikulum, ki se ga vzgojitelj in dijak navzameta z vstopom v dijaški dom. Dosedanje empirične raziskave kažejo, da so dijaki dijaških domov družabnejši, socialno bolj integrirani, saj so vpeti tako v mrežo šolanja, kakor v bivanje v dijaškem domu. (Vresnik, 2005, str. 101) Dijaki dijaških domov so vključeni v neke vrste proces vrstniške totalnosti, kar pomeni, da so vrstniškimi vplivom izpostavljeni intenzivneje, kakor njihovi vrstniki, ki poznajo zgolj relacijo dom – šola. Trojnost šola-dijaški dom-dom je za dijaka večja življenjska izkušnja. Dijaki dijaškega doma so tako močnejše vpeti v svojo generacijsko enoto; ta je zaznamovana z nekim kolektivnim in generacijskim vedenjem, kar se izraža na fenomenološki ravni. Mladostniki so subtilna matrika družbe, porajajoči se estetski trendi in življenjski stili jih zajamejo, kot nosilce, prav tako jih socialne determinante, kakor stigme zaznamujejo in globlje posežejo v njihovo psihosocialno strukturo osebnosti. Življenje v dijaškem domu je za mladostnika eksistencialnega pomena. Subtilnost njegove psihosocialne strukture je s to izkušnjo veliko bolj odvisna od sprejetosti, varnosti in potrditve v vrstniški družbi, saj imajo dijaki dijaškega doma manj zasebnosti in toliko

več priložnosti za razvijanje odnosov. Do neke mere to velja tudi za vzgojitelje. Družabnost je bistven element življenja v dijaškem domu in stanovanjski skupnosti. Totalnost vrstniškega vpliva pa je proces, ki gre skozi otočke družabnosti, saj s totalnostjo ne mislim homogene celote. Mladostniki dijaki niso bili nikoli v zgodovini homogeno telo, ker so venomer pripadali različnim socialnim okoljem, vrednostnim sistemom in izhodiščem za življenje. Prav tako bomo zmeraj imeli opravka s populacijo mladostnikov, ki ne bodo razvijali svojih ustvarjalnih potencialov in bomo, na drugi strani imeli tiste, ki bodo globlje in usodnejše posegli v mikro ali makro družbeno okolje. Enako velja tudi za vzgojitelje. Vsi, ne glede na izkušnjo bivanja v dijaškem domu, označujejo življenje, bivanje v domu, kot življenjsko prelomnico. Dijak se je z vstopom v dijaški dom na nek način poslovil od primarne socializacije in se integriral v večjo enoto s skupinskega življenja. Nedvomno življenje v dijaškem domu predstavlja proces sekundarne socializacije, ki je specifičen, saj ne zadeva vse dijaške populacije in je zmeraj izbirnega tipa.

Mentalna slika vzgojiteljskega stanu je drugačna od profesorjev, ki delujejo po šolah. Profesorji srednjih šol izpopolnjujejo in nadgrajujejo svoje znanje v okviru svoje stroke, medtem, ko vzgojitelji zapustijo svoje matično področje in razvijajo svoje drugotne speče potenciale, saj je dijaški dom prostor bivanja in izobraževanja. Za dijake gojence je to prostor učenja, medsebojne učne pomoči, krožkov, ljubiteljskih dejavnosti in projektov. Znano je, da imajo vzgojitelji bolj proste roke, saj niso strogo vezani na učni načrt. Praktične veščine so v skupinskem življenju bolj poudarjene, prav tako tudi uporabna umetnost. Bivalni prostor je povezan s stanovanjsko kulturo, s kvaliteto preživetega časa, zato vzgojitelji v svojih poljudnih ali teoretičnih prispevkih radi pišejo o vsem, kar izboljšuje kvaliteto življenja in bivanja; naj to zadeva zdravje, gibanje v naravi, opremljenost sobe, dekoracijo skupnih prostorov in podobno. Režim dela in bivanja v dijaškem domu je posebne vrste socialni žanr. Sicer ni v družbenem ospredju, vendar je življenje v internatih posebno poglavje izobraževalne zgodovine, ta pa je prepredena s številnimi osebnimi izkušnjami in zgodovinsko vrednostno določena. Vse to še kako velja za Dijaški dom Ivana Cankarja.

Intelektualni kapital vzgojiteljev in izkušnja od spodaj navzgor

Strategija od spodaj navzgor upošteva terensko izkušnjo- vzgojno- pedagoško izkušnjo.

(Komljanc, 2010, str. 205) Metoda tako izhaja iz empirije same in ni konstrukt, temveč je obogatena z empirično prosvetno izkušnjo. Metoda tudi ne more biti univerzalna, ker je vzgojno- pedagoška izkušnja različna. Prav tako izhaja iz specifične socialne situacije. In je v vsakem primeru vrednostno obarvana. Šole in domovi imajo različno razvito ustvarjalno okolje. Prisotne so razlike in nihanja v ustvarjalni kakovosti. V dijaških domovih vzgojitelji razvijamo dodatne spretnosti, veščine ter znanja. Še posebej, ker poklicno pripadamo bivalnemu okolju, z določenimi socialnimi in ustvarjalnimi elementi. Vsak dijaški dom je z ozirom na nekaj poseben in izjemen, saj je pogojen z določenim socialnim, vrednostnim ali fenomenološkim vzorcem. Tako za dijake, kakor vzgojitelje, je pomembna stopnja razvitosti prosvetne vizije bivalnega okolja, bodisi stanovanjske skupnosti bodisi dijaškega doma. Vizija je centralna ideja in centralni motor institucije, v kateri živimo. V viziji je zgoščena dinamika institucije. V viziji je zmeraj misel za naprej. Vizija Dijaškega doma Ivana Cankarja je zgoščena v naslednjo misel: »Prizadevamo si postati: odprta vzgojno-izobraževalna ustanova, ki sledi potrebam mladih in zaposlenih, razvija kulturo bivanja in sobivanja z drugimi in okoljem ter spodbuja osebno rast in vseživljenjsko učenje. (Dic je svet, 2011, str.6)

Zaključek: ustvarjalnost ni zgolj umetniška sila

Ustvarjalnost ni več samo umetniška sila je oblika mišljenja in delovanja v institucijah. Konvencionalne rešitve niso zmeraj najboljše. Iskanje drugačnih rešitev za stare pedagoške in vzgojne probleme zahteva poleg analitičnega preudarnega mišljenja tudi dobršno mero imaginacije. Skupno življenje zahteva tudi domiselne rešitve, ki nam dobro služijo, ko gre za vzpostavljanje režima in dogovora, konsenza v skupinskem življenju. Z domiselnostjo, diplomatičnostjo in taktnostjo lahko rešujemo stare vzgojne probleme in to veliko bolj uspešno kakor s prijemi, ki zahtevajo pokorščino in slepo sprejemanje pravil. Prav tako je ustvarjalno in domiselno mišljenje hvaležno, kadar gre za estetske teme in probleme naših vzgojnih skupin. Ker so problemi v skupinskem življenju prožni in imajo več rešitev, je v vzgojnem delu primerna oblika mišljenja fleksibilno mišljenje. Tovrstno mišljenje se odraža tudi v intelektualnem delu vzgojiteljev. Prispevki izpod peres vzgojiteljev so dokaz, da vzgojitelji jemljejo v obravnavo dijaški dom kot poseben prostor našega službovanja. Struktura potegne za seboj psihologijo zaposlenih in obratno. V dijaškem domu Ivana Cankarja prispevki izpod peres vzgojiteljev še posebej zadevajo naslednja tri področja: zdravje, kakovost življenja in odgovorno potrošnjo. Slednja je vezana na ekološki projekt, ki v domu uspešno poteka že nekaj šolskih let. Empirične podrobnosti v zvezi z našo intelektualno produkcijo so dosegljive na naši spletni strani, kjer je projekt podrobno predstavljen. Prav tako je tekstovna produkcija vzgojiteljev Dijaškega doma Ivana Cankarja prisotna v Cobissu.

LITERATURA

- DAVIS, MILES(2000): AVTOBIOGRAFIJA, LJUBLJANA, ZALOŽBA TANGRAM.
- PUBLIKACIJA DIC JE SVET(2011), LJUBLJANA, DIJAŠKI DOM IVANA CANKARJA
- DEČMAN, DOBRNIČ, OLGA, ČERNETIČ METOD(2005): VZGOJITELJI DIJAŠKIH DOMOV IN OKOLJSKA MOTIVACIJA, LJUBLJANA, ISKANJA, LETO 21, ŠT.22.
- GLADWELL, MALCOLM(2004): PRELOMNA TOČKA, LJUBLJANA, ORBIS.
- GRČA-PLANINŠEK, STAŠ(2009): INOVACIJSKI PROJEKTI 2008/2009, ZBORNIK STROKOVNIH PRISPEVKOV, ELEKTRONSKI VIR NA INTERNETU.
- HANCOCK, HERBIE(2006): POSSIBILITIES, CONTINENTAL FILM, AVDIO GRADIVO.
- KINK, STANISLAV(2010): INTELEKTUALNA IN USTVARJALNA PREPOZNAVANOST VZGOJITELJEV, GRADIVO SPLETNE STRANI DIJAŠKEGA DOMA IVANA CANKARJA.
- KINK, STANISLAV(2011): VZGOJITELJ-ETIČNI SUBJEKT, LJUBLJANA, ISKANJA, LETO 30, ŠT.41, 42.
- KOMLJANC, NATALIJA(2010): PRESEŽEK, CELJE, ZBORNIK DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA, ZRSZŠ.
- KOMLJANC, NATALIJA(2008): ŽIVLJENSKO POT USMERJAJO OSEBNI CILJI, LJUBLJANA, VZGOJA, LETO 9, ŠT.2.
- KOTNIK, MAJA(2004): ZAČASNI UMIK IZ FORMALNEGA SISTEMA IZOBRAŽEVANJA – ODKLON OD »PRIČAKOVANEGA IN ZAČRTANEGA« ALI DRUGA PRILOŽNOST, SOCIALNA PEDAGOGIKA, VOL.8, ŠT.1.
- MARSH, COLIN.J(2010): NEKATERE IMPLIKACIJE KURIKULA ZA SPREMLJANJE ZNANJA, CELJE, ZBORNIK DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA, ZRSZŠ.
- ULE, MIRJANA(1988): IDEOLOGIJA, LJUBLJANA, DELAVSKA ENOTNOST.
- VRESNIK, PRIMOŽ, VZGOJITELJ IN VZGOJNO DELO – RAZMIŠLJANJA, LJUBLJANA, ISKANJA, LETO 24, ŠT.24.

EVALVACIJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA V DIJAŠKEM DOMU POLJANE

EVALUATION OF EDUCATIONAL WORK IN BOARDING SCHOOL POLJANE

Nataša Fifolt

*Dijaški dom Poljane, Ljubljana, Slovenija
natasafifolt@guest.arnes.si*

POVZETEK

V prispevku želim širši pedagoški javnosti predstaviti primer evalvacije vzgojno-izobraževalnega dela, ki jo več kot 15 let sistematično razvijamo in uporabljamo v Dijaškem domu Poljane.

V teoretičnem delu pojasnujem temeljne definicije evalvacije, vrste evalvacije, opredelitev in pomen evalvacije. V novejši strokovni literaturi se pogosteje namesto evalvacije uporablja termin samoevalvacija. Na primeru Dijaškega doma Poljane predstavljam proces razvoja uporabe evalvacije na poti k samoevalvaciji. V procesu sistematičnega, večletnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti smo ugotovili, da naš način načrtovanja, spremljanja in evalviranja oziroma samoevalviranja vzgojno-izobraževalnega dela daje dobre rezultate in nas vodi k nenehnemu iskanju izboljšav in višji kakovosti delovanja Dijaškega doma Poljane.

Ključne besede: evalvacija, samoevalvacija, vzgojno-izobraževalno delo, dijaški dom.

ABSTRACT

In the paper I want to present an example of evaluation of educational work that has been systematically developed and used for more than 15 years in the boarding school Poljane.

In the theoretical part I explain the basic definitions of evaluation, different kinds of evaluation, the definition and importance of evaluation. In newer professional literature the term used more often instead of the term evaluation is self-assessment. In the case of boarding school Poljane I present the process of the development of use of evaluation towards self-assessments.

In the process of systematically assessing and ensuring quality through many years, we found out that our way of planning, monitoring and evaluating or selfevaluating educational work gives good results and leads us to constant searching for improvement and better quality of working of boarding school Poljane.

Keywords: evaluation, self-assessment, educational work, boarding school.

UVOD

Kakovost je postala eden od osrednjih pojmov sodobnega življenja. Dobiva univerzalni pomen in naravo, kar pomeni, da preprosto ni več področja, na katerem premislek o kakovosti ne bi bil pomemben (Medveš, 2000). Širša konkretna družbena situacija v Sloveniji tudi dijaške domove usmerja v nenehno izboljševanje temeljne dejavnosti, iskanje izboljšav in novih poti za dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

OPREDELITEV EVALVACIJE OZIROMA SAMOEVALVACIJE

V strokovni literaturi se namesto pojma evalvacija pogosto uporabljajo drugi izrazi npr. spremljava, vrednotenje. Definicij evalvacije je veliko, mnoge med njimi opredeljujejo evalvacijo kot sistematično uporabo metod družboslovnega raziskovanja za ocenjevanje načrta, implementacije in rezultatov ter učinkovitosti programov, politik oziroma opazovane enote (Rossi in Freeman v Kump 2000, str. 13).

Za področje vzgoje in izobraževanja je ustrežnejša opredelitev, ki jo ponujajo Tiana in sodelavci (1999): Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalni organizaciji je vrsta notranje evalvacije pri kateri strokovnjaki, ki so nosilci in izvajalci osnovnega programa in storitev organizacije (na primer učitelji in vodstvo) izvajajo evalvacijo svoje lastne organizacije (na primer šole) (Musek-Lešnik in Bergant, 2001, str. 9). Temeljni namen evalvacije oziroma samoevalvacije je zvišanje kakovosti dela organizacije. Zaposleni v posamezni organizaciji na lastno pobudo ocenjujejo, raziskujejo posamezno področje svojega dela. Učinki dobro izvedene samoevalvacije na posameznem področju pa vplivajo na delovanje celotne institucije.

NAMEN IN POMEN EVALVACIJE

Namen evalvacije je spremljanje in vrednotenje lastnega dela in učinkov, ki jih ima opravljeno delo na delovanje celotnega zavoda. Evalvacija zajema načrtovanje, spremljanje in evalviranje vseh področij delovanja dijaškega doma. Zadnja leta evalvacijo vedno bolj dopolnjujemo z elementi samoevalvacije. Učinkovita evalvacija, analiza opravljenega dela je ključ do učinkovite samoevalvacije.

Samoevalvacija dijaškemu domu omogoča, da sam, načrtno in sistematično s svojimi lastnimi viri in od znotraj pridobi podatke, ki mu lahko omogočijo izboljšanje kakovosti, vodijo v večjo avtonomijo, zvišano samozavest in večje prevzemanje odgovornosti vseh zaposlenih.

Evalvacija je pomembna za načrtno izboljševanje vzgojno-izobraževalnega dela in nam pomaga pri uresničevanju zastavljenih ciljev in nenehnemu prilagajanju in iskanju najboljših poti za razvoj in nadaljnje delo.

Samoevalvacija vzgojno-izobraževalne organizacije izpolnjuje svoj namen z doseganjem več ciljev in med njimi so:

- zagotavljanje povratne informacije o kakovosti in učinkovitosti organizacije, kot jo zaznavajo zaposleni (vzgojitelji, strokovni delavci...), uporabniki (dijaki, starši...) in drugi,
- analiziranje močnih in šibkih točk organizacije,
- iskanje področij, ki zahtevajo nadaljnje in bolj poglobljeno raziskovanje,
- priprava akcijskega načrta za zagotavljanje in zboljšanje kakovosti,
- podpiranje resne, odprte in odkrite vsebinske diskusije med vsemi udeleženci in vpletenimi (Musek- Lešnik in Bergant, 2001).

VRSTE EVALVACIJE IN SAMOEVALVACIJE

Musek-Lešnik in Bergant (2001, str. 14) poudarjata, da obstajata dve temeljni vrsti samoevalvacije, ki se med seboj močno razlikujeta in sicer:

- programska in
- institucionalna.

Programska se uporablja v primerih, ko želimo ugotoviti kakovost posameznih vzgojno-izobraževalnih programov. V organizacijah, ki pri uresničevanju svojega vzgojno-izobraževalnega poslanstva sledijo vnaprej določenemu programu in ne vplivajo na njegove morebitne spremembe, je smiselna uporaba institucionalne samoevalvacije. Slednja ugotavlja in zagotavlja celovito kakovost organizacije kot institucije (prav tam).

V literaturi je navedenih več pristopov k samoevalvaciji v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Glede na teoretično ozadje, ki je povezano s specifičnimi okoliščinami in potrebami, iz katerih izhajajo, Tiana in sodelavci (1999) navajajo pet različnih pristopov in sicer: šolsko poročilo, vzgojno-izobraževalni indikatorji, sistemi upravljanja informacij, organizacijska diagnoza in sistemi nadziranja učencev. Večina evalvacij oziroma samoevalvacij, ki potekajo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah izhaja iz pristopa šolsko poročilo. Tudi evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela, ki smo jo razvili v Dijaškem domu Poljane, sodi v to vrsto samoevalvacij. Drugi štirje pristopi za vzgojno-izobraževalne zavode niso tako primerni, uporabni so predvsem za evalviranje posameznih področij delovanja zavoda.

Glede na različne pristope ločimo tudi:

- Zunanjo evalvacijo, (ki jo izvaja npr. šolska inšpekcija, ali pa nacionalno preverjanje znanja). Nosilci zunanje evalvacije so strokovne institucije.
- Notranja evalvacija oziroma samoevalvacija (zavod samostojno in avtonomno spremlja in vrednoti določeno vzgojno-izobraževalno področje). Nosilec izvedbe samoevalvacije je ravnatelj in strokovni sodelavci.
- Obstaja tudi mešana oziroma skupna evalvacija, kjer se posamezen zavod poveže z določeno zunanjo institucijo.

Ločimo zunanjo in notranjo evalvacijo. Za notranjo evalvacijo se v strokovni literaturi uporablja tudi termin samoevalvacija. Naloge in nosilci samoevalvacije so posredno določeni s splošnim zakonom, ki določa organizacijo in financiranje vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Omenjeni zakon določa naloge povezane s samoevalvacijo. Zakonske določbe postavljajo splošne okvire. Cilji, vsebina in metode samoevalvacije pa so dejansko v pristojnosti posameznega zavoda. Zakon največ nalog in pristojnosti v zvezi s samoevalvacijo nalaga ravnatelju.

OD EVALVACIJE K SAMOEVALVACIJI

Musek-Lešnik in Bergant samoevalvacijo opredelita kot strokovni postopek samoocenjevanja, s pomočjo katerega vzgojno-izobraževalne organizacije načrtno in sistematično pridobijo podatke o kakovosti svojega dela (2001, str. 9). Dobra samoevalvacija odlikuje uporaba preteklih spoznanj in izkušenj, ob enem pa je usmerjena v prihodnost. Dobra samoevalvacija prepozna in opredeli močna in šibka področja organizacije v kontekstu omejitev in zmožnosti, v katerih organizacije deluje. Obenem izpostavi konkretne, izvedljive cilje, ne pa neoprijemljivih načrtov, ki so brez kakršnekoli podlage. Omeniti je potrebno, da omogoča organizaciji višjo stopnjo avtonomije in gre z roko v roki s procesom strateškega načrtovanja.

Dobra samoevalvacija nima svojega začetka niti konca, saj se nenehno razvija in izboljšuje. Lahko bi jo označili kot neprekinjen postopek, ki pripomore k dviganju delovne in organizacijske kakovosti in uspešnosti, strokovnost, komunikacijo, organizacijsko kulturo in klimo (Musek-Lešnik in Bergant, 2001, str. 13).

Proces samoevalvacije poteka preko sedmih faz in prav vse pomembno vplivajo na uspeh celotne samoevalvacije. Temeljne faze samoevalvacije so naslednje:

1. Postavitev ciljev, opredelitev namena in področij samoevalvacije.
2. Načrtovanje, izbiranje ustrezne metode.
3. Zbiranje in obdelava podatkov.
4. Interpretacija podatkov, rezultatov, vrednotenje informacij.
5. Predstavitve rezultatov.
6. Načrtovanje prihodnjih ukrepov.
7. Spremljanje rezultatov predvidenih ukrepov (Musek-Lešnik in Bergant, 2001, str. 51-57).

EVALVACIJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA V DIJAŠKEM DOMU POLJANE

Prva sistematična evalvacija oziroma načrtno zbiranje podatkov o opravljenem vzgojno-izobraževalnem delu v bolj preprosti obliki kot je predstavljena v nadaljevanju, je bila opravljena v šolskem letu 1995/96. Vsebino evalvacije, področja spremljanja in vrednotenja vsako leto posodabljam in prilagajam zahtevam zakonodaje in sodobnim pedagoškim smernicam vzgojno-izobraževalnega dela.

Proces evalvacije v Dijaškem domu Poljane poteka celo šolsko leto in zajema vsa ključna področja vzgojno-izobraževalnega dela. Na katerih področjih bomo s sistematičnim spremljanjem nadaljevali, katera spremenili in katera dodali na novo, se dogovorimo na uvodni avgustovski seji vzgojiteljskega zbora. Ravnatelj v skladu z dogovorom s vzgojiteljskim zborom pripravi dokument, obrazec v elektronski obliki.

Vsebinska področja, ki jih v šolskem letu 2011/12 spremljamo v evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela v Dijaškem domu Poljane.

1. Splošni podatki: ime in priimek vzgojitelja, vzgojna skupina, število dijakinj v vzgojni skupini.
2. Analiza učnega uspeha: splošni učni uspeh vzgojne skupine v I. in II. ocenjevalnem obdobju, analiza po letnikih, šolah in programih, učni uspeh po popravnih izpitih, uspeh na maturi, poklicni maturi in zaključnem izpitu; vzgojitelji spremljajo podatke o stalnem učnem mestu dijakinj, ter spremljajo in beležijo učne navade dijakinj npr. kampanjsko učenje, učenje v času učnih ur, učenje v nočnem času, menjavanje učnega mesta ter natančno spremljajo in beležijo, katere oblike učne pomoči uporabi oziroma je vključena posamezna dijakinja npr. organizirane učne ure, organizirana skupinska učna pomoč, medsebojna učna pomoč dijakinj, učna pomoč, ki jo individualno izvajajo vzgojitelji, ter pomoč, ki jo organizirajo dijakinje same, izvajajo pa jo zunanji inštruktorji.
3. Spremljanje prednostnih ciljev za posamezno šolsko leto. Cilje določimo strokovno pedagoški delavci skupaj in jih zapišemo v letni delovni načrt Dijaškega doma Poljane.
4. Analiza medsebojnih odnosov v vzgojni skupini. Opis skupinske dinamike in glavnih dogodkov, ki so vplivali na funkcioniranje posamezne vzgojne skupine. Analiza medsebojnih odnosov vzgojne skupine vključuje tudi priporočila za oblikovanje vzgojne skupine za naslednje šolsko leto.
5. Pohvale in nagrade dijakinj po zaključku I. ocenjevalnega obdobja ter ob koncu šolskega leta.
6. Kršitve pravil bivanja in analiza izrečenih alternativnih vzgojnih ukrepov (vrsta in opredelitev v skladu s pravilnikom o bivanju v dijaških domovih, Ur. l. RS, št. 97/2006).
7. Spremljanje komunikacije (telefonski pogovori, elektronska pošta, govorilne ure, srečanja za starše oziroma roditeljski sestanki) s starši dijakinj, razredniki, profesorji posameznih predmetov, svetovalnimi delavci na srednjih šolah ter beleženje stikov s zunanjimi strokovnjaki glede reševanje problematike posamezne dijakinje.
8. Najpogostejše kritične pripombe, opozorila in pohvale staršev.
9. Predlogi vzgojitelja za organizacijske in vsebinske spremembe vzgojno-izobraževalnega dela za naslednje šolsko leto.
10. Pripombe, mnenja in pohvale, ki jih dijakinje sporočijo vzgojitelju.
11. Spremljanje dijakinj, ki so pridobile status odgovorne dijakinje (prednosti, analiza izhodov...). Status odgovorne dijakinje omogoča izbranim dijakinjam podaljšane izhode do 1. ure. Gre za vzorne dijakinje, ki so v preteklih treh letih v bivanju v dijaškem domu izpolnile vse v naprej določene kriterije za pridobitev statusa.
12. Analiza sodelovanja vzgojitelja s svetovalno službo v dijaškem domu. Opis kdaj, v katerih primerih, kolikokrat in na kakšen način se je svetovalni delavec vključil v reševanje problematike posamezne dijakinje, ne glede na vrsto problema ali težave.
13. Poročilo o izvedbi roditeljskih sestankov oziroma srečanj za starše ter vsebinski in organizacijski predlogi vzgojitelja in staršev za naslednje šolsko leto.
14. Namesto zaključka sledi še sporočilo ravnatelju.

Sestavni del evalvacije vzgojno-izobraževalnega dela ob zaključku šolskega leta so tudi poročila o realizaciji interesnih dejavnosti, prireditvah in projektih, ki jih je vodil posamezni vzgojitelj.

Zbiranje in evidentiranje podatkov in informacij na nekaterih zgoraj naštetih področjih poteka celo šolsko leto (npr. spremljanje in evidentiranje alternativnih vzgojnih ukrepov, vodenje evidence stikov in razgovorov s starši in profesorji, ki jih opravijo vzgojitelji, spremljanje statusa odgovorne dijakinje), analiza in vrednotenje pa ob zaključku šolskega leta (npr. učni uspeh, uspeh po popravnih izpitih).

Ob zaključku šolskega leta na podlagi evalvacij vzgojno-izobraževalnega dela v posamezni vzgojni skupini, ravnatelj izdelava zbirnik, skupni dokument, v katerem so zajeti in združeni vsi podatki predstavljeni v posameznih evalvacijah, ki jih pripravijo vzgojitelji na nivoju vzgojne skupine. Skupna evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela Dijaškega doma Poljane je obravnavana na uvodni avgustovski seji vzgojiteljskega zbora v naslednjem šolskem letu. Zbrani podatki ravnatelju omogočajo izdelavo skupne evalvacije opravljenega vzgojno-izobraževalnega dela v posameznem šolskem letu ter informacije, predloge in mnenja vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Podatki pridobljeni z evalvacijo so izhodišče, osnova ravnatelju za načrtovanje in izdelavo najrazličnejših dokumentov, ki jih je potrebno pripraviti npr. razvojni načrt, letno poročilo, letni delovni načrt, samoevalvacijsko poročilo ...

ZAKLJUČEK

Samoevalvacija je močno, prožno in izjemno uporabno orodje za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v dijaškem domu. Večletno sistematično spremljanje in zbiranje podatkov omogoča tudi analize in primerjave med posameznimi šolskimi leti. Zbrani podatki nas vodijo k ohranjanju kontinuitete vzgojno-izobraževalnega dela in kažejo možne smeri razvoja zavoda.

V procesu samoevalvacije je ugotavljanje kakovosti le sredstvo, cilj pa je zagotavljanje kakovosti. Dobra samoevalvacija nima začetka in konca, ampak postane neprekinjen proces, ki prispeva k dviganju kakovosti in uspešnosti ter pozitivno vpliva na vse vidike delovanja dijaškega doma. Pogoj za kvalitetno samoevalvacijo je dobra, pozitivno naravnana in ustvarjalna delovna klima.

V procesu sistematičnega, večletnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti smo ugotovili, da naš način načrtovanja, spremljanja in evalviranja oziroma samoevalviranja vzgojno-izobraževalnega dela daje dobre rezultate in nas vodi k nenehnemu iskanju izboljšav in večanju kakovosti delovanja Dijaškega doma Poljane.

Kakršenkoli korak, ki vpliva na dvig kakovosti vzgojno-izobraževalne organizacije, pozitivno vpliva na življenje njenih varovancev in zaposlenih. Vsak tak korak je dober korak (Musek- Lešnik in Bergant, 2001).

LITERATURA

- BREJC. M., KOREN. A., ZAVAŠNIK ARČNIK. M., (UR.). (2011): UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI. TEORIJA IN PRAKSA UVAJANJA SAMOEVALVACIJE V ŠOLE IN VRTCE. KRANJ: ŠOLA ZA RAVNATELJE.
- ERČULJ. J., TRUNK ŠIRCA. N. (UR.). (2000): S SODELOVANJEM DO KAKOVOSTI. LJUBLJANA: ŠOLA ZA RAVNATELJE.
- HOPKINS. D. (2007): VSAKA ŠOLA, ODLIČNA ŠOLA: RAZUMETI MOŽNOSTI SISTEMSKEGA VODENJA. LJUBLJANA: DRŽAVNI IZPITNI CENTER.
- KUMP. S. (2000): PARADIGME, KONCEPTI IN METODE V EVALVACIJI IZOBRAŽEVANJA. V: ŠTRAJN. D. (UR.): EVALVACIJA, LJUBLJANA: PEDAGOŠKI INŠTITUT, STR. 13-15.
- MACBEATH. J. E. C. (2006): SAMOEVALVACIJA: KAJ JE TU KORISTNEGA ZA ŠOLE?. LJUBLJANA: DRŽAVNI IZPITNI CENTER.
- MEDVEŠ. Z. (2000): KAKOVOST V ŠOLI. SODOBNA PEDAGOGIKA, 51, ŠT. 4, STR. 8 – 27.
- MOŽINA. T. (2010): KAKOVOST KOT ZMOŽNOST. LJUBLJANA: ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE.
- MUSEK-LEŠNIK, K. (2001): SAMOEVALVACIJA V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH. LJUBLJANA: INŠTITUT ZA PSIHLOGIJO OSEBNOSTI.
- MUSEK-LEŠNIK, K. (2003): OD POSLANSTVA DO VIZIJE ZAVODA IN NEPROFITNE ORGANIZACIJE, LJUBLJANA: INŠTITUT ZA PSIHLOGIJO OSEBNOSTI.
- ŠTRAJN. D. (2000): EVALVACIJA. LJUBLJANA: PEDAGOŠKI INŠTITUT.
- TIANA. A. (1991): INNOVATIVE APPROACHES IN SCHOOL EVALUATION. RAZISKOVALNO POROČILO PROJEKTA V OKVIRU PROGRAMA SOCRATES.
- TRAVEN. S. (1998): MANAGEMENT ČLOVEŠKIH VIROV. LJUBLJANA: GOSPODARSKI VESTNIK.
- ZAKON O ORGANIZACIJI IN FINANCIRANJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA (ZOFVI). [HTTP://ZAKONODAJA.GOV.SI/RPSI/R05/PREDPIS_ZAKO445.HTML](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/R05/PREDPIS_ZAKO445.HTML)
- ŠKOFLEK, IVAN IDR. (2004). VZGOJNI PROGRAM. LJUBLJANA.

PREDNOSTI VKLJUČEVANJA DIJAŠKEGA DOMA V SLOVENSKO MREŽO ZDRAVIH ŠOL

ADVANTAGES OF BOARDING SCHOOLS PARTICIPATING IN THE SLOVENIAN HEALTHY SCHOOLS NETWORK PROJECT

Stanislava Kanduč

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

POVZETEK

S prispevkom želim prikazati, kaj dijaški dom pridobi z vključenostjo v Slovensko mrežo zdravih šol (SMZŠ). Dijaški dom Ivana Cankarja je v SMZŠ vključen četrto leto. V tem času je postalo načrtovanje dela, število aktivnosti, sistematičnost pri delu, obseg samega dela in različnost samih aktivnosti mnogo bogatejše kot pred vključitvijo. Obenem smo pri delu upoštevali izkušnje podobnih ustanov iz cele Slovenije- od vrtcev, OŠ in SŠ. Prepoznavnost dela naše ustanove se je povečala zaradi upoštevanja praktičnih izkušenj v izobraževalnem procesu. Pri tem pa je pomembno tudi to, da vse šole delajo na osebni rasti in povezovanju celotnega kolektiva, dijakov in njihovih staršev.

Ključne besede: mreža zdravih šol, zdrava prehrana, rekreacija, osebna rast.

ABSTRACT

The intention of this article is to show the benefits of boarding schools participating in the Slovenian healthy schools network (SHSN). Ivan Cankar Boarding School has been in the SHSN for four years. During this time the number of activities, work planning, systematic approach, scope of the work and diversity of activities have greatly increased. At the same time experiences of similar institutions throughout Slovenia, from kindergarten to secondary schools were implemented at our project work. The reputation of our institution has increased through our contribution to educational process from experiences obtained through the practice. It is important that all schools pursue growth by connecting the whole educational team; students, teachers, and parents.

Keywords: Healthy schools network, healthy nutrition, recreation, personal growth.

UVOD

Pri oblikovanju ciljev in nalog vzgojne skupine vzgojitelj upošteva potrebe in pričakovanja staršev, dijakov in okolja. Pri tem se upoštevajo njihove vrednote, ki so povezane s telesnimi potrebami, z uspešnostjo in dosežki, z dolžnostjo in odgovornostjo in z osebno rastjo. Potrebno je poskrbeti za razvoj posameznika na različnih področjih: zdravstvenem, telesnem, intelektualnem in moralnem področju, obenem pa je treba dijaka pritegniti k aktivnemu sodelovanju. Pri tem se uporabljajo različne metode dela. Te metode dela so:

1. Metoda poučevanja (temeljna metoda vzgojnega dela)
2. Metoda navajanja (vaja, navajanja)
3. Metoda prepričevanja (vzгляд vzgojitelja, delo, marljivost, doslednost, moč stališč in prepričanj)
4. Metoda aktivnega sodelovanja in vključevanja dijakov (ugodna klima, komunikacija z dijaki)
5. Metoda kulturnih vplivov (dejavnost vzgojiteljev in dijakov)
6. Metoda prepričevanja (predvidevanje oz. preventiva, kazni, prepoved, zahteva, opomin, nadzor, grožnja, ukor) (Starkl, 1999, 67)

CILJI MREŽE ZDRAVIH ŠOL

Domski cilji se v marsičem ujemajo z 12 cilji, ki se jih delavci in šole prizadevajo izpolniti z vključitvijo v Mrežo zdravih šol:

1. Aktivno bomo podpirali pozitivno samopodobo vseh učencev s tem, da bomo pokazali, da lahko prav vsak prispeva k življenju v šoli.
2. Skrbeli bomo za vsestranski razvoj dobrih medsebojnih odnosov med učitelji in učenci, med učitelji med seboj ter med učenci.
3. Potrudili se bomo, da bodo socialni cilji šole postali jasni učiteljem, učencem in staršem.
4. Vse učence bomo spodbujali k različnim dejavnostim tako, da bomo oblikovali raznovrstne pobude.
5. Izkoristili bomo vsako možnost za izboljšanje šolskega okolja.
6. Skrbeli bomo za razvoj dobrih povezav med šolo, domom in skupnostjo. Skrbeli bomo za razvoj povezav med osnovno in srednjo šolo zaradi priprave skladnega učnega načrta zdravstvene vzgoje.
7. Aktivno bomo podprli zdravje in blaginjo svojih učencev.
8. Upoštevali bomo dejstvo da so učitelji in šolsko osebje zgled za zdravo obnašanje.
9. Upoštevali bomo komplementarno vlogo, ki jo ima šolska prehrana pri učnem načrtu zdravstvene vzgoje.
10. Sodelovali bomo s specializiranimi službami v skupnosti, ki nam lahko svetujejo in pomagajo pri zdravstveni vzgoji.
11. Vzpostavili bomo poglobljen odnos s šolsko zdravstveno in zobozdravstveno službo, da nas bo dejavno podprla pri učnem načrtu zdravstvene vzgoje.
(http://www.os-raka.si/sola/zdrava_sola.pdf, 22.12.2011)

NAČRTOVANJE DELA PO VKLJUČITVI DOMA V SMZŠ

Dijaški dom od nekdaj skrbi za zdravo prehrano in aktivno vključevanje dijakov v razne športne in rekreativne dejavnosti. Po vključitvi v SMZŠ se te dejavnosti skrbno načrtuje in tudi spremlja. Potek načrtovanja v domu:

- Izberemo projekte, naloge, dejavnosti, ki se jih nameravamo izvesti,
- določimo, kateri od 12 ciljev SMZŠ ustreza planirani nalogi,
- opredelimo cilj,
- ciljno skupino,
- izvajalce,
- trajanje naloge,
- metode in oblike dela.

Ob koncu šolskega leta sledi evalvacija:

- ovrednotenje z oceno od 1 do 5
- kakšne spremembe smo opazili
- kako smo evalvirali uspešnost naloge
- kdo je sodeloval pri evalvaciji
- načrti za naprej

Možnosti načrtovanja in evalvacije so polletne ali letne.

Potek načrtovanja in evalvacija za zadnja 3 leta

Nekatere naloge in dejavnosti, ki se izvajajo, se vsako leto ponavljajo. Poleg teh pa se vsako leto izbere še dodatna akcija, ki se ji posveti vsa pozornost v tistem šolskem letu. Pomembno je omeniti, da je vsako leto potrebno izvesti izobraževanje, v katerega so vključeni vsi delavci ustanove.

Pri načrtovanju so bili zajeti vsi cilji SMZŠ, ki so bili razdeljeni na kratkoročne in dolgoročne. Določili smo:

- Ciljne skupine: dijaki, vzgojitelji, ostali zaposleni
- Izvajalci: člani tima, zaposleni, dijaki, študentje
- Naloge po času trajanja: od 1-3dni, tedenske, mesečne, polletne, letne
- Metode in oblike dela: navajanje, vzgled, sodelovanje, demonstracije, meritve, tekmovanje, delavnice, predavanje.
- Pri evalvaciji se ovrednoti realizacijo z oceno od 1 do 5.
- Spremembe pri informiranosti, znanju, samopodobi, spretnostih, vedenju učencev, sodelovanju v širšem okolju so opisne.
- Metode in instrumenti merjenja: opazovanje, intervjuji, štetje rezultatov, pogovor, poročanje, okrogla miza.
- Sodelujoči pri evalvaciji: člani tima, zaposleni, dijaki in študentje
- Kako naprej: zaključena naloga, nadaljevanje v naslednjem obdobju, ponovitev naloge.

Program izvajanja in spremljanja projekta Zdrave šole za šol.l. 2009/10:

Načrtovanje:

1. zabavno športni dan
2. športne dejavnosti: pohodništvo, teki, mali nogomet, odbojka, košarka, šah, namizni tenis in strelstvo
3. ekološke akcije: čiščenje okolice doma, ločevanje odpadkov
4. zdrave prehranjevalne navade
5. predavanja: prva pomoč, mit lepote, EFT metoda (metoda tapkanja)

Evalvacija:

Uspehi: ugotovili smo, da so bile aktivnosti MZŠ obsežnejše kot prejšnje leto, vključenih je bilo več dijakov in tudi aktivnosti MZŠ je bila v domu bolj opazna kot prejšnje leto. Na pobudo dijakov smo enkrat mesečno organizirali zdrav dan, ki je namenjen zdravemu prehranjevanju.

Predlogi za naslednje šolsko leto: načrtovanje obiskovanja ustanov, ki so povezane z dejavnostmi MZŠ

Ovire: finančna sredstva

Program izvajanja in spremljanja projekta Zdrave šole za šol.l. 2010/11:

Načrtovanje:

1. športne dejavnosti: pohodništvo, teki, mali nogomet, odbojka, košarka, šah, namizni tenis in strelstvo
2. moja soba
3. zdrave prehranjevalne navade
4. premagovanje stresa
5. ekološke akcije: čiščenje okolice doma, ločevanje odpadkov, ekološko ocenjevanje sob, ureditev EKO vrtilčka in urejanje okolice doma
6. predavanja: zdrava spolnost, motnje prehranjevanja

Evalvacija:

Uspehi: dobra motivacija dijakov, ki so aktivno sodelovali na sestankih in delavnicah. Prisotnost dijakov je bila visoka, tako na sestankih, krvodajalski akciji, predavanjih, delavnicah in športnih prireditvah. Dobro je bilo tudi povezovanje z ostalimi projekti in dejavnostmi doma. Uspelo nam je vključiti tudi starše dijakov in mladine iz okolja. Polepšala se je okolica doma.

Skrbi in ovire: premalo dijakov obiskuje zajtrke, žal še nismo našli mehanizmov, da bi to izboljšali.

Program izvajanja in spremljanja projekta Zdrave šole za šol.l. 2011/12:

Načrtovanje:

1. športne dejavnosti: pohodništvo, teki, mali nogomet, odbojka, košarka, šah, namizni tenis in strelstvo
2. zdrave prehranjevalne navade, vnašanje avtohtonih živil v prehrano ob upoštevanju letnih časov
3. izvedba krvodajalske akcije
4. preventiva o spolno nalezljivih boleznih in svetovni dan AIDSa
5. urejanje vrtička in poimenovanje grmovnic in dreves
6. izobraževanje na temo motnje prehranjevanja, zdrava priprava jedi
7. ekološke akcije: čiščenje okolice doma, ločevanje odpadkov, ekološko ocenjevanje sob, ureditev EKO vrtička in urejanje okolice doma.

Primer izvedbe ene izmed akcij

Posebna veliko pozornosti se namenja zdravi prehrani. Zdrava hrana otrok in mladostnikov je v fazi rasti in razvoja nujno potrebna, saj sta energijska in hranilna vrednost obrokov pomembni tako za energijo za vsakdanje delo kot za gradivo za rast in razvoj telesa ter psihosocialni razvoj (Pokorn, 1998, Adamič, 1998).

Zdravo in uravnoteženo prehranjevanje tekom celega življenja pozitivno vpliva na kakovost bivanja, še posebej na delovno zmožnost v odrasli dobi ter na zdravje in dobro prehranjenost v starosti. Izobraževanje in tudi prehransko znanje nimata vedno neposrednega učinka na prehransko vedenje, imata pa lahko pomemben vpliv na stališča, namere in nekatere druge psihosocialne dejavnike, ki na vedenje vplivajo posredno (Conner, 2002).

Še posebej so pomembne prehranjevalne navade, pridobljene v otroštvu, ker se prenašajo tudi na kasnejša življenjska obdobja ter vplivajo na izbiro živil in način prehranjevanja kasneje v življenju. Otroci so že od najzgodnejšega otroštva izpostavljeni vplivom uveljavljenih vrednot (v družini, v šoli, preko medijev ...). Na osnovi zgledov in predvsem tudi prejetih informacij si oblikujejo svoj vrednostni sistem, zato je ta podoben, kot ga ima okolica, v kateri živijo (Assael, 2004).

Po raziskavah sta pri otrocih in mladostnikih za prekomerno pridobivanje telesne teže med drugim kritični tudi obdobji med četrtem in sedmim letom starosti ter mladostniško obdobje (Boney in sod., 2005)

Predstavitev rezultatov ankete z naslovom Prehrabene navade dijakinj in dijakov Dijaškega doma Ivana Cankarja, ki je bila izvedena v šolskem letu 2009/10 pokaže zanimive rezultate. Izvajalci ankete, ki je bila izpeljana novembra 2009, so bili takratni člani MZŠ: Erjavec B., Kuhelj-Rožac N., Murn A., Plesec L. Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšne prehranske navade dijaki prinesejo od doma in kako se te navade v času bivanja v domu spreminjajo. V anketo so bili zajeti vsi dijaki četrtil letnikov in 105 dijakov prvih letnikov obeh spolov.

Ugotovitve raziskave so bile naslednje:

- Število dijakov, ki se odločajo za vegetarijansko prehrano se ne spreminja.
- Polovica vseh dijakov uživa 4 obroke dnevno, prvi letniki zaužijejo več obrokov dnevno kot četrtil.
- Komaj polovica vseh dijakov prvih letnikov vedno zajtrkuje, četrtil letnikov pa le 40 %. Pri prvih letnikih med dekletih in fantih ni bistvenih razlik, opazna je samo razlika med spoloma v četrtem letniku, kjer več deklet obiskuje zajtrk približno 53%. 1% dijakov prvih letnikov nikoli ne obiskuje zajtrka, medtem, ko je pri četrtil letnikih ta odstotek višji -17%.
- Dijaki pogosto oziroma vedno malicajo. Dekleta malicajo nekoliko redkeje od fantov.
- Večina vseh dijakov vedno hodi na kosilo, nekoliko manj na večerjo, vendar še vedno v velikem številu.
- Za zajtrk prvi letniki najpogosteje uživajo žitarice, sledi kruh, mlečni izdelki, sadje, salame ter med in kruh. Četrtil letniki pa najpogosteje izberejo kruh, sledijo mlečni izdelki, sadje, salama in žitarice. Mlečne izdelke najraje izberejo dekleta, salame pa fantje.
- Dijaki prvih letnikov najpogosteje za žejo pijejo sadne sokove, najmanj pa čaje. Četrtil letniki pa najpogosteje pijejo vodo ter najmanj čaje. Na splošno dekleta pogosteje pijejo vodo kot fantje.
- Pravo kavo dijaki tako prvih kot četrtil letnikov pijejo malo.

- Petina vseh dijakov četrtnih letnikov vedno pije alkoholne pijače, desetina dijakov prvih letnikov pa pogosto.
- Prvi letniki najpogosteje na zabavah pijejo sokove, pri dijakih sledi pivo (ki ga pije kar polovica vseh). Dijaki četrtnih letnikov najpogosteje na zabavi posegajo po pivu (70%), vinu (67%) in žganih pijačah (50%).
- Dijakinje četrtnih letnikov pa najpogosteje pijejo žgane pijače (50%) in sok (50%). Trend pitja alkohola se na žalost odraža tudi pri naših dijakih.
- Dijaki prvih letnikov najpogosteje posegajo po črnem kruhu, dijakinje pa najpogosteje po belem kruhu. Najmanj jim je všeč koruzni kruh.
- Medtem, ko pri četrtnih letnikih ni bistvenih razlik med dijakinjami in dijaki. Najpogosteje posegajo po belem in črnem kruhu ter najmanj po koruznem.
- Dijaki prvih in četrtnih letnikov vsak dan uživajo sadje. Ta odstotek je nekoliko nižji pri fantih.
- Uživanje solate pri dekletih z leti narašča (skoraj 80% vseh dijakinj četrtnih letnikov vsak dan uživa solato ter 70 % dijakinj prvih letnikov). Pri dijakih prvih in četrtnih letnikov ni bistvenih razlik (okoli 60% vsak dan). Kar nekaj zaslug za to ima pester solatni bar, ki je na voljo najmanj enkrat dnevno.
- Od mesa dijaki najpogosteje uživajo perutnino, sledita svinjina in govedina, najmanj pa imajo radi ribe.
- Vsa dekleta raje in pogosteje uživajo čokolado kot fantje, čeprav jim dijaki četrtnih letnikov lepo sledijo.
- Dijaki prvih letnikov pogosto uživajo hot dog, sendviče in pizzo. Priljubljenost po hitri hrani v četrtem letniku pade, razen pri pomes fritesu, ki ga uživajo raje kot dijaki prvih letnikov. Med dijakinjami prvih letnikov so najbolj priljubljeni sendviči, pizza ter hot dog (vendar v manjšem številu). Tudi dijakinje četrtnih letnikov manj pogosteje posegajo po hitri hrani (razen po sendvičih).
- Dijaki tako prvih kot četrtnih letnikov menijo, da se zdravo prehranjujejo, pri tem pa so dekleta bolj samokritična. Naša anketa je pokazala, da se dijakinje bolj zdravo prehranjujejo od dijakov.
- Fantje so v veliki večini (v 75%) s svojo telesno težo zadovoljni. Dekleta so izrazila veliko manj zadovoljstva glede telesne teže in sicer le 42% prvih letnic in 58% četrtnih letnic je zadovoljnih s svojo telesno težo.
- Fantje si želijo shujšati v dokaj majhnem odstotku (le 17%). Izstopajo dekleta prvih letnikov, kjer jih želi shujšati več kot polovica, dekleta četrtnih letnikov pa malo manj (42%).
- Dijaki želijo shujšati od 1-5 kg oziroma od 6-10 kg. 16% dijakinj prvih letnikov in 13% dijakinj četrtnih letnikov želi shujšati celo več kot 10 kg. Ostale si želijo shujšati v veliki večini od 1-5 kg. (Erjavec, 2009, 54)

Zaradi rezultatov, ki jih je prinesla analiza ankete so se odločili, da se v šolskem letu 2010/11 v domu izpelje predavanje za delavce z naslovom Motnje prehranjevanja- problem sodobnega časa, ki sta ga pripravili dr. Ruža Pandel Mikuš in Judita Kanduč. V naslednjem šolskem letu pa se je izvedlo predavanje z istim naslovom za dijake. Po predavanju se je naredila evalvacija predavanja.

Dijake se je povprašalo, kako so bili zadovoljni s predavanjem. Anketo je izpolnilo 28 dijakov. Predavanje je bilo všeč 61% dijakom, srednje pa 39%. Nobenega odgovora ni bilo, da mu predavanje ni bilo všeč. 93% dijakov, ki so bili na tem predavanju, je izvedelo nekaj novega, le 7% pa nič.

Z motnjami prehranjevanja se je pri prijateljih ali sošolcih srečalo 68% dijakov. Pri sorodnikih te motnje niso zaznali. Eden od anketirancev (3,6%) se je z motnjo prehranjevanja srečal sam. Le 28,5% anketirancev se s to motnjo še ni srečalo.

ZAKLJUČEK

Z vključitvijo v SMZŠ se je obseg nalog na področju zdravega življenja vsako leto povečal. Po prvi evalvaciji dela se je pokazalo, kaj delamo dobro in kaj bi bilo potrebno dodati in spremeniti. Vsako leto smo dodajali nove vsebine, stare pa skrbno nadgrajevali. Pri tem so se vključevali novi sodelavci, ki so bili za določene naloge bolj usposobljeni. Pokazale so se tudi potrebe po boljšem povezovanju z ostalimi projekti doma, kjer smo aktivnosti usklajevali in povezovali.

Ena pomembnejših akcij v našem domu je bila izvedena anketa o prehrabnih navadah dijakov. Po analizi rezultatov ankete in izvedenem predavanju smo skušali dobljene rezultate vključiti v načrtovanje naših bodočih aktivnosti in ugotovili tudi, da je bilo smiselno dijake seznaniti z motnjami prehranjevanja in izvesti predavanje, kar so tudi dijaki na evalvacijskem listu označili za koristno in potrebno.

LITERATURA IN VIRI

ADAMIČ, M. (1998): VLOGA DRŽAVE PRI ZAGOTAVLJANJU ŠOLSKE PREHRANE. DIETETIKUS 3 (2):6.

ASSAEL, H. (2004): CONSUMER BEHAVIOUR – A STRATEGIC APPROACH. BOSTON, HOUGHTON MIFFLIN COMPANY.

BONEY, C. M. ET AL. (2005): METABOLIC SYNDROME IN CHILDHOOD: ASSOCIATION WITH BIRTH WEIGHT, MATERNAL OBESITY AND GESTATIONAL DIABETES MELLITUS. PEDIATRICS;115:290–296.

CONNER, M. (2002): THE SOCIAL PSYCHOLOGY OF FOOD. BUCKINGHAM: OPEN UNIVERSITY PRESS, 12–42.

ERJAVEC, B. IN SOD. (NOVEMBER 2009): PREDSTAVITEV REZULTATOV ANKETE PREHRAMBENE NAVADE DIJAKINJ IN DIJAKOV DIJAŠKEGA DOMA IVANA CANKARJA, LJUBLJANA

[HTTP://WWW.OS-RAKA.SI/SOLA/ZDRAVA_SOLA.PDF](http://www.os-RAKA.SI/SOLA/ZDRAVA_SOLA.PDF) (UPORABLJENO 22.12.2011)

POKORN, D. (1998): ZDRAVA PREHRANA IN RAZVOJ PREHRANJEVALNIH NAVAD PRI OTROKU. ZDRAVSTVENO VARSTVO 37: 404–5.

STARKL, D. (1999): PRIROČNIK ZA VZGOJITELJE V DIJAŠKEM DOMU. LJUBLJANA. ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA