

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

MANCA FARKAŠ

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO

Doživljajska pedagogika v osnovni šoli
DIPLOMSKO DELO

Mentorica: prof. dr. Darja Zorc Maver

Somentorica: Urška Benčič

Kandidatka: Manca Farkaš

Ljubljana, junij 2013

ZAHVALA

Zahvalila bi se najprej profesorju dr. Mitji Krajncanu in somentorici Urški Benčič, ki sta me seznanila z metodo doživljajske pedagogike ter povabila k sodelovanju pri izvedbi izbirnih vsebin za študente prvega letnika socialne pedagogike. Hvala ostali ekipi Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, ki z mano delijo ljubezen do te metode.

Najlepša hvala za strokovno in prijazno mentorstvo profesorici dr. Darji Zorc Maver, ki je bila pripravljena sprejeti mentorstvo, kljub ne ravno vsakdanji situaciji.

Zahvala gre tudi zaposlenim na OŠ heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu, ki so podprli idejo in se podali v neznano ter kasneje sprejeli projekt za svojega. Torej hvala ravnateljici Sonji Jozelj, ki je v teh norih letih ukinjanja dodatnih dejavnosti sprejela izziv in nas vedno spremlja na projektih, hvala Tatjani Lekan in njenemu 9. A razredu ter Andreji Ravšelj in njenemu 9. B razredu, ki so se prvi z mano podali na vikend izzivov in novih doživetij ter mi pomagali pri oblikovanju te naloge. Hvala tudi vsem ostalim razrednikom, učiteljem in učencem, ki so bili vključeni v projekte v prihodnjih letih in zaradi katerih projekt še vedno živi.

Hvala prijateljem in sodelavcem, torej vsem, ki me bodrite in se z mano veselite uspehov.

Prav posebna zahvala pa mami, ki je zagotovo največja podpornica mojega dela in tista brez katere projekt ne bi bil takšen, kot je, očiju, katerega športni in pedagoški duh sta v meni ustvarila ljubiteljico tovrstnih metod dela ter sestri Maši, ki mi vedno stoji ob strani.

Torej hvala Vam za vso ljubezen, motivacijo in podporo na vsakem koraku.

POVZETEK

Teoretični del diplomske naloge s pomočjo različnih avtorjev odpira temo življenja otrok in mladostnikov v današnjem času. Izpostavljene so težave v odraščanju in njihove posledice. Posebej poglobljena področja so: način preživljanja prostega časa, odnosi, pomen igre in timskega dela ter vpliv športne dejavnosti za motoričen razvoj vsakega posameznika. Posebno mesto v diplomski nalogi ima osnovna šola, ki se dotakne vsakega človeka. Preverja se torej, kakšen je temeljni cilj osnovnega šolanja ter kakšne so vzgojne dejavnosti. Posebej je predstavljena metoda doživljajske pedagogike, kot dopolnilo tradicionalnim oziroma klasičnim oblikam pouka in nekakšen izhod iz vsakdana ter oblik pristopa do učencev, ki predstavljajo že nekakšno rutino.

Empirični del pa je sestavljen iz dveh delov, in sicer v osnovni šoli je bil izveden poskus vpeljave metode doživljajske pedagogike. Opisan je projekt, ki je potekal po tej metodi, tako imenovani Vikend doživljajske pedagogike za devetošolce. Po izpeljanem projektu se je s pomočjo strukturiranih intervjujev z učenci ter polstrukturiranih intervjujev z učiteljicama in ravnateljico preverjalo, kakšne učinke je imela ta metoda na nadaljnje šolsko delo in kot šola za življenje, kakšni so bili vplivi na odnose, med učenci ter med učenci in učiteljico ter kakšne so možnosti vpeljave te metode v osnovno šolo. Po uporabi metode doživljajske pedagogike se opaža krepitev in bolj poglobljen odnos med učiteljico in učenci, tudi učenci se med seboj zblížajo, zmanjša se proces stigmatizacije in izključevanja. Opaža se veliko pozitivnih učinkov takšnega pristopa, saj se učenci preizkusijo v novih preizkušnjah, prevzemajo odgovornost, odkrivajo nova spoznanja o sebi, v skupini se krepi občutek zaupanja, bližine in primerne dotika. Učiteljice dobijo nova znanja in izhodišča za nadaljnje delo z učenci. Možnosti za vpeljavo doživljajske pedagogike v osnovno šolo je več (ure oddelčne skupnosti, dnevi dejavnosti, dodatna strokovna pomoč za nadarjene in učence z vedenjskimi težavami, dodatna ponudba šole ...), primarno pa je težava že to, da zaposleni metode ne poznajo, zato bi bilo ključnega pomena metodo predstaviti osnovnošolskim učiteljem, ki bi jo lahko kasneje s pomočjo zunanjih izvajalcev tudi izvajali.

KLJUČNE BESEDE:

- doživljajska pedagogika
- osnovna šola
- odnosi
- izkustveno učenje
- odraščanje

ABSTRACT

This thesis begins with a theoretic part which observes the contemporary life of children, teenagers and young adults through the eyes of different authors. Special emphasis is placed on difficulties of growing up and their consequences. Further focus is put on topics of free time use, human relations, meaning of games and playing, team work, and the effect of sport for appropriate motoric functions' development. This thesis analyses primary school, which is part of every human being's life. Analysis focuses on the basic goal of elementary education and its role in children upbringing. Specialists have critical views of traditional teaching forms, which are also brought forward. The method of experiential pedagogy is presented in more detail, since it is an alternative option, a sort of an exit from everyday life, and routine student teaching.

The second, empirical part can be further divided into two. An experiment of introducing the method of experiential pedagogy into teaching, which was carried out in a chosen primary school, is presented in one part. The project was named Weekend of Experiential Pedagogy for Nine-graders. After the project, the pupils answered questions of a fully structured interview, the interview for teachers and the principal was on the other hand half structured. The interviews checked the effects of this method on the school work after the project and the project's role as a school for life. They also put into view the consequences of the project for relationships between students themselves, between teachers and students, and the possibilities for future incorporation of this method into the program of the primary school. The results showed stronger and tighter relationships between the students and the teacher, students' interrelations also improved; stigmatization and exclusion were less frequent after the project with experimental pedagogy. Many positive effects of this approach were quite obvious, as pupils tried out new experience, they took on responsibility, discovered new facts about themselves, enhanced the group thrust, embraced the presence of others, and formed knowledge of appropriate human contacts. Also the teachers gained new knowledge and new ideas for further work with students. The possibilities of introducing the method of experiential pedagogy into primary school are numerous: hours for class community forming, days for extracurricular activities, additional professional help for talented pupils and for pupils with emotional and behavioural disorders, school's additional offers etc. The problem seems to be primarily that the school workers are not familiar with this method. Therefore a structured presentation of this method for the teachers would be crucial, as they could carry it out on numerous occasions with some additional help of external associates.

KEY WORDS:

- experiential pedagogy
- primary school
- relations
- free time

Kazalo

POVZETEK.....	4
KLJUČNE BESEDE:	4
ABSTRACT.....	5
KEY WORDS:	5
1 UVOD	9
2 TEORETIČNI DEL DIPLOMSKE NALOGE.....	11
2.1 TEŽAVE Z ODRAŠČANJEM V DANAŠNJEM ČASU	11
2.2 DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA.....	14
2.2.1 Doživljajska pedagogika in gibanje.....	22
2.3 UMESTITEV DOŽIVLJAJСКE PEDAGOGIKE V OSNOVNE ŠOLE.....	23
2.3.1 OSNOVNA ŠOLA KOT VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA INSTITUCIJA.....	23
2.3.1.1 Splošno o osnovni šoli.....	23
2.3.1.2 Vzgojni načrt šole.....	26
2.3.1.3 Kritični pogled na osnovno šolo	31
2.3.2 POMEN ŠPORTNE DEJAVNOSTI ZA MOTORIČNI RAZVOJ V ODRAŠČANJU	37
2.3.2.1 Pomen stika z naravo	43
2.3.3 POMEN IGRE	44
2.3.4 PASIVNOST MLADIH V PROSTEM ČASU	47
2.3.5 POTREBA MLADIH PO DOŽIVLJANJU USPEHA, PO DOKAZOVANJU	49
2.3.6 POMEN ODNOSA V OBDOBJU MLADOSTNIŠTVA.....	51
2.3.6.1 Mladostništvo	51
2.3.6.2 Odnos med učiteljem in učencem	53
2.3.6.3 Medvrstniški odnos, pomen timskega dela in dobre razredne klime	55
3 EMPIRIČNI DEL.....	58
3.1 OPREDELITEV PROBLEMA	58
3.2 NAMEN IN CILJI	59
3.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	60
3.4 METODOLOGIJA.....	61
3.4.1 Opis načina zbiranja podatkov.....	61
3.4.2 Predstavitev vzorca.....	64

3.4.3	Postopek analize	65
3.5	INTERPRETACIJA.....	66
3.5.1	Nekaj specifik interpretacije	66
3.5.2	Interpretacija po posameznih zastavljenih raziskovalnih vprašanjih	67
3.6	SKLEPI.....	104
4	ZAKLJUČKI IN REFLEKSIJA	108
5	VIRI.....	110
6	INTERNETNI VIRI	113

KAZALO TABEL:

Tabela 1: Deli pogovorov z zaposlenimi na temo spremembe odnosa med učiteljem in učencem s pomočjo metode doživljajske pedagogike	67
Tabela 2: Deli pogovorov z učenci na temo spremembe odnosa med učiteljem in učencem s pomočjo metode doživljajske pedagogike	70
Tabela 3: Deli pogovorov z zaposlenimi na temo spremembe odnosa med učenci ter spremembe razredne klime s pomočjo metode doživljajske pedagogike.....	72
Tabela 4: Deli pogovorov z učenci na temo spremembe odnosa med učenci ter spremembe razredne klime s pomočjo metode doživljajske pedagogike	75
Tabela 5: Deli pogovorov z zaposlenimi na temo učinkovitosti uporabe metode doživljajske pedagogike na nadaljnje delo v razredu	80
Tabela 6: Deli pogovorov z učenci na temo učinkovitosti uporabe metode doživljajske pedagogike na nadaljnje delo v razredu.....	84
Tabela 7: Deli pogovorov z zaposlenimi na temo učinkovitosti uporabe metode doživljajske pedagogike kot šole za življenje	87
Tabela 8: Deli pogovorov z učenci na temo učinkovitosti uporabe metode doživljajske pedagogike kot šole za življenje.....	90
Tabela 9: Deli pogovorov z zaposlenimi na temo poznavanja metode doživljajske pedagogike	95
Tabela 10: Deli pogovorov z učenci na temo poznavanja metode doživljajske pedagogike	96
Tabela 11: Deli pogovorov z zaposlenimi o možnostih vpeljave metode doživljajske pedagogike v šolski prostor	98

1 UVOD

Že stari misleci so zagovarjali idejo, da ne smemo ločevati telesa in duha. Montaigne je v svojem delu *Essais* zapisal: »Ne vzgajamo duše, ne vzgajamo telesa, marveč človeka (Montaigne v Strel, Štihec, 1995, str. 100).« Če k temu dodamo še klasični pregovor »Zdrav duh v zdravem telesu,« je jasno, da v šoli ne smemo misliti le na to, kako bi učencem z znanjem napolnili glave, ampak moramo biti osredotočeni tudi na njihov telesni razvoj, saj eno brez drugega ne gre. Hkrati pa bi dodala še pomen oblikovanja otrokove identitete in osebnosti kot celote ter skrb za njegovo vključenost v širše socialno okolje. Iz tega vidika bi želela poudariti pomen vzgojnega delovanja v osnovni šoli in hkrati preventivne dejavnosti, ki jo ta lahko omogoči. Osnovna šola je ena izmed cest, ki naj bi jo prehodil vsak otrok v civiliziranem svetu, in ta naj bi hkrati skrbela za socializacijo, vzgojo in izobraževanje učenca. Seveda so pri vsem tem pomembni tudi starši, vrstniki, izvenšolske dejavnosti in okolje nasploh, zato je ključno izvajati dejavnosti, ki bodo pozitivno poudarile odnose.

Na tem mestu lahko doživljajsko pedagogiko vidimo kot možnost, da bi v tradicionalni vzgoji in šoli prelomili zakrnele strukture, da bi vsebine in metode znova formulirali, da bi tako prišli od pedagogike moraliziranja in pridiganja k pedagogiki doživetja, ravnanja in avtentičnosti (Bauer, 1985 v Krajncan, 2007). Ta preobrat pa bi lahko omogočil veliko spremembo v odnosu med učiteljem in učencem, med učenci samimi (torej bi spremenil razredno klimo), izpostavilo bi se pomen doživetja in tako izkušnjskega učenja.

Poleg tega pa nas »/.../ življenje z vedno novimi vprašanji nikoli ne pusti na miru. Samo z omamljanjem postanemo neobčutljivi nasproti tistemu večnemu impulzu, ki se zabada v našo zavest z vedno novimi zahtevami. Tistega, ki zastane, drugi prehitijo, tisti, ki se uspava v samozadovoljstvu, izgublja samega sebe. Ne smemo se torej zadovoljiti z doseženim niti v ustvarjanju niti v doživljanju. Vsak dan, vsaka ura zahteva nova dela in omogoča nova doživetja (Zalokar Divjak, Rojnik, 2010, str. 54).«

V tem delu bom torej izpostavila mladost v današnjem času, in sicer predvsem kakšno je življenje današnje mladine, kakšne so nekatere njihove temeljne potrebe in težave, hkrati pa se bom osredotočila na osnovno šolanje v slovenskem prostoru ter metodo doživljajske pedagogike.

Cilj naloge je predstaviti uporabnost in učinke metode doživljajske pedagogike v osnovni šoli. Za metodologijo bomo uporabili kvalitativni pristop. Informacije bodo pridobljene s pomočjo opazovanja na dveh projektih, v katera bodo vključeni učenci devetega razreda. Na projektih se bomo osredotočili na odnose, učinke in uporabnost metode doživljajske pedagogike. Za instrument bomo uporabili polstrukturirane intervjuje ter tako z učiteljicami in učenci evalvirali sam projekt. Metoda bo tako predstavljena v osnovni šoli skozi dva projekta, po tem pa bodo izvedeni intervjuji z udeleženci (zaposlenimi in učenci). V intervjujih bomo odkrivali učinke uporabe te metode v osnovni šoli in smotrnost ter možnosti vpeljave v osnovnošolski prostor. Vse to z namenom, da se poskuša poiskati dodatne možnosti za delo z osnovnošolci, pristop do mladih, krepitev odnosa med vrstniki ter med učitelji in učenci, vključevanje učencev v organizacijo dela in posledično učenje prevzemanja odgovornosti, učenje skozi izkušnje. Poudarek bo tudi na učenju socialnih veščin (delu v skupini, komunikaciji, solidarnosti ...), tesnejšem stiku z naravo ter gibanju.

2 TEORETIČNI DEL DIPLOMSKE NALOGE

2.1 TEŽAVE Z ODRAŠČANJEM V DANAŠNJEM ČASU

»Živimo v času, ko vse bolj zapleteni, protislovni družbeni procesi posegajo na vsa področja človekovega življenja in dela (Cankar, 1991, str. 9).« Tako imajo tudi močan vpliv na odraščanje, ki se ves čas sooča z vplivom družbenih sprememb.

Šele kot odkritje evropskega novega veka je poznan pojem mladosti, ki ga je zaznamoval vzpon meščanskega individualizma in razbitje tradicionalnih socialnih povezav. Pojem mladosti pa je bilo nujno treba vpeljati v vseh družbah, v katerih mesto posameznika v družbi ni bilo že vnaprej določeno in je bil dopuščen razmah individualnosti. Tako z mladostjo pride do odloga takojšnjega sprejemanja nalog odraslosti po koncu pubertete (Miheljak, Ule, 1995).

Hahn (1958 v Krajncan, 2007) je že pred pol stoletja opozarjal, da je takratna civilizacija nezdrava in pogosto izčrpa moč mladim, še preden lahko odrastejo. Hkrati pa je izpostavil tudi problem ravnodušnosti mesta, v katerem mladi odraščajo, in verjel, da se edina rešitev teh problemov skriva v izobraževanju. Zanimanja in kritike mladih se osredotočajo na te pomanjkljivosti, čeprav je njihovo prikazovanje lahko drugačno. Za vsako upadanje si je Hahn zamislil aktivnost, ki bi prinesla »zdravilo« za vsako od naštetih »bolezni«. Prepoznava šest vrst nazadovanj, predstavi pa tudi možne rešitve, ki jih predlaga vzgojno izobraževalnim ustanovam. Po Hahnovem mnenju je glavna naloga izobraževanja pomagati mladim doseči ravnotežje moči v njihovem notranjem življenju tako, da jih prevzame ljubezen.

Tipi upadanja in rešitve, ki so lahko dobra podlaga za poglobitev v posamezna področja problematike odraščanja v današnjem času:

- Upadanje fizične sposobnosti/zdravja – na tem področju je težava tudi upadanje zdravja, vitalnosti, kar je več kot le odsotnost bolezni. Predlog reševanja: uvedba 45-minutnega programa telesne aktivnosti, saj je za vsakogar pomembno, da razvija in izpopolnjuje svoje šibke točke ter vzgaja svojo nadarjenost.

- Upadanje iniciativnosti in poguma – izhaja iz brezdelnosti in pasivnih teženj mladih. Predlog reševanja: uvedba »ekspedicije ali odprave«.
- Upadanje spomina in domišljije – zaradi hitrejšega tempa življenja in naglo spreminjajoče politične klime ter zato, ker je mladim primanjkovalo priložnosti, da bi se ustavili ter razmislili in evalvirali svoje življenje, ostajala pa je potreba po času, ki bi ga preživeli sami. Predlog reševanja: ljubezen do človeka se ne more globoko ukoreniniti, če človek nekaj časa ne preživi sam s seboj, torej je potrebno mlade usmeriti, da se poglobijo vase, v svoja občutja, želje in potrebe.
- Upadanje spretnosti in previdnosti – naloge, ki zahtevajo spretnost, pogosto zahtevajo precejšnjo stopnjo potrpežljivosti, sodobni mladi pa imajo željo po hitrih rezultatih. Predlog reševanja: za spodbudo vztrajnosti in prizadevanja za kakovost naj bi si vsak izbral svoj projekt, ki naj bi si ga prizadeval opraviti do popolnosti.
- Upadanje samodiscipline – zaradi pomanjkanja samodiscipline in dostopnosti poživil in pomirjeval so mlade hitro pogoltnile razvade, kot so kajenje, pitje, nekritično poslušanje radia, prepogosti obiski kina in ponočevanje. Predlog reševanja: sistem vsakodnevnih vaj in zdravih navad – »načrt treniranja« (enkrat dnevno umivanje z vročo vodo, dvakrat hladna prha, 30 poskokov, skakanje v višino, tek, metanje krogle, žogice, nič hrane med obroki, poročanje o boleznih in opravljenih dolžnostih).
- Upadanje sočutja – naglica, ki spremlja naše življenje, ljudem ne daje časa, da bi bili sočutni. Predlog reševanja: pomoč oziroma aktivnosti usmerjene v podporo in pomoč (prav tam).

Vprašanje, kaj storiti z mladimi, je ostalo živo še danes. Mladi že od nekdaj namreč pomenijo vir anksioznosti za odrasle oziroma za starejše generacije in so že po definiciji določena grožnja dominantnemu in ustaljenemu družbenemu sistemu (Mikič, 2009).

Današnja generacija mladih se razlikuje od prejšnje po odgovornosti izbire, ki se dogaja v obdobju etične praznine, v družbi, ki je kompleksna in brez skupnih moralnih norm in pravil, ki bi bile določene od zunaj (Bajzek, 2008). V tradicionalnih družbah mladostniku namreč ni bilo potrebno skrbeti za razlago svojega vedenja, vrednot, motivacij in ideoloških predstav, saj je te načeloma le prevzemal od družinskih avtoritet in okoliške družbe. V moderni družbi

pa mora mlad človek skrbeti za upravičenje ter ovrednotenje vedenjskih in motivacijskih vzorcev ter ideoloških predstav, jih zavestno ponotranjiti v osebno strukturo (Miheljak, Ule, 1995).

Pretekle generacije so namreč v drugih odraslih našle lik lepe in plemenite identifikacije, v nasprotju s tem pa današnja mladina nima več možnosti oprijemljive in varne opore, ki bi ji omogočala, da bi nanjo naslonila lik svoje lastne identitete. Mladi so v družbi, v kateri odraščajo, zaznamovani z negotovo in posledično nejasno prihodnostjo. Težava pa je, da kadar ni mogoče predvideti vsaj nekoliko jasne prihodnosti, je posameznik vržen samo v sedanost. Pojavi se odsotnost temelja, ob katerem bi lahko gradil lastno identiteto (Bazjek, 2008). Poleg tega, da mora mlad človek ubrati in poiskati svojo pot, se od njega pričakuje, da bo dosegel vsaj toliko kot njegovi starši. Pomembno vlogo je namreč dobil pojem socialne promocije, kar pomeni, da se že od mladostnika pričakuje, da bo dosegel ali presegel socialni status svojih staršev. Ta pričakovanja in pritiski lahko mlade pozitivno motivirajo ali pa bremenijo, frustrirajo (Miheljak, Ule, 1995).

Na novonastale težave in izzive mladostništva se poskušajo odzivati tudi oblike dela z mladimi. Naloga teh postaja razvijanje alternativ za vključevanje, širjenje polja obstoječih možnosti (izobraževanja, zaslužka, dela, pripadnosti), ustvarjanje novih prostorov delovanja, ko gre za delo z marginaliziranimi, ranljivimi in stigmatiziranimi skupinami mladih, pa sta ključnega pomena tudi destigmatizacija in zagovorništvo teh skupin širši javnosti (Mikič, 2009).

Adolescent nam je nekoč vzbudil podobo nekoga, ki sanja z odprtimi očmi in si v fantaziji predstavlja izkušnje, ki jih v realnem življenju ne more uresničiti. Ta slika se je v današnjem času spremenila, vzroke za to pa predstavlja vsakodnevno bombardiranje z novicami, katerega največje žrtve so odraščajoči otroci in adolescenti, saj sprejmejo veliko novic, slik in senzacij, ki jih v sebi ne uspejo predelati (Bazjek, 2008).

Doživljajska pedagogika je na tem mestu predstavljena kot metoda, s katero bi lahko reševali nekatere težave odraščanja v današnjem času. Kritična področja pa so podrobneje predstavljena v nadaljevanju.

2.2 DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA

Doživljajska pedagogika je vedra pedagoška disciplina, zadovoljna znanost, ki je ne smemo dojemati s predsodki, krči, temveč z lastno otroško radovednostjo, skorajda naivno, sicer je ta mlada veda v nevarnosti, da bi jo dojemali tradicionalno in konzervativno. Predstavljena je kot spodbudna, vesela znanost, ki je v svojem bistvu vrsta vzgojne reakcije, ta pa je nepremagljiva. V primerjavi s konzervativnimi načini vzgojnega delovanja bi jo lahko poimenovali tudi kot zabava po dolgem času odrekanja in nemoči. Opisana je tudi kot odhod na prosto in je privilegij pogumnih. Njena naloga je ponovno priklicati tiste oblike in načine življenja, ki nam jih jemlje moderni čas (Ziegenspeck, Fischer, Bitz, 2005 v Krajncan, 2007). Umik od sodobne tehnologije, komunikacijskih naprav, ki nam omogočajo, da smo ves čas vsem na voljo; umik k lastnemu telesu, ki ga obkroža narava v vsej svoji nedolžnosti. Z drugimi besedami, podrobnejši vpogled v to, na kar se osredotoča metoda doživljajske pedagogike, bi lahko dobili z opisom etičnih meril v doživljajsko pedagoškem polju.

Etična merila v doživljajsko pedagoškem polju, ki bodo natančneje predstavljena v podpoglavjih spodaj so naslednja (Senninger, 2000 in Reiners, 2005 v Krajncan in Krajncan, 2011):

1. izkustveno učenje,
2. realne situacije,
3. kreativno reševanje problemov,
4. prostovoljnost,
5. zaupanje in spoštovanje,
6. jasnost pravil zagotavljanja varnosti,
7. povratne informacije,
8. timsko delo,
9. sprotno reševanje konfliktov.

1 Izkustveno učenje

Pričakovan transfer udeležencev mora biti integriran v proces odprte, naravne oblike socialnega izkustvenega učenja. Pomembno je torej izhajati iz čim bolj naravnih, življenjskih situacij, za katere obstaja velik potencial, da se bo vsak vpleteni z njimi srečal tudi v prihodnosti.

»Doživetje je neizbrisan spomin kot končni produkt pedagoškega načrta, ki služi kot vir moči za kasnejše življenje (Hahn v Krajncan, 1994, str. 15),« in sicer ga za uspešen emocionalen, socialen in intelektualen razvoj potrebuje vsak človek. Doživetje je opredeljeno tudi kot mejna izkušnja, v kateri so na preizkušnji pridobljeni koncepti, kot so življenjski načrti, vzorci razlag, vedenjska orientacija ipd. (Krajncan 1996 v Benčič, 2010, str. 13–14).

Luckner in Nadler (1997) izkušensko učenje razlagata kot učenje skozi dejavnost/aktivnost, gre namreč za proces skozi katerega posamezniki tvorijo znanje, osvajajo veščine in gradijo vrednote iz neposrednih izkušenj. Avtorja nagovarjata k izkušnjam, saj ne moremo spremeniti preteklosti, lahko pa optimiziramo vsako izkušnjo z upoštevanjem smernic:

- Izkušnja prihaja, pripravi se, predstavlja si njen končni rezultat.
- Izkušnja je nova, bodi odprt do nje.
- Izkušnja je novela, objemi jo.
- Izkušnja je edinstvena, pričakuj največ.
- Izkušnja je izziv, vzpostavi vire in veščine, ki jih potrebuješ, spodbujaj se.
- Izkušnja je težava, osvetli jo, identificiraj, kaj dejansko deluje.
- Izkušnja je zapletena, prosi za pomoč, spoznaj drugačna stališča.
- Izkušnja povzroča zmedo, ubesedi svoja občutja, čustva in misli.
- Izkušnja je velika, ostani z njo.
- Izkušnja je strašna, dihaj, osredotoči se in pojdi naprej.
- Izkušnja je zabavna, deli jo z ostalimi.
- Izkušnja spodbudi napeta občutja, prenesi jo in govori o njej.
- Izkušnja te pripelje do roba, normaliziraj jo in tvegaj.
- Izkušnja je napaka, nauči se, kaj je delovalo in kaj ni.
- Izkušnja je uspeh, razišči in prepoznaj faktorje uspeha ter napiši novo zgodbo.
- Izkušnja je poživljajoča, veseli se je, jo ponotranji, deli novo zgodbo.

- Izkušnja je potrditev, lahko bi jo uporabil kje drugje in učil ostale.
- Izkušnje je konec, ponovno jo obišči, jo recikliraj in ponovno uporabi.
- Izkušnja je metafora za tvoje življenje, naredi ga polnopomenskega.

Hkrati pa je potrebno poudariti, da mora izkušnja imeti smisel in ne sme biti le naključno posredovana. Ključen je pomen, ki nas pripravi do razmišljanja, občutij in uporabnih oblik učenja vedenjskih reakcij za prihodnost (Knapp, 1990 v Luckner, Nadler, 1997).

2 Realne situacije

Izločitev objektivnih nevarnosti v učnih situacijah z resničnim, dejanskim karakterjem je najvišja etična zahteva. Pri učenju oziroma vzgoji, ki vsebuje nekaj tveganja in preizkušanja, gre za insceniranje subjektivnih izzivov, ki jih človek skozi zahteve tujih nenavajenih situacij samostojno predela in skupnostno preveri, izkusi. Nikoli ne sme obstajati nobena možnost tveganja, zato je tudi zelo pomembno, da ima vsak možnost soodločanja, da soustvarja dogajanje in tudi sam oceni, kdaj in kako se bo vključil, da bo zanj najbolj varno.

Eden od najpomembnejših namenov doživljajske pedagogike je usmeriti uporabnike (posameznike, vključene v projekt) k razvijanju vpogleda vase (samozavedanja), znanj in veščin, ki jih lahko prenesejo v svoje realno življenje, ko zaključijo strukturirano izkušnjo (Luckner, Nadler, 1997, str. 21). Za učinkovitost transfera pa je pomembno upoštevati naslednje faktorje:

- Posamezniki morajo videti podobnosti in povezave med situacijami, ki so se zgodile med izkušnjo, in situacijami, ki nanje vplivajo v drugih vidikih življenja (npr. reševanje konfliktov je bolje izvesti verbalno, kot impulzivno reagirati ali potlačevati čustva).
- Posamezniki, ki izkusijo, da nova znanja ali oblike vedenja prinesejo koristne rezultate, so bolj motivirani za uporabo na novo pridobljenih znanj (npr. govoriti o strahovih, prositi za podporo in pomoč, deliti občutja, čustva ipd.).
- V pomoč je, če lahko posameznik prepozna priložnosti za uporabo novih znanj (npr. načrtovanje uravnovešene prehrane, uporaba rekreacije za upad stresa), kar je spodbujeno s strani realistično povezanih izkušenj s specifičnimi preteklimi in morebitnimi prihodnjimi situacijami na posameznikovi življenjski poti.
- Polnopomensko učenje izzove boljši transfer kot frontalno učenje.

- Bolj ko je nekaj temeljito naučeno, bolj verjetno je, da bo uspešno preneseno v nove situacije.
- Številčnost in različnost doživetih primerov ter priložnosti za vajo povečajo obseg možnosti, prek katerih lahko znanja in veščine uporabimo v novih situacijah.
- Možnost transfera se zmanjša, ko časovni interval med originalno nalogo in preneseno nalogo naraste (Luckner, Nadler, 1997).

Skrozi metodo doživljajske pedagogike uporabniki pridobivajo izkušnje, ki jih lahko prenesejo v realno življenje. Bistveno torej je, da naučenega ne obdržimo le kot »last spomina« samo v času projekta, temveč da to uporabimo tudi pozneje, v vsakodnevnem življenju. Udeleženci se morajo torej naučiti, da rezultat transfera prenesejo, ga prevedejo, uporabijo v različnih pogojih, v drugačnih situacijah (Krajnčan, 2007). Pomembno je torej, da s pridobljenimi izkušnjami in znanjem eksperimentiramo ter ga uporabimo v realnih situacijah v prihodnosti.

3 Kreativno reševanje težav

Izzivi učenja so sestavljeni iz nalog, za katere učenci po navadi ne posedujejo strategije reševanja in morajo zato zapustiti ustaljene vzorce. Samoiniciativnost in kreativno reševanje težav in problemov se morajo razvijati tako na individualni kot skupinski ravni. Tako pride do izhoda iz okvirov ter spodbujanja ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, hkrati pa prilagajanja skupini in sodelovanja (Senninger, 2000 in Reiners, 2005 v Krajnčan in Krajnčan, 2011).

4 Prostovoljnost

Pomembno je, da so udeleženci vključeni prostovoljno ter da so sami soustvarjalci dejavnosti (projekta). Hkrati pa morata prostovoljna udeležba in samoodločanje biti pomembna gradnika motivacije za samo izpeljavo projekta. Gre za možnost, ki si jo mladi želijo tudi v šoli, vendar je v tolikšni meri niso vajeni, zato so v trenutkih, ko morajo sami sprejemati odločitve, izgubljeni, zmedeni in v težavah, zato je pomembno, da se odgovornost nanje prenaša postopoma in se pogosto preverja ter evalvira (Senninger, 2000 in Reiners, 2005 v Krajnčan in Krajnčan, 2011).

5 Zaupanje in spoštovanje

Osebna integriteta udeležencev in njihovih vodij mora biti zagotovljena, moramo jo spodbujati, razvijati, varovati in zagotavljati v vsaki fazi. Pri učenju v resničnih situacijah se pogosto nakopičijo čustvena stanja, zaupanje in zelo osebne informacije, kar ponuja tudi oblikovanje skupine kot instanco medsebojnega zaupanja in varnosti. Udeleženci v skupino vnašajo osebno noto, spoznavajo lastne meje in meje ostalih članov skupine. Odvisni so drug od drugega, a hkrati si morajo najti svoje mesto v skupini (Senninger, 2000 in Reiners, 2005 v Krajnčan in Krajnčan, 2011).

6 Jasnost pravil zagotavlja varnost

Nujna so absolutno jasna pravila. Predvsem pravila, ki zagotavljajo fizično in psihično varnost vseh vključenih. Hkrati pa mora biti dejavnost primerna razvojni stopnji in sposobnostim udeležencev. Zagotoviti je treba zadovoljitev osnovnih potreb, zato je pomembna natančna predhodna priprava (Senninger, 2000 in Reiners, 2005 v Krajnčan in Krajnčan, 2011).

7 Povratne informacije

Pri ocenjevanju doživljajsko pedagoških učinkov igra skupinski *feedback* (povratna informacija) veliko vlogo. Skozi povratne informacije se prenese pridobljena doživetja, izkušnje, jih osvetli, jim ponudi vrednost, ozavesti prenos v vsakdanjo situacijo ali korigira prejšnje primanjkljaje ter senzibilizira odnosne navezave. Ta način lahko vodi v osebno rast in razvoj skupine (Senninger, 2000 in Reiners, 2005 v Krajnčan in Krajnčan, 2011).

8 Timsko delo

Kontakti tima imajo na projektu dva integrativna pomena, in sicer ponujajo vzajemno podporo in skupno refleksijo. Pri tem morajo v pripravi projekta biti zasnovane različne tehnike in ravnanja. Uspešna porazdelitev vlog in nalog med posameznike vodi v odlično sodelovanje in vzajemno učenje (Senninger, 2000 in Reiners, 2005 v Krajnčan in Krajnčan, 2011).

9 Sprotno reševanje konfliktov

Različni spoli in skupinsko specifični vidiki spremenijo motivacijske in socialne učne pogoje. V času projekta so udeleženci ves čas aktivni in osebno vpeti v odnose in situacije, zato je razumljivo, da se dinamika spreminja, tako tudi odnosi. Skupina je prisiljena skupaj preživeti več časa, zato pride do frustracij, nesporazumov in konfliktov. Prav zato je treba posebej poudariti, da je v vsaki skupini treba najti konstruktivno shajanje s konflikti in krizami ter jih sprotno reševati. Hkrati pa je treba biti pozoren na specifiko skupine (Senninger, 2000 in Reiners, 2005 v Krajncan in Krajncan, 2011).

Torej vsak vključen je akter lastne akcije, se odloča samostojno, hkrati pa se mora biti pripravljen prilagajati skupini, postavljen je pred izzive, življenjske naloge. Sooča se s konflikti ter je pred nalogo kreativnega reševanja težav in problemov. Ves ta proces pa naj bi se dogajal skozi igro, zabavo, druženje, športne aktivnosti in hkrati dejavnosti potrebne za preživetje.

Doživljajska pedagogika je usmerjena v konstruktivno pozitivistično pedagogiko, ki inscenira pozitivna doživetja z veliko vzgojno močjo (Krajncan in Krajncan, 2011, str. 12). Ideja tovrstne pedagogike je, da z vključevanjem, sodelovanjem in predvsem z nasmehom zmoremo več.

Najbolj pogosta oblika vpeljevanja metode doživljajske pedagogike je skozi projekte, ki lahko trajajo od enega dne do več tednov (tudi krajši). Pred samo izvedbo doživljajsko pedagoških projektov je pomembno, da pobudniki jasno opredelijo cilje, ki tako postanejo sredstvo, od katerega sta odvisni vsebina in pobuda. Pomembno se je odločiti, katera skupina ciljev bo v ospredju in ji podrediti dejavnosti. Čeprav so lahko učni cilj doživljajske pedagogike enaki tistim, ki prihajajo iz institucij, se njen učni proces občutno razlikuje, saj posredovanje znanj in sposobnosti ne poteka v verbalnem seminarskem stilu, torej iz »glave v roke«, temveč prek dejavnega soočanja z nalogami in težavami »iz rok v glavo« – to velja tako za kognitivne kot za socialne učne cilje. Cilji so odvisni tudi od aranžmaja, skupine udeležencev, trajanja, institucije ipd. (Breß, 1985 v Krajncan, 2007, str. 47). Iz tega lahko izpeljemo, da je odvisno s kakšno skupino delamo in kakšen je primarni namen projekta. Bistvenega pomena je tudi starost uporabnikov (tako imenujemo kliente v socialno pedagoškem polju), saj ima vsaka faza v psihosocialnem razvoju posameznika povsem drugačne značilnosti.

Narava projektov je bolj jasna, če podrobneje pogledamo v svet ciljev, ki jih z metodo doživljajske pedagogike želimo doseči. Za lažjo predstavbo je navedenih nekaj primerov, ki so razdeljeni v štiri večje skupine (Krajncan, 2007, str. 47–49):

- Cilji na osebnem (individualnem) področju – krepitev samozaupanja in pripravljenosti na sodelovanje, doživetja uspeha, spodbujanje izkustva in odkrivanje samega sebe, podpiranje izgradnje identitete, učenje, kako potrebe odložiti na kasnejše priložnosti, gradnjo vzdržljivosti; spodbujanje kreativnosti in zmožnosti improviziranja (socialna in spretnostna fantazija), pridobitev sposobnosti povezovanja in zaupanja drugih oseb, spodbujanje komunikacijskih spretnosti (kako posredovati veselje in bojazen, izraziti potrebe, sodelovati pri skupinskih odločitvah), prevzemanje odgovornosti zase in za druge, spoznavanje in motivacija za drugačno preživljanje prostega časa, ponovno vzpostavljanje pozitivne naravnosti do učenja, spodbujanje samoiniciativnosti (razvoj občutka za kompetentno delovanje), posredovanje vtisov in lepih doživetij, ki ostanejo.
- Cilji na socialnem področju – razvijanje občutka za skupino in občutka pripadnosti, solidarnost, pripravljenost pomagati, sodelovanje, razvijanje pravil in njihovo upoštevanje, odkrivanje konfliktov in razvoj kompromisov, razumevanje in tolerantnost do šibkejših, drugačnih, sprejemanje nalog in odgovornosti za skupino, razvijanje senzibilnosti za občutke in težave drugih.
- Cilji na motoričnem oziroma spretnostnem področju – posredovanje izkušenj znanja, razvijanje grobe in fine motorike z različnimi športnimi aktivnostmi in ročnimi dejavnostmi, učenje tehnik različnih športov (predvsem tistih, ki so tesneje povezani z naravo, kot so jadrnanje, kajakaštvo, smučanje, plezanje), posredovanje telesnih izkušenj, razvijanje sposobnosti za smiselno preživljanje prostega časa, motivacija za športne in ročne dejavnosti, ki naj traja tudi po končanem doživljajsko pedagoškem procesu; intenziven stik z lastnim telesom.
- Cilji na kognitivnem področju – posredovanje vsebine določenih znanj: gospodinjsko znanje (nakup, računanje in priprava za oskrbovanje), ročno znanje in spretnosti, vremenoslovje, prometno oz. navtično znanje, orientacija z zemljevidom in kompasom, biološke, geografske, geološke vsebine. Ta skupina ciljev je precej

odvisna od same narave projekta – skozi osvajanje posameznih spretnosti posameznik pridobi tudi teoretično podlago.

Doživljajskopedagoška metoda je ciljno usmerjena k dvigovanju občutka lastne vrednosti, predelavi razvajanosti, lastnih samoumevnosti, razvijanju občutka pripadnosti in vadbi samoodgovornosti. Hkrati je tudi del pedagoškega koncepta in ima posebno mesto v oblikovanju pedagoških polj. Prispeva k medčloveškim odnosom, saj izhaja iz nujnosti osebne bližine, novih vidikov zaznavanja tujega in sebe, kjer pridejo na preizkušnjo utrjena stališča in predsodki. Vzgoja je konec koncev poskus vplivanja, pri čemer se v doživljajski pedagogiki pokažejo velike možnosti, da se vpliva na vedenje udeleženega. Končno se lahko doživljajska pedagogika sprejema tudi kot izobraževanje (Ziegenspeck 1999, Krajnčan 2006, Fischer 2004, v Krajnčan 2007).

Torej, če povzamemo, doživljajska pedagogika želi:

- dodati vsebine, obogatiti dejavnosti, kjer se pokaže, da je pedagoški humus izžet;
- dopolniti, kjer so očitni primanjkljaji;
- pomagati, kjer popuščajo lastne moči;
- prestreči in vzmetiti, kjer otrok/mladostnik lahko utрпи poškodbe ali jih celo že nosi;
- odgovoriti, kjer se postavljajo vprašanja in težave, ki se ne morejo osvoboditi s tradicionalno miselno shemo;
- pri poskusu aktivno sodelovati, da presežemo meje in najdemo rešitve (Ziegenspeck 1992, v Krajnčan 2007, str. 17).

Doživljajska pedagogika je predstavljena kot metoda, ki temelji na izkustvenem učenju, spoznavanju sebe in razvijanju skupinske dinamike. Tako je lahko ena izmed možnosti pomoči mladostniku pri lažjem vključevanju v družbo, manjše ali večje socialne enote in razvijanju lastnih potencialov. Običajno se izvaja v tesnem stiku z naravo, ključnega pomena je gibanje, ki ima za zdrav razvoj mladostnika velik pomen.

2.2.1 Doživljajska pedagogika in gibanje

Z izrazom doživljajska pedagogika danes navadno opredeljujemo športne dejavnosti, ki so tesneje povezane z naravo (dejavnosti na vodi, kopnem in v zraku). Ta enostranska usmeritev v pedagoške dejavnosti na prostem (*outdoor*) je danes resničnost, vendar jo je treba v prihodnosti dopolniti s pedagoškimi dejavnostmi v zaprtih prostorih (*indoor*), kajti prav na umetniškem, glasbenem, kulturnem in tudi tehničnem področju obstajajo še mnoge doživljajsko pedagoške razvojne in oblikovalne možnosti. Vsekakor so vse kombinacije dobrodošle in usmerjene v dvigovanje osebnih kompetenc (Ziegenspeck, 1999, Fischer, 2004, Michl 2000 v Krajncan, 2007).

Doživljajska pedagogika se usmerja v zapuščanje stanovanjske okolice in s preživljanjem časa v naravi posreduje izkušnjo kontrasta neposredne čutne izkušnje, kot jo omogočata skupina in narava. Osnovni elementi so platforma in nadstavba pri metodi našega dela. Že prvi filozofi so svoja razmišljanja vezali neposredno na naravo in imeli različna mnenja o tem, kateri element je temeljni. Empedokel je kot bistvene označil vse štiri elemente: ogenj, zemljo, zrak in vodo. Tako je tudi v doživljajski pedagogiki, ki smo jo že opisali kot vrnitev k naravi. Voda predstavlja razne vodne aktivnosti (raftanje, kajak, kanu, kopanje ...), hrano (ribe, školjke ...), pot (prevozni medij), higieno in odžejanje. Ogenj daje toploto, skupino druži, sprošča, umirja ter iz posameznikov izvabi mnogo zaupnih, toplih in prijetnih besed. Zemlja daje hrano, nudi poligon za dejavnost, na njej se tudi spi. Zrak pa je kot nevidna vsebina, ki jo začutimo visoko nad tlemi, kadar se prepustimo, kadar ga zadihamo, ko priplavamo iz globin voda, tista svetloba, ki navdušuje, ko pridemo iz jame (prav tam).

»Doživljajska pedagogika je tudi oblika pomoči mladim, posebej primerna za tiste mlade ljudi, ki z drugimi metodami niso nikoli bili oziroma niso več dosegljivi. Izkušnje strokovnjakov, ki ponujajo doživljajsko pedagogiko v različnih oblikah, pričajo, da ni dovolj le to, da mlade ljudi »zdravimo« z daljšimi izleti z jadrnico, bivanjem na Laponskem, Švedskem, Finskem in v Kanadi. Takšni projekti potrebujejo predvsem socialno pedagoško pripravo in poprojektno fazo (Kiehn, 1997, str. 117).« Medij, s katerim so vsi mladi vsakodnevno v stiku, je osnovna šola, zato je smotrno podrobneje pogledati v njeno vzgojno delovanje in možnosti za razvoj in izboljšanje.

2.3 UMEŠTITEV DOŽIVLJAJŠKE PEDAGOGIKE V OSNOVNE ŠOLE

2.3.1 OSNOVNA ŠOLA KOT VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA INSTITUCIJA

2.3.1.1 Splošno o osnovni šoli

Šolo razumemo kot izredno pomemben prostor za socializacijo mladih, saj jim predstavlja prvi stik s »formalno avtoriteto«, s sistemom, z državno institucijo in ne nazadnje z ustanovo, ki jim bo več let krojila življenjsko usodo, oziroma z ustanovo, s katero bodo v nenehnem stiku na lastni poti samoaktualizacije (Ule, 2000).

Otroci vstopajo v devetletno osnovno šolo s šestim letom, kar pa za naš prostor ni novost, saj je vstop šestletnih otrok v obvezno osnovno šolo predpisoval že zakon Marije Terezije iz leta 1774 (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2013). Tako je osnovna šola obvezna za otroke med šestim in petnajstim letom starosti in obsega obvezen in razširjeni program, ki traja devet let. Obvezen program osnovne šole gradijo obvezni predmeti, izbirni predmeti in ure oddelčne skupnosti (v preteklosti znane kot razredne ure). Naloga vsake šole pa je ponuditi tudi razširjen program, ki obsega podaljšano bivanje, jutranje varstvo, interesne dejavnosti, dodatni in dopolnilni pouk, ure za individualno in skupinsko pomoč učencem z učnimi težavami ter šolo v naravi. Izvajalci osnovnošolskega izobraževanja so osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom, glasbene šole ter zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2006–2013). V 27. členu zakona o osnovni šoli je navedeno, da lahko osnovna šola organizira tudi druge dejavnosti, ki jih določi z letnim delovnim načrtom (Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije).

Po 2. členu zakona o osnovni šoli, so osnovni cilji osnovnošolskega izobraževanja:

- zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu;
- spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti;
- omogočanje osebostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe;
- pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje;
- vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja ter prihodnjih generacij;
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljanske odgovornosti;
- vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;
- vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin;
- razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju;
- razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku; na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku;
- razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih;
- razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja;

- doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja;
- razvijanje nadarjenosti ter usposabljanje za razumevanje in doživljanje umetniških del ter izražanje na različnih umetniških področjih;
- razvijanje podjetnosti, kot osebnostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca (Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije).

Letno in tedensko število ur pouka posameznih predmetov se določa s predmetnikom, medtem ko se z učnimi načrti določi vsebina predmetov, standardi znanj in cilji pouka pri posameznih predmetih. S pomočjo konceptov, smernic in navodil so učitelji usmerjeni pri izvajanju osnovnošolskega programa za večinske in specifične skupine učencev. V pomoč pri uresničevanju širših ciljev vzgoje in izobraževanja se v vsaki šoli pripravi vzgojni načrt (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2006–2013).

2.3.1.2 Vzgojni načrt šole

Vzgojno delovanje šole je strokovno delo, ki se izvaja v skladu s pravili stroke, zakonom o osnovni šoli, na njegovi podlagi izdanimi predpisi in akti šole (člen 60. č, Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije).

Po členu 60. d Zakona o osnovni šoli šola z vzgojnim načrtom določi načine doseganja ter uresničevanja ciljev in vrednot, ki so opisani v drugem členu, ob upoštevanju potreb in interesov učencev ter posebnosti širšega okolja. Vzgojni načrt vsebuje vzgojne dejavnosti in oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši in okoljem ter njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta (Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije).

Za lažjo predstavo iz česa izhajajo šolski delavci pri svojem vzgojnem delovanju, je povzetih nekaj odstavkov iz temeljnega akta šole s tega področja, in sicer Vzgojnega načrta OŠ heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu. Vzgojni načrt (2011) je del Letnega delovnega načrta šole, ki temelji na ciljih osnovne šole. Oblikujejo ga strokovni delavci šole v sodelovanju s starši, učenci in okoljem, in sicer na osnovi vizije in poslanstva posamezne osnovne šole. Vizija Osnovne šole heroja Janeza Hribarja pa se glasi: »Šolo in vrtec radi obiskujemo. Tukaj se dobro in varno počutimo, saj znanje in igro s smehom združujemo. Starše zraven vključujemo, tako skupaj bolje delujemo.«

Vzgojni načrt (2011) obsega:

- temeljne vrednote in vzgojna načela,
- vzajemno sodelovalni odnos s starši,
- vzgojne dejavnosti (proaktivne oz. preventivne dejavnosti in svetovanje ter usmerjanje učencev),
- pohvale, priznanja in nagrade,
- vzgojne postopke in ukrepe.

Glede na to, da se ukvarjamo z umestitvijo metode doživljajske pedagogike v osnovno šolo, nas zanima, kako bi se lahko uresničevalo cilje vzgojnega delovanja šole skozi metodo doživljajske pedagogike.

Temeljne vrednote šole, ki jih navaja vzgojni načrt, so spoštovanje, poštenje, odgovornost, delovne in učne navade, znanje in dobri medsebojni odnosi. Natančneje (Vzgojni načrt Osnovne šole heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu, 2011):

- medsebojno spoštovanje je izpostavljeno kot pogoj za uspešnost pri doseganju zastavljenih ciljev, zato se poudarja poslušanje, strpnost, priznavanje in sprejemanje drugačnosti, medsebojne spodbude in skupno iskanje rešitev;
- poštenje kot pogoj za zaupanje, ne seganje po stvareh, ki niso naša lastnina;
- odgovornost naj bi učenci izkazovali z vztrajnostjo, potrpežljivostjo, izpolnjevanjem dolžnosti in upoštevanjem šolskega reda; učitelji pa naj bi to izkazovali s svojo strokovnostjo, ustvarjalnostjo, pravičnostjo, omogočanjem zdravega okolja, doslednostjo in spoštljivostjo; starši pa s svojo skrbnostjo, sodelovanjem s šolo, spodbujanjem otroka in spremljanjem njegovega razvoja;
- delovne in učne navade so veščine, ki bi jih želeli približati učencem kot nekaj vrednega, dobrega in tudi prijetnega, kar pomembno pomaga pri razvoju dobre samopodobe in prinaša zadovoljstvo prek rezultatov dela; osvojene navade so kapital za vse življenje;
- znanje, kot vrednota, ki nam odpira pot od enega do drugega, kar nam omogoča, da skupaj razvijamo ustvarjalnost, vedoželjnost, uspešnost, aktivnost in uporabnost znanja;
- dobri medsebojni odnosi pa temeljijo na vzajemnem spoštovanju, upoštevanju in skupnem ustvarjanju pogojev za občutje varnosti, sprejetosti in naklonjenosti.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2006–2013) poudarja, da oddelek za osnovno šolo, skladno z vizijo in poslanstvom, podpira izvajanje programa, spodbuja razvoj, izvajanje novosti in učinkovitih praks. Z namenom rasti pa se trudijo krepiti profesionalno rast strokovnih delavcev, pripravljajo strokovne podlage in analize, izvajajo razvojne in aplikativne projekte ter oblike svetovanja, strokovnega usposabljanja in sodelovanja v spletnih učilnicah. Ob zaključku druge in tretje triade se izvaja tudi nacionalno preverjanje

znanja (NPZ), šole pa poleg predpisanega učnega programa izvajajo tudi različna tekmovanja, katerih namen je širjenje znanja učencev s poglobljenimi interesi.

Povzamemo lahko, da se znanje učencev (torej izobraževalna veja šolanja) po nekajletnem učenju oziroma obiskovanju osnovne šole preverja. Kako pa je z vzgojno vejo? Poznamo ukrepe in smernice vzgojnega delovanja, toda kako smo lahko prepričani, da osnovno šolo zapuščajo učenci, ki so pripravljeni na nadaljnje življenje, večjo mero samostojnosti in življenje v skupnosti?

Ob ponovnem vpogledu v vzgojni načrt šole, bi se osredotočili še na poglavje o vzgojnih dejavnostih šole. Te se v Vzgojnem načrtu OŠ heroja Janeza Hribarja (2011) delijo na dve veji, in sicer proaktivne, preventivne dejavnosti ter svetovanje in usmerjanje.

Pri načrtovanju in izvajanju proaktivnih dejavnosti je šola avtonomna. Te dejavnosti temeljijo na oblikovanju okolja, v katerem naj bi učenci uspešno zadovoljevali temeljne telesne, duševne, čustvene in socialne potrebe ter razvijali svojo samostojnost in odgovornost. Kot dejavnosti, s katerimi se to dosega, so omenjene predvsem delavnice in pogovori. Prek teh dveh metod naj bi se spodbujalo razvijanje socialnih veščin, vrstniško sodelovanje in pomoč. Tematsko usmerjene vzgojne dejavnosti šole se organizirajo v okviru ur oddelčne skupnosti, dni dejavnosti, interesnih dejavnosti ali pa tudi v okviru šolskih projektov. Posebno pozornost se namenja določenim temam, kot so: medvrstniško nasilje, komunikacija, odnosi med vrstniki, medvrstniška pomoč, razvijanje socialnih veščin, ustrezno in sprejemljivo reševanje konfliktov, odnosi med spoloma, strpnost, odvisnosti, zdravo življenje, sprejemanje drugačnosti, spoštovanje starejših ... Omenjeno je tudi izvajanje preventivnih dejavnosti za preprečevanje zasvojenosti, nasilništva in drugih odklonskih pojavov ter dejavnosti, ki povezujejo učence, delavce šole, starše in lokalno skupnost ter skrb za medgeneracijsko povezovanje ter sodelovanje. Posebna pozornost naj bi bila namenjena spoznavanju, učenju in razvijanju moralnih vrednot, sprejemanju odgovornosti za svoje vedenje ter kritično vrednotenje lastnega vedenja in vedenja vrstnikov. Šola naj bi delovala tako, da spodbuja vse oblike povezovanja, sodelovanja in vključevanja staršev v življenje in delo šole. Prizadevali naj bi si tudi za takojšnje in načrtno reševanje problemov, težav in konfliktov. Svetovanje in usmerjanje pa naj bi pomagalo učencem pri reševanju težav,

povezanih z njihovim razvojem, šolskim delom, odnosih z vrstniki in odraslimi, razvijanju samopodobe ter prevzemanju odgovornosti.

Svetovanje in usmerjanje spodbuja razvoj samovrednotenja, samokontrole in odgovornosti za lastne odločitve in ravnanja. Cilji svetovanja in usmerjanja so v vzgojnem načrtu omenjene šole opisani tako, da se učenci učijo (Vzgojni načrt Osnovne šole heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu, 2011):

- oblikovati lastne cilje in strategije za njihovo uresničevanje;
- organizirati lastno delo za večjo učinkovitost;
- spremljati svojo uspešnost;
- razmišljati in presojati o svojem vedenju in ravnanju drugih ljudi;
- prevzemati odgovornost in sprejemati posledice svojih dejanj;
- empatično vživljati v druge;
- razumeti vzroke za neustrezna vedenja pri sebi in drugih;
- reševati probleme in konflikte;
- ustrezno ravnati v situacijah, v katerih je prisoten stres, strah, čustvena napetost, doživljanje neuspehov, konflikti, apatičnost ipd.;
- razvijati pozitivno samopodobo;
- dosežati druge cilje, ki jih zastavi šola.

Svetovanje in usmerjanje se izvaja v okviru ur oddelčne skupnosti, pogovornih ur, ob sprotnem reševanju težav in drugih priložnostih. Izvajajo pa ga strokovni delavci (posebno vlogo na tem področju ima svetovalna služba) in sodelavci šole. Svetovanje in usmerjanje, povezano z reševanjem konfliktov, pa izvajajo za to usposobljeni strokovni delavci ali učenci (vrstniška mediacija). Svetovanje in usmerjanje poteka v obliki pogovora med strokovnimi delavci šole in učenci. Navadno zadeva težave v otrokovem šolskem funkcioniranju, odnose z vrstniki, učitelji in enkratne ali občasne kršitve pravil šolskega reda. Oblike pomoči pa so razdeljene na (prav tam):

- organizacijo pomoči učitelja ali sošolcev pri učenju;
- vzpostavljanje določenih socialnih povezav med učenci;
- vključevanje učenca v določene dejavnosti;

- uvajanje v določene funkcije in druge pomembne odgovornosti;
- nudenje različnih oblik zunanje pomoči;
- dogovor z učencem o občasnih individualnih programih;
- zagotavljanje varnosti.

Krajnčan (2001, str. 8) poudarja težavo strokovnjaka na področju dela z otroki in mladostniki, ki išče uporabno filozofijo vzgoje in doktrino svojega dela, hkrati pa je potisnjen v vlogo golega izvajalca, ki jo država sistematično usmerja, in zagovornika splošnih interesov. Pomembno je imeti lastno vzgojno filozofijo, kar lahko utemeljujemo z več zornih kotov:

- z lastno izdelano filozofijo lahko pedagog oceni različne poglede na pedagoško delo in se odloči, katere vrednote bi želel spremeniti in katerih ne;
- lastna dejanja vodijo osebne misli o tem, kaj je potrebno poučevati;
- ob jasni filozofiji se posameznik bolje zaveda svojih prednosti in moči – kaj vse lahko ponudi otrokom, kaj vse lahko z njimi deli. To zavedanje vliva pogum in zaupanje za lažji preboj skozi težke in naporene čase;
- vsak vzgojitelj in učitelj si postavlja konkretne cilje in jih uresničuje. To mu pomaga spreminjati tisto, s čimer pri sebi ni zadovoljen, in postavljati nove standarde;
- pedagogu z jasno filozofijo je bolj jasno, kaj želi svojim otrokom oziroma učencem dati in kaj jim dejansko daje;
- pedagog z jasno filozofijo se bolje zaveda lastnih potlačenih nezadovoljstev, ki so posledica občutkov pomanjkanja svobode izbiranja in občutkov žrtvovanja, lažje se sooči z njimi.

Strokovnjaki se pri delu z mladostniki srečujejo z mnogimi težavami. Na šolah poteka vzgojno delovanje, vendar pa je to še vedno precej enoznačno in se izvaja predvsem s pristopi pogovora in svetovanja. Malo pa je oblik pomoči, kjer bi bil tudi sam učenec izvajalec akcije in bi se učil skozi dejavnosti, imel možnosti izkušenskega učenja. Težave osnovnega šolanja pri nas pa niso le te, zato je potrebno kritično pogledati na trenutno situacijo v šolstvo.

2.3.1.3 Kritični pogled na osnovno šolo

Šola je živ družbeni sistem, sestavljen iz učencev in učiteljev, ki ga vzdržujejo in razvijajo. Torej šola ne obstaja sama po sebi, pač pa dobi smisel šele z učenci in učitelji v njej. Naj ponovno izpostavimo, da ni dovolj, da zagotovimo denar, da vzdržujemo šolsko poslopje, priskrbimo opremo in skrbimo za izpolnjevanje šolskega programa. Potrebno je vzdrževati tudi učitelje v šolskih poslopih, torej ljudi, ki delajo z učenci, katerim so starši in država zaupali otroke. Druga bistvena in temeljna sestavina šole pa so učenci, katerim je šola primarno namenjena. Šola bi morala v učencu razvijati celovitega in ne le delnega človeka. Morala bi omogočiti resnični človeški stik med učencem in učiteljem ter preko medčloveškega in medosebnega odnosa omogočiti tako enim kot drugim, da v sebi razvijejo človeka. Šolo bi morali vrniti učiteljem in učencem ter njihovemu medsebojnemu odnosu, ki je temelj humanistične vzgoje in izobraževanja. Končni rezultat ne bi smel biti samo strokovnjak, ampak tudi človek (Brajša, 1995). Izpostavljen je pomen človečnosti, na katerega na lovu za izobrazbo v današnjem svetu pogosto pozabimo. Ko govorimo o človeku, govorimo o bitju, ki je sposobno misliti in govoriti, torej se sporazumevati in živeti v družbi sočloveka. Glede na to, da tudi šolo obiskuje v družbi mnogih sovrstnikov in starejših učiteljev ter drugih šolskih delavcev, je to poleg družinskega okolja odličen prostor za razvijanje v moralnega, odraslega človeka. Torej če pri računanju dobimo vsote, produkte, količnike in razlike, naj bi po devetih letih vzgoje, izobraževanja in socializacije kot rezultat dobili samostojnega, socializiranega, kultiviranega mladostnika, ki je sposoben kritičnega mišljenja, vzdrževanja odnosov, empatije, solidarnosti, samostojnega dela, soočanja z izzivi, ki ga čakajo na nadaljnji poti, in konec koncev tudi iskanja pomoči.

Podobno o šolanju razmišlja Delros (v Polak, 2007, str. 131): »Izobraževanje mora prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika – k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebni odgovornosti in duhovnim vrednotam. Vsem človeškim bitjem mora biti omogočen razvoj neodvisnega, kritičnega mišljenja in oblikovanje lastne presoje. Različnost vsake osebnosti, njena samostojnost in iniciativnost, še celo želja po izzivanju – to je poroštvo za ustvarjalnost in izumiteljstvo.«

Vprašanje pa je, kako lahko šola dosega te cilje in kaj jo pri tem ovira.

Torej, kako v šolo vpeljati človečnost, če strokovnjaki ugotavljajo, da šola čedalje bolj velja za podjetje med drugimi podjetji, ki mora slediti ekonomski evoluciji in upoštevati prisilo trgov (Laval, 2005).

Vsaka šola je zasnovana na štirih temeljih, ki so: šolska ekonomija (poslopje, oprema, financiranje), učni programi, šolsko okolje (država in starši) ter učitelji in učenci (Brajša, 1995). Pomembno pa je, v kolikšni meri so ti temelji povezani in kakšno je sodelovanje med delavci, fleksibilnost, delavnost in sodelovanje med vsemi ključnimi stebri. Vse to ima velik pomen že pri izvajanju klasičnega pouka, predvsem pa še pri izvajanju in organizaciji nevsakdanjih projektov ter dejavnosti.

Krajnčan (2001) opiše težave strokovnega delavca pri delu z otroki in mladostniki. Učitelj oziroma vzgojitelj se pri iskanju svoje doktrine sooča z veliko znanji, ki jih črpa s trga informacij – ta se dnevno enormno povečuje. Mnoštvo znanj se neproduktivno ustavlja, saj obstaja veliko težav s posredovanjem tovrstnega znanja naprej – ali tega ni v učnem načrtu ali za to ni denarja v vzgojnem načrtu. Bolj ko se niža učiteljeva vloga v družbi, bolj ko je pasiven, bolj je podvržen žalostnemu ogledovanju svojega položaja in nemoči. Pa vendar, vedno znova obstaja veliko protagonistov, ki ne hodijo samo v službo se truditi po ustaljenih poteh, ampak iščejo nove poti, velikokrat za reševanje zelo starih težav.

To so tisti strokovnjaki, ki v učilnice vnašajo dobro voljo, prijetnejše počutje, kreativnost in se trudijo na kreativne načine pristopiti k učencu ter ga tako tudi poučevati.

»Smeh, veselje in sproščenost so namreč tiste prvine, ki jih v šoli pogosto pogrešamo, saj omogočajo manj napeto vzdušje in s tem spodbudnejše delovne pogoje in obenem večjo motiviranost in pozitivnejši pristop k učenju, z zmanjšanim odporom. Vsakodnevna športna aktivnost v šoli učence razbremeni tako telesno kot duševno, to pa omogoča bolj zbrano in s tem učinkovitejše delo pri ostalih predmetih (Strel, Štihec, 1995, str. 100).«

Podobno Glasser (2001) opozarja, da šolanje po kalupu ubija vznemirljivost in veselje pri večini teoretičnega pouka. Učenci se pritožujejo, da so ure dolgočasne, uspešni učenci v svojem življenju najdejo dovolj užitkov zunaj šole, da se pri pouku sprijaznijo s šolanjem po kalupu. Če bo šolanje potekalo na sedanji ravni, bo ena skupina uspevala, nobena pa ne bo veliko boljša, kot je zdaj. Pri učenju brez veselja žal ni ničesar, kar bi učence motiviralo.

Kako torej motivirati, spodbuditi učence za samoiniciativnost, za delavnost, spodbuditi zanimanje, ustvarjalnost? Po besedah avtorice Ogrin (1999) je bistvo v življenjski nalogi, pred katere so učenci postavljeni in bi bilo socialnopedagoško delovanje na šolskem polju tisto, s katerim bi ustvarjali razmere, ki bi pred mlade postavljale življenjske naloge, jih učile svobode, ki je zaobjeta z lastno odgovornostjo. Gre torej za vzgojo, ki si prizadeva mlade učiti razumeti smiselnost zahtev, skupnih pravil, potrpežljivosti, zmožnost za boj z ovirami in strpnosti. Vse to pa je povsem v skladu s prej omenjenim vzgojnim načrtom.

Tudi Glasser (2001) razmišlja, kako doseči takšno disciplino v razredu in takšno motivacijo za učenje, da bi bilo omogočeno kakovostno poučevanje in bi učenci pridobili potrebno znanje za življenje. Predvidevam, da je to vprašanje, ki pesti veliko večino učiteljev. Recept, ki ga strokovnjak predlaga, je kakovostno vodenje, ki razvija in omogoča dobre odnose in poučevanje tistih vsebin, ki so za življenje potrebne; možnosti uspešnosti za vse učence ne glede na njihove sposobnosti ali nesposobnosti, nadarjenosti ali nenadarjenosti. S tem bi dosegli tri cilje, pomembne tako za posameznika kot za družbo, in sicer vsakemu posamezniku bi omogočili, da razvije počutje enakovrednosti (enakopravnost namreč osebi ni dovolj); omogočili bi razvijanje neodvisne individualnosti s smislom za sodelovanje in sožitje ter učili mladega človeka reševati težave in jih sprejemati kot izzive, da bi razvil stalno potrebo po spoznavanju in učenju novega tudi kasneje v življenju, kar bi bilo enako, če ne celo pomembnejše od aktualnega znanja (Glasser, 2001). »Šola ni nič, če te ne pripravi na življenje (Le Thanh Khoi, 1973 v Laval, 2005, str. 32).«

Vzgoja se ne bi smela zadovoljiti le s prenosom znanja in tradicij, temveč bi morala izkoristiti človekove potenciale za enkratne smisle. Bosmans (1996 v Zalokar Divjak, Rojnik, 2010, str. 55) o tem pravi tako: »Vzgajati ne pomeni zgolj razvijati razum, marveč oblikovati celotnega človeka, tudi njegovo srce in njegov značaj. Vzgajati pomeni iz roda v rod prenašati duhovne vrednote, ki dajejo življenju vsebino in smisel. Tega ne moremo doseči le z besedami, temveč predvsem tako, da te besede udejanjimo v lastnem življenju, v lastni človeški drži.«

Pomembno je, kako je učenec opremljen za nadaljnje življenje, ko zapusti osnovno šolo, in sicer na čim bolj uspešno karierno in zasebno življenje. Na žalost je realnost takšna, da od petih spretnosti, ki so uporabne za učence, se na delovnem mestu splošno cenijo le tri: branje, pisanje in računalniška pismenost. Šest dodatnih delovnih spretnosti – reševanje

problemov, uporaba znanja, vodenje, sodelovanje, govorjenje in poslušanje – se v večini v času osnovnega šolanja ne zahteva, niti se ne poudarja njihovega pomena (Glasser, 2001). Laval (2005) pa opozarja na ekonomsko razmišljanje, ki se trenutno širi v šolstvo, in sicer da je smisel institucij nasploh, šole pa še posebej, le v storitvi, ki jo morajo opraviti za podjetja in gospodarstvo. Tako sta postala »fleksibilni človek« in »avtonomni delavec« referenci novega pedagoškega ideala. Družbena vrednost posameznika utegne postati čedalje bolj odvisna od osebnih kompetenc, ki jih bo trg dela sankcioniral kar najmanj institucionalno, kar najmanj formalno. Delo pa postaja čedalje bolj podobno trgovskemu blagu, pri tem pa izgublja svojo kolektivno razsežnost in svoje pravosodne oblike (Laval, 2005).

Vse te veščine učenec najlažje pridobiva v naravnem okolju, ki je umaknjeno iz šole in mu omogoča eksperimentiranje v skupinskih vlogah. Glasser (2001) dodaja, da je uspeh v resničnem svetu odvisen od teh spretnosti pa tudi od tega, kako dobro se razumejo delavci in vodje, zato mnoga podjetja vlagajo napore in denar v poučevanje sodelovanja in vodenja. Da pa bi lahko sodelovali in vodili, je potrebno govoriti in poslušati na način, ki pomaga ljudem, da se pri delu med seboj povezujejo. Žal se te spretnosti naučijo le prek prakse in primerov. Tukaj se kaže pomanjkanje v resničnem svetu in v šoli: nihče ne namenja dovolj časa vadbi komunikacijskih, povezovalnih spretnosti, torej predvsem timskega dela. Učitelji so vezani na letni delovni načrt in so omejeni s snovjo, ki naj bi jo učenci osvojili in ob koncu leta obvladali, zato imajo težave z uvajanjem sprememb in novih oblik učenja (sodelovalnega učenja, poudarjanja timskega dela, treninga komunikacijskih veščin ipd.).

Glasser (1994, str. 35) navaja šest pogojev kvalitetnega šolskega dela:

- razredna klima mora biti spodbudna, topla,
- od učencev bi morali zahtevati, da delajo le uporabne stvari,
- učence moramo vedno spodbujati, da dajo od sebe najboljše,
- učenci morajo oceniti lastno delo in ga izboljšati,
- kakovostno delo vedno pomaga k dobremu počutju,
- kvalitetno delo ni nikoli destruktivno.

Day (1999 v Polak, 2007, str. 87) o sodobnem sistemu izobraževanja povzame, da sodobni svet obvladujejo spremembe, negotovost in kompleksnost. Šole se soočajo s številnimi spremembami, ki pogosto vodijo k nasprotujočim si zahtevam in pričakovanjem. Zagotavljajo izobrazbo za vse ljudi, povečuje se obseg osnovnega šolanja, stremi se k vse večjemu priznavanju pomembnosti vseživljenjskega učenja, poudarja se splošno izobraževanje, ki mlade pripravlja na življenje, poudarja se tudi timsko delo in sodelovanje, šole v svoj program vključujejo ekološko ozaveščanje, strpnost in vzajemno razumevanje na vseh ravneh splošnega izobraževanja.

Musek Lešnik (2011, str. 10) izpostavlja, da ima slovenska osnovna šola v nasprotju z bogato zgodovino in tradicijo, dokaj klavarno sedanjost. Pred še globljim zdrsom jo rešuje prav zdrava tradicija in odpornost slovenskih šol in učiteljstva, ki zaenkrat še zmore vsaj blažiti posledice nekaterih največjih zablod, ki so jo doletele v zadnjih letih.

Na tem mestu je smotrno izpostaviti tudi pomen vrednot.

»Danes mladi živijo v svetu, kjer je vse mogoče. Nikoli doslej mladim ni bilo ponujenih toliko različnih možnosti, kot jih imajo danes. S tem so prisiljeni k nenehni izbiri, selekciji različnih možnosti in priložnosti, ki se jim ponujajo. Prav znotraj vseh teh možnosti izbiranja pa mora najti prostor vzgoja za odgovornost, svobodo in tudi srečo (Bazjek, 2008, str. 29).« Tovrstna vzgoja jih lahko pripravi na izbor pravih vrednot in načina življenja.

Zalokar Divjak in Rojnik (2010, str. 53–54) delita vrednote na dve pomembni veji, na ustvarjalne in doživljajske vrednote. Ustvarjalne so tiste, ki jih uresničujemo s svojim delom. Na smisel življenja se torej odgovarja z delom, aktivnostjo, ne z besedami. Poleg tega mora biti odgovor primeren za konkretno situacijo in besedo. Z doživljajskimi vrednotami človek lahko uresničuje življenje tako, da z doživljanjem bogati zavest, ko doživlja radost nad lepoto, medčloveški odnos, upanje v prihodnost in veliko drugih čudovitih reči. Pri delu z mladimi bi morali delati na doživljajskih vrednotah kot indirektnem usmerjevalcu k življenjskemu smislu, saj če otroku že zelo zgodaj uspemo pričarati lepoto in skrivnost sveta ter se otrok zaljubi v življenje, je to gotovo najboljša podlaga, iz katere bo črpal tudi vse druge smiselne vsebine in negoval vrednote, kot so ljubezen, lepota, resnicoljubnost ipd. Bistvo je, da se otroka pripelje do stališča, da se spleča živeti, ker je življenje smo po sebi vrednota, ki nosi v sebi veliko lepega, skrivnostnega in dobrega. Doživljajsko področje je tisto, ki bi mu morali v družini in

vzgojno-izobraževalnih institucijah posvetiti veliko pozornosti zaradi razvoja otrokove osebnosti. Vedno namreč stojimo pred vprašanjem, kako bi delali z otroki, katere vsebine bi jih učili, da bi iz njih postali zadovoljni, samozavestni in uspešni posamezniki.

2.3.2 POMEN ŠPORTNE DEJAVNOSTI ZA MOTORIČNI RAZVOJ V ODRAŠČANJU

Velika slovenska modrost pravi, da je zdravje naše največje bogastvo, zato bi moralo biti ključnega pomena, da spodbujamo zdrav, vitalen in uspešen razvoj mladih.

Nesporno dejstvo je, da so v javno prepričanje vrsto let vpeljevali biologistični in individualistični pogled, da je šport »stvar po sebi in za sebe«, kot pojem spontane igre tudi zunaj socialnih, ekonomskih in političnih problemov v vseh tistih družbah, v katerih prevladuje mišljenje, da je vsak član družbe sam odgovoren za svojo usodo. V primeru športa to pomeni, da je posameznik odgovoren za svojo fizično sposobnost in sposobnost organskih sistemov (Doupona Topič, Petrovič, 2007), kar je v današnjem času popolnoma nerazumljivo. Starši na prvem mestu, sekundarno šola in okolica so tisti, ki otroka vzgajajo in ga predvsem preko modelnega ter drugih oblik učenja vodijo v svet čim bolj zdravega življenja.

Vključevanje v šport je tesno prepleteno s človekovimi psihičnimi in socialnimi razsežnostmi. Od pozitivnih ali negativnih socializacijskih območij, vtisnjenih v otroštvu in mladosti, je odvisno, ali bomo človeka za šport pridobili ali izgubili. Mladost je torej odločilna za oblikovanje podobe odraslega individuuma, hkrati pa sredstev, ki jih uporablja šport in s katerimi veliko pripomore k temu oblikovanju, preprosto ni mogoče nadomestiti z ničemer drugim (Šturm, Petrovič, Strel, 1990 v Cankar, 1991).

V današnjem času pa ima športna dejavnost pomembno vsebinsko vrednost za sodobnega človeka, za današnjo družbo in njeno prihodnost. Predstavlja »revitalizacijo« družine, nov način izrabljanja prostega časa, ohranjanje in izboljševanje zdravja, kinezioterapijo, retardacijo involutivnih procesov, razvoj osebnosti, nove vzorce kulture gibalnega izražanja, produktivnost in obrambno sposobnost, učinkovitost reševanja posledic elementarnih nesreč, alternativo še nepremagane anonimnosti, alienacije, tenzij in ne nazadnje srečnejše in bogatejše življenje. Toda današnja, v civilizacijo potrošništva usmerjena miselnost nosi v sebi med drugim hitenje, vse hitrejši tempo dela in življenja, ki nujno proizvajata »površno in površnost« tako blaga, storitev kot tudi ljudi in življenja. Tako se maliči kakovost življenja na račun kvantitete (Doupona Topič, Petrovič, 2007, str. 39).

Doupona Topič in Petrović (2007, str. 75) pomembno opozarjata na spoznanja kineziologije in predvsem sociologije športa ter pedagogike, na »šume« med teorijo in prakso, z izpostavljanjem naslednjih dejstev:

- več kot 50 % družin se kot celota njenih članov (torej skupaj) pri nas s športno dejavnostjo sploh ne ukvarja (podatek je približna translacija in aproksimacija ugotovitev longitudinalne študije »Športnorekreativna dejavnost Slovencev – zadnji podatki iz 1989. leta). Pri tem je odločilni restriktor izobrazba staršev, ki hkrati vsebuje ozaveščenost o pomenu športne vzgoje v družini, kot za to pomembna materialna sredstva;
- energijski motorični potenciali odraslih v Republiki Sloveniji so tako nizki, da so celo 21-letni (potencialni) očetje in matere izpod motorične ravni 9 do 12 letnih dečkov in deklic. Primerjalne analize kažejo, da otroci praviloma pri sedmih letih starosti presežejo energijske motorične zmožnosti svojih staršev. S tem nastopi eden izmed prvih mejnikov odtujevanja otrok od družine, saj se do starosti 12 let starši z otroki lahko praviloma enakovredno športno udeležujejo le v izbranih športnih dejavnostih. Nižja raven motoričnih sposobnosti staršev in skromna športna znanja celo mladim družinam onemogočajo skupno športno dejavnost družine. Otroci namreč izredno kritično in hitro ocenijo, kje so starše prehiteli. V tistih področjih se raznoteri (zlasti vzgojni) možni vplivi staršev zmanjšajo ali celo izostanejo;
- neustrezna športna naravnost družine se najbolj dramatično kaže v padcu motoričnih sposobnosti otrok v času letnih dopustov staršev in sočasnih šolskih počitnic otrok;
- predvsem matere so tiste, ki se zavzemajo za športno dejavnost v okviru družine, medtem ko se očetje raje ukvarjajo s športno rekreacijo s prijatelji in znanci;
- pokazalo se je tudi (v mednarodni raziskavi, katere del so opravili tudi pri nas), da so tako matere kot očetje med »spodbujevalci« za aktivno športno dejavnost otrok po rangu za sovrstniki, televizijo, učitelji športne vzgoje ... V primerjavi z nekaterimi drugimi državami so v odgovorih na vprašanje, kdo vas najbolj vzpodbuja za šport, naši anketiranci razvrstili matere in očete nižje. V vzorec te raziskave so bili zajeti otroci do dvanajst let. Podatek je bil več kot zgovoren;

- šola pri nas (za razliko od mnogih drugih držav) ima ob sobotah in nedeljah načeloma zaprte športne objekte. Projekta otroci-starši-šola, ki bi vključeval športno dejavnost družin, nimamo, čeprav je logika delovanja socialnega okolja, ki ga še danes lahko poimenujemo krajevna skupnost, tista, ki je izredno pomembna za socialno vključenost, občutek pripadnosti in s tem občutek določene socialne varnosti otrok. Prav raziskave v ZDA kažejo na izjemne frustracije otrok pri pogostih zamenjavah takšnega okolja. Nujnost vedno novega dokazovanja in potrjevanja v novih socialnih sredinah, po mnenju ameriških strokovnjakov različnih profilov izredno negativno vpliva na integralni razvoj otroka.

Očitno postaja, da moderna industrijska družba omejuje človekovo telesno aktivnost, saj so v opravljanju številnih poklicev zanemarjene in delno povsem izključene osnove naravne oblike človekovega gibanja. Kompenzacijski učinki športne dejavnosti so zato tudi izredno pomembni, s tem pa je povezana tudi ustrezna motivacija posameznika (Cankar, 1990).

Strel in Štihec (1995) pa hkrati razpravljata o tem, da današnja šola, ki je preveč storilnostno naravnana, otrokom omejuje gibanje. Razlagata, da klasični pouk poteka v prepolnih učilnicah, preveliko število otrok se giblje po premajhnih hodnikih, telovadnicah itd., kar negativno vpliva na ustrezno organizacijo dela in se nujno kaže tudi na količini in kvaliteti gibanja. Pomembno pozitivno vrednotita športno vzgojo kot izreden dejavnik pri sproščanju otrokovih frustracij in ne le kot pozitivno kompenzacijo pomanjkanja naravne potrebe otrok po gibanju, ampak tudi kot učinkovito sredstvo vzgoje in izobraževanja. Po njunih besedah lahko z ustrezno izbranimi programi, oblikami in metodami poučevanja, usmerjenimi k posamezniku, vplivamo na razvoj in odnose med motoričnimi, kognitivnimi in čustveno socialnimi komponentami otrokove osebnosti.

Seveda pa se otroci tudi v prostem času ne gibljejo dovolj, pač pa večino časa presedijo pred televizorjem, računalnikom, video igrkami ... Položaj je takšen, da jih starši, ki velikokrat hlastajo le po materialnih dobrinah in čim bolj ugodnem življenju, ne navajajo na zdrav način življenja, torej veliko gibanja v naravi. »Ravno iz vseh teh razlogov pa ne moremo biti začudeni nad podatki zdravstvenih in svetovalnih služb. Te so namreč ugotovile, da je stanje gibal pri naših šolarjih zaskrbljujoče, saj ima 8,2 % učencev deformacijo prsnega koša, 2 %

deformacijo hrbtenice, 6,4 % nakazano deformacijo hrbtenice, 18,8 % deformacijo stopal, in še bi lahko naštevali (Zdravstveno varstvo, 1989 v Strel, Štihec, 1995, str. 99–100).« Pomanjkanje gibanja se poleg negativnih sprememb zdravstvenega stanja kaže tudi v negativnih trendih morfološkega in motoričnega razvoja otrok (prav tam). Po vseh teh informacijah bi se bilo potrebno zamisliti in čim hitreje ukrepati v smeri uspešnejšega motoričnega in zdravstvenega razvoja učencev. Morda bi bilo dobro razmišljati v smeri, da bi bilo potrebno količino športne vzgoje oziroma sorodnih dejavnosti povečati in ne oklestiti, kakor se trenutno dogaja.

Strel in Štihec (prav tam) nadaljujeta v smeri zaskrbljujočega vpliva takšnega življenjskega sloga tudi na druga področja osebnosti, saj, kot vemo, so posamezne dimenzije psihosomatičnega statusa med seboj tesno povezane in pravzaprav ne moremo vplivati le na eno, ker učinki nujno vsaj delno vplivajo tudi na drugo (suprasumativnost dimenzij). Posledično je pričakovati, da se bodo negativni dejavniki sodobnega načina življenja in preveč storilnostno naravnane šole pokazali tudi pri otrokovem čustvenem, intelektualnem in socialnem razvoju. Pretirana agresivnost, živčnost, nezbranost, razdražljivost, hitra utrujenost itd. so tipični simptomi učencev našega časa.

Pri športni vzgoji izstopajo nekatere kvalitete, ki so zaradi narave predmeta še posebno opazne in prisotne, verjetno celo bolj kakor pri drugih šolskih predmetih. V mislih imamo sproščenost, veselje, igro, smeh ipd. Te kvalitete omogočajo vzpostavljati pristne, neposredne odnose med učiteljem in učencem. Ti so lahko velikokrat manj formalno hladni, kako so pri drugih predmetih, kjer jim že narava dela največkrat ne omogoča vzpostavljanja kvalitetnih odnosov med učiteljem in učencem, saj sta skrita oz. ločena drug od drugega; eden za katedrom, drugi pa v klopi.

Nenazadnje to ne velja za delo v šoli, ampak za vsako delo nasploh. Športna vzgoja ima zato tudi daljnosežne smotre. Tak odnos do zdravega načina življenja, ustreznega razmerja med delom in počitkom, oblikami aktivnega počitka v naravi moramo učencem privzgojiti že v osnovni šoli.

Strel in Štihec (1995, str. 112–113) na osnovi ugotovljenih rezultatov predlagata:

1. Družina, šola in širša družbena skupnost morajo bistveno več kot doslej storiti za aktivno in sproščeno preživljanje zlasti letnih počitnic in dela prostih dni, da bi s tem spodbujali pozitivni razvoj otrok in način življenja.

Torej ena od možnosti je vključevanje več dnevniških doživljajsko pedagoških projektov v počitniški čas.

2. Družina, šola in širša družbena skupnost morajo zagotoviti več pozornosti zdravemu načinu življenja ter omogočiti še večji obseg in zlasti kvaliteto športnega udejstvovanja otrok prek celega leta, da bi preprečili nadaljnje zmanjševanje telesne zmogljivosti in ogrožanje zdravja.
3. Zdaj veljavni model počitnic in tedenske prekinitve pouka so v znatni meri usklajeni z rezultati raziskave, zato rasporeda ne bi kazalo bistveno spremeniti, bilo pa bi smotrnejše, če bi za teden dni podaljšali zimske počitnice in skrajšali letne.
4. Znatnemu delu učencev, ki praviloma izhajajo iz socialno manj spodbudnih okolij ter so fizično in psihično manj zmogljivi, preobremenjeni ali je njihova biološka starost različna od kronološke, bi morali zagotoviti prilagojene vsebine, oblike in metode dela, da bi tako zmanjšali obremenitev, povečali količino prostega časa ter ustvarili pogoje za pozitivno zdravje in večjo zmogljivost, ki bi omogočili osvajanje novih znanj in ustvarili boljše pogoje za kvalitetno življenje.
5. Ker je dovršen del dnevnega časa otrok neustrezno razporejen in porabljen, bi morala šola podaljšati čas bivanja otroka v šoli, seveda z ustreznimi razporejenimi oblikami in metodami dela. Obstaja pa tudi druga možnost, da družba omogoči, da starši preživijo bistveno več časa z otrokom in se usposobijo za usmerjanje otrokovih delovnih nalog in preživljanje prostega časa.
6. Šola, družina in širša družbena skupnost se morajo bolj odgovorno vključevati v oblikovanje primernih programov, vsebin, oblik in metod dela za zmogljivejše otroke in jih spodbujati, ne samo k usvajanju novih znanj, temveč še zlasti k svobodnemu, sproščnemu, družabnemu in kreativnemu načinu življenja.

7. Vsi družbeni dejavniki morajo zagotoviti večjo pozornost pogojem in ukrepom, s katerimi bodo omogočali višji nivo pozitivnega zdravja otrok, ki je prvi pogoj za kvalitetne medsebojne odnose, povečevanje psihične in telesne zmogljivosti, s tem pa ustrezne učne uspešnosti otrok in mladine.

Cilji doživljajske pedagogike so vzgojni cilji, usmerjeni v otrokov motorični, socialni, osebni, kognitivni in čustveni razvoj. Diferencirani pristop omogoča delovanje v majhnih skupinah, usmerjen je v doseganje uspehov in dvigovanje otrokove samopodobe (Kranjčan, 2007). Z razlago omenjenih ciljev bi zagotovo lahko dosegali veliko interesnih področij, na katere sta se usmerila Strel in Štihec.

2.3.2.1 Pomen stika z naravo

Pomembno je vložiti nekaj truda in hkrati dopustiti, da otrok nekaj doživi. Pri doživetjih pa ni bistveno to, da si jih lahko predstavimo, temveč da jih imamo, torej da smo jih doživeli. Če uporabimo pesniški jezik: »Kar doživel si, ne more ukrasti ti nobena moč na svetu (Zalokar Divjak, Rojnik, 2010, str. 83).«

Krajnčan (2007) opozarja na žalostno dejstvo, da je marsikje svet mladostnikov sestavljen le še iz betona in asfalta ter tako mnogih naravnih procesov ne doživljajo več neposredno, temveč kvečjemu prek medijev, zato se komaj lahko oblikuje zdrav odnos do narave.

»Ob doživljanju narave in vsega lepega v njej se otrok dokoplje do stališča, da se izplača živeti, ker je okrog njega veliko lepega. Takrat se pri otrocih tudi oblikuje njihova socialna bit v skrbi za svojega bližnjega, za dobro počutje skupine, za spoštljiv odnos do avtoritete itd. Otrok po ugotovitvah različnih sodobnih psihologov in pedagogov potrebuje tesen stik z naravo na vsakem koraku (Zalokar Divjak, Rojnik, 2010, str. 84–85).« Dodajata (prav tam) tudi, da s poglobljenim doživljanjem narave vplivamo na krepitev otrokove volje in vzgojo čutil. Ena od osnovnih značilnosti otrok je nenehno gibanje, preizkušanje in delovanje. Vsak normalen otrok se pripravlja na življenje tako, da vse preizkusi, preišče in z rečmi nekaj naredi. Ravno ta otrokova potreba po gibanju pa je danes v veliki meri in pri velikem številu otrok omejena ali celo zanemarjena.

»Hrepenim po daljavah v prostoru in duhu, po brezmejnem življenju in večnem smislu sveta. Vrata v širni svet so še odprta. Še zmerom imamo morje, imamo gore, še imamo zemljo, ki govori tistemu, ki ji resnično želi prisluhniti. Imamo sonce in želimo si sonca (Sepp Dobiasch v Zalokar Divjak, Rojnik, 2010, str. 85).«

Stik z naravo ima torej velik pomen pri odraščanju posameznika, žal je ta zaradi razvoja sodobne tehnologije in hitrega načina življenja vse bolj šibak. Šola je tista, ki lahko poskuša mladostnika postopoma navajati na preživljanje časa v naravi.

2.3.3 POMEN IGRE

Igra je obstajala pred človekom in je starejša od kulture. V civilizacijsko še nerazviti družbi človek spontano odvečno delovno moč in prosti čas izrablja v nekako igrivem delovanju, v igri in plesu, ki je podobno obrednemu, religioznemu vedenju (Doupona Topič, Petrovč, 2007). Zakonca Krajnčan (2011) izpostavljata pomen igre v pedagoškem okolju. Opisujeta, da se iger lahko naučimo, a so v pedagoških procesih premalo uporabljana možnost. Tovrstne igre in vaje ponujajo odprte interakcijske sisteme, ki omogočijo igrajočim se mnogovrstne izkušnje s seboj in drugimi. V igrah udeleženci vključijo svoja čustva in potrebe, lahko so aktivni in lahko izkušajo učinke svojega delovanja brez posledic.

»Človek je med vsemi živimi bitji najbolj igrivo bitje. Igrivost živali kmalu mine, človek pa ostaja vse življenje bolj ali manj igriv. Za razliko od živali je človek mladosten tudi takrat, ko je žival po svoji naravi stara (Doupona Topič, Petrovč, 2007, str. 41).« Tako absolutno tudi osnovnošolski otrok oziroma mladostnik ni prestar za igro. Skozi sproščen in igrajoč značaj situacij se zmanjšajo občutki negotovosti, strahu in ogroženosti. V igri so vsakdanje situacije socialno nadzorovano strukturirane, zmanjšana je njihova kompleksnost in olajšane so akcije in interakcije preko omejevanja vedenjskih možnosti (Krajnčan in Krajnčan, 2011).

Vsaka igra je v končni fazi nekaj svobodnega. Otroci ali živali se igrata zato, ker jima to predstavlja zadovoljstvo. Pri odraslem pa igra, ki izvira iz zadovoljstva, postane tudi potreba. Odrasla oseba se tudi igra. Tako pridemo do glavnega obeležja igre: igra je svobodna, ona sama je svoboda (Doupona Topič, Petrovč, 2007). Na tem mestu je potrebno izpostaviti pojma zaupanja in lastne izbire, torej tudi prostor, kjer vsak akter sprejema lastne odločitve. Tako zakonca Krajnčan (2011) izpostavljata, da je pogoj za dobro izpeljavo iger ustvarjeno dobro vzdušje zaupanja. Kljub temu se vam lahko zgodi, da posamezniki kdaj ne bodo hoteli sodelovati. K udeležbi jih ne smemo siliti. Tudi s prostim opazovanjem si bodo sčasoma pridobili toliko zaupanja, da bodo končno pripravljene sodelovati. Izkušnje so pokazale, da igre na koncu vsem ponujajo obilo zadovoljstva in veselja. Po vsaki vaji je treba imeti čas za ponavljanje. Udeleženci morajo imeti priložnost, da izrazijo svoja občutja in svoje izkušnje (Potmann, 2001 v Krajnčan in Krajnčan, 2011).

Doživljajska pedagogika ponuja pedagoško polje, ki je zelo blizu realnosti, celo popolnoma realno polje za socialne igre, kjer so ob mejnih situacijah doživetja in skupine toliko intenzivnejši (Potmann, 2001 v Krajnčan in Krajnčan, 2011).

»Pedagoške prednosti pri uporabi iger:

- igra ima pozitiven značaj, pri čemer ni potrebna ekstrinzična motivacija;
- igra podpira znotraj določenih pravil samouravnavanje vedenja in s tem preskuša razvoj novih načinov vedenja;
- pravila iger omogočajo možnost, da »pademo« iz svoje vloge in ponujamo možnosti za nove izkušnje (v nasprotju s pravili v vsakdanjem življenju);
- karakter igre omogoča distancirano refleksijo o sebi in svoji vlogi;
- delovanje v igri je lahko objektivno opazovano in tako razgrajuje strah prvih/neposrednih posledic;
- igre ponujajo neposredno izkušnjo, ki v nasprotju z abstraktnim posredovanjem predstavlja dostop do resničnosti;
- aktualno dogajanje med udeleženci, ki je načrtovano in ciljno usmerjeno, je osrednja točka delovanja;
- aktivno delovanje razvija spoprijemanje in razlago z drugimi ter ustvarja povezanost;
- sodelujoči se učijo z drugim, drug drugega, pri čemer so interakcijske igre brez zmagovalca in poraženca (Reiners, 2004 v Krajnčan in Krajnčan, 2011, str. 9).«

»Otrokom se tako omogoči tudi možnost igre. Doživljajska pedagogika v učno situacijo uvaja naslednje osnovne strategije:

- čakanje – vodja skupini jasno pove, da se ne namerava boriti za njihovo pozornost in tišino in je tiho tako dolgo, dokler vsi ne poslušajo. Pomembno je sporočilo, da je skupina odgovorna za pozornost, tudi takrat, ko zaradi nediscipline ignoriramo vsa vprašanja in prekinitve. Prav tako ni potrebno skrbeti zaradi izgubljanja časa, saj bomo, če vztrajamo pri tej metodi že od vsega začetka, privarčevali veliko časa in naprezanja.
- krog in runda – sedeti v krogu je bolj učinkovito kot v vrsti ali neurejeni obliki. Vpliva namreč na skupinsko dinamiko. V krogu imajo vsi udeleženci enak status, vsak lahko vidi vsakega, lahko vzpostavi očesni stik. Krog moramo razumeti kot varno mesto in

ga doživeti kot prostor, v katerem lahko vsak občuti dovolj varnosti, da lahko govori o svojih stališčih, mnenjih in čustvih, ne da bi bil pri tem osmešen ali šikaniran. Uporablja se način samostojnega podajanja sporočil o lastni izkušnji pri nekem novem doživetju pred celo skupino. Pri izvajanju aktivnosti v krogu mora vsak, ki nima besede, prisluhniti, ne da bi komentiral. Če kdo to pravilo prekrši, predlagamo, da se doda pravilo že v samem začetku, da tisti počaka do konca kroga in govori kot zadnji.

- zaupanje – zaupanje je pomembno in učinkovito vzgojno orodje. Je ključ za osebno udeležbo. Zaupanje je vzpostavljeno takrat, ko oseba ve, da je za varnost poskrbljeno, da so sprejeta vsa previdnostna merila; da vodja ne bo zamolčal nobenih težavnosti, ampak bo nalogo predstavil v svoji dejanski težavi; da bo takrat, ko bo kaj poskusil s strani skupine, dobil podporo, oziroma da se mu ne bodo posmehovali; da bodo njegovim idejam in komentarjem prisluhnili itd. Skupina, ki omogoča pozitivna doživetja ima pri tem uspeh, lahko izkusi, da zaupanje raste istočasno s samozaupanjem. V doživljajski pedagogiki lahko zaupanje dosežemo s potrpežljivostjo, obzirnostjo in vso previdnostjo v daljšem časovnem obdobju. Prav tako se lahko v sekundi poruši preko nemarnosti, malomarnosti in nepremišljenega vedenja.
- krize – vsaka skupina ima tudi težave ali skupinske težave. Ni priporočljivo, da se rešuje te krize doma, v družini ali s sodelavci v gostilni, temveč tam, kjer so nastale, torej v skupini. Težavo je treba razložiti skupini in jih povprašati za mnenja, občutke in ideje. Tudi majhna skupina mladostnikov ima sposobnost, kakor odrasli, da reši težavne, fizične in miselne zagate. Prav tako je dobro vedeti, da se učimo ravno preko predstavitve težav (Rabenstein, Reichel in Thanhoffer, 1999, v Krajncan in Krajncan, 2011, str. 11).«

2.3.4 PASIVNOST MLADIH V PROSTEM ČASU

Za razpravo o preživljanju prostega časa mladih je potrebno najprej pogledati v teoretično podlago pojma prosti čas. Kuhar (2008) razlaga, da se ga še najpogosteje definira kot nedelovni čas, čas zase, za predah, zabavo, umiritev in počitek. To je čas, ko lahko človek počne, kar želi, po lasni izbiri, oziroma čas, ko se ukvarja z aktivnostmi, ki nudijo raznolikost, razvedrilo, sprostitev ter socialno in osebno izpolnitev. Neulinger (1974 v Sadar, 1991) je opredelil bistveni pogoj prostega časa, in sicer tako, da je predlagal tri dimenzije, na osnovi katerih bi lahko označevali vzorce aktivnosti med delovnim časom in po njem. Osnovna in bistvena je dimenzija »zaznavna svoboda« – občutek, da je aktivnost izbrana zato, ker je akter tako želel. Druga dimenzija je motivacija za aktivnost. Tretja dimenzija pa je cilj aktivnosti, ki je lahko končni ali instrumentalni.

Značilnost prostega časa gotovo ni brezdolje, temveč dejavnost, ki v tem času poteka in koristi predvsem posameznikovim lastnim namenom. Ob tem se porodi vprašanje, kakšne družbene ali pedagoške vrednosti so vsebine prostega časa, ali ustrezajo posameznikovim interesom in potrebam, ali so skladne z družbeno priznanimi moralnimi merili. Splet takih vprašanj je za pedagogiko še posebej zanimiv, saj je prav pedagogika pot k zavestnemu odzivu človeka v prostem času (Lešnik, 1982). Po francoskem sociologu Dumazedierju (Jerebič, 1970 v Novak, 1995, str. 32) ima prosti čas tri pomembne funkcije. Lahko učinkuje v funkciji počitka, kadar deluje kot sredstvo za odpravljanje utrujenosti. Njegova druga funkcija je funkcija zabave. V prostem času doživlja posameznik, s tem ko se zabava, ugodje, ki ima tudi pozitivne fiziološke učinke na organizem. Pomen prostega časa pa je tudi v njegovi funkciji razvoja. S tem ko posameznik aktivno zadovoljuje svoje potrebe in interese ter ob tem sprošča svoje notranje potenciale, se tudi osebno razvija.

V današnjih časih se srečujemo z mnogimi pastmi pri preživljanju prostega časa. Avtorica Metka Kuhar (2008) izpostavlja prevlado medijsko usmerjenih in potrošniško oblikovanih pasivnih, nekreativnih prostočasnih vzorcev ali, povedano drugače, komercializacijo prostega časa. Naprej razlaga, da sodobna množična kultura spodbuja prostočasne aktivnosti (neselektivno gledanje televizije, nakupovanje, branje lahkega čtiva, obsedenost z igrami, promiskuitetno seksualnost, opijanje) – naštete dejavnosti naj bi omogočile »izklop«. Mladi jih navdušeno sprejemajo in se jih poslužujejo, a tovrstno »zabijanje« časa običajno zgolj

pomaga pozabiti vsakodnevne napetosti in stiske, ter ne prinaša dolgoročnega zadovoljstva. Na ta način mladi le absorbirajo že pripravljene vsebine in tako ne razvijajo svojih kreativnih potencialov. Določena količina pasivno preživetega prostega časa ni problematična sama po sebi, saj vsakdo potrebuje nekaj takega časa za popolno sprostitev. Težava pa je, ko se taki vzorci preživljanja časa spremenijo v navado, saj takrat vplivajo na kakovost življenja v celoti: na odnos do dela, družine in življenja nasploh (Ule, 2000 v Kuhar, 2008). Take oblike najmanj prispevajo k ugodni samopodobi.

V prostem času se vse več mladih zateka v individualno zasebnost, med domače štiri stene in v virtualne svetove. Doma, ne pa v vrstniških skupinah, se počutijo najbolj varne (Ule, 2000 v Kuhar, 2008). Tudi velik delež staršev, zlasti starši mlajših mladostnikov in deklet, menijo, da je preživljanje prostega časa doma varno, zabave zunaj doma pa tvegane (Livingstone, 2005, v Kuhar, 2008). Starši zato podpirajo privatizirano, medijsko vodeno preživljanje prostega časa. Družina je poleg tega pomemben ponudnik prostočasnih socialnih in emocionalnih opor, kar je problematično za mlade, ki teh opor nimajo na razpolago (prav tam). Tudi Mrgole (2003) dodaja, da oblike preživljanja prostega časa ali zabave mladih niso stimulatивne za razvoj osebnosti v času odraščanja, prav tako pa ne pomenijo kakovostne izrabe prostega časa.

Novak (1995, str. 32) pa pravi, da je »bistvo uspešnega vzgojnega dela z mladimi /.../ namreč v ustvarjanju pogojev za njihovo aktivno udejstvovanje ob spodbujanju in razvijanju njihove avtonomne motivacije. To pa je mogoče doseči le z doslednim spoštovanjem in upoštevanjem njihovih potreb, interesov, zmožnosti, sposobnosti in drugih individualnih značilnosti, ki so povezane z njihovo osebnostjo. Če so dejavnosti prostega časa organizirane in vodene v tako ustvarjenih pogojih, potem lahko pričakujemo tudi njihov povečani vzgojni vpliv na razvoj mladih.«

Mladi so se v današnjem času ujeli v pasti, ki jih je navedla Kuharjeva (2008). Zaradi pomanjkanja skupinske igre jim delo v skupini ali timu predstavlja kar velike težave. Če pa se jim te oblike povezovanja predstavi že v šoli, ki ima poleg funkcije izobraževanja tudi funkcijo vzgoje, pa obstaja večja verjetnost, da bodo kaj takšnega tudi sami poskusili v prostem času ali pa bo šola vsaj kompenzirala neke oblike dejavnosti, ki se drugje ne izvajajo v šolskem prostoru.

2.3.5 POTREBA MLADIH PO DOŽIVLJANJU USPEHA, PO DOKAZOVANJU

Učenje poteka pred delom, med delom in po delu (Garvin, 1996 v Luckner, Nadler, 1997). Običajno se poistovetimo s tistim, kar se zgodi po delu oziroma uspehom.

Za uspeh (Polak, 2007) so pomembni skrb, podpora, motivacija pogajanje, spodbude, ljubezen, pomoč, zaupanje, sprejemanje, spoštovanje idr. (teorija izbire) in ne prisila, siljenje, kaznovanje, manipulacija, ukazovanje, kritiziranje, obtoževanje, pritoževanje, zbadanje, nadlegovanje, razvrščanje, zmerjanje, umikanje ipd. (teorija zunanjega nadzora).

V razvoju osebnosti Bazjek (2003) izpostavlja pomen samospoštovanja in samopodobe kot ključna za normalen psihofizični razvoj ter za kvalitetno vključevanje posameznika v različne življenjske odnose. Sposobnost otroka oziroma mladostnika, da pozitivno vrednoti samega sebe oziroma da svoji samopodobi pripiše realno vrednost, je odvisna od njegovih realnih lastnosti ter sposobnosti, velik pomen pa imajo tudi sporočila, ki prihajajo s strani pomembnih drugih; v prvi vrsti gre za vpliv družine, takoj naslednji dejavnik pa je vpliv šolskega okolja, ki lahko na otroka oziroma mladostnika vpliva tako pozitivno kot negativno. Šolski uspeh je sestavljen iz dveh pomembnih razsežnosti: objektivne (merjenje znanja, ocenjevanje) in psihološke (subjektivni uspeh posameznika; stališča in doživljanja posameznika v povezavi z uspehom in stališča drugih do njega). Tako je naloga dobrega pedagoga, da je pozoren tudi na psihološko razsežnost ocenjevanja znanja.

Šolski neuspeh je pomenil katastrofo nekoč in jo pomeni še zdaj. Glasser (2001) pravi, da mora imeti učitelj neprestano in vsak dan v mislih, da se bo izogibal uporabi zunanjega nadzora in bo zato izgnal iz razreda sedem škodljivih navad. Ne bo grajal, obtoževal, se pritoževal, sitnari, grozil, kaznoval ali ponujal nagrade, da bi s tem poskušal nadzirati svoje učence. To pa je potrebno početi zato, da ustvari trdne odnose z učenci. Avtor predlaga, da učitelj prične prijateljsko z mislijo, da je pomemben del njegove službe narediti vse, da zagotovi, da se pri učenju učenci dobro počutijo. Naloga učenca namreč je, da v šolo prihaja in šolskega dela jim nihče ne bo plačal. Torej lahko učitelj poskusi vsaj to, da se potruži narediti te ure zabavne za učence in zase. Po mnenju učitelja se oboji lahko veliko naučijo, obenem pa se imajo dobro.

Glasser (2001) poudari tudi, da je za disciplino v razredu pogosto potreben le opomin, med katerim učitelj uporablja sedem povezovalnih navad ali navad teorije izbire, ki gradijo trdne odnose: skrbnost, poslušanje, podpiranje, prispevanje, spodbujanje in prijateljstvo. Zanimiva je tudi njegova teza, da se življenje na šoli neizmerno razlikuje od resničnega sveta in se niti ne približa tovrstni pristnosti (Glasser, 2001). Z doživljajsko pedagoško metodo pa v šolo vpeljemo veliko življenjskosti, učenja za življenje, skrb zase, primerno zadovoljevanje lastnih potreb in funkcioniranje v skupini. Tako ima vsak možnost doživljati sprotne manjše uspehe, v naravnem okolju vsak odkriva lastne spretnosti, ki jih lahko tudi deli z drugimi.

Naloga temelji na odraščanju, življenju mladostnika in možnostih za pomoč, zato je smiselno narediti vpogled v to razvojno obdobje.

2.3.6 POMEN ODNOSA V OBDOBJU MLADOSTNIŠTVA

2.3.6.1 Mladostništvo

Francoski realist, Honoré de Balzac je nekoč dejal: »Mladost ima osupljivo vrednost: ne ustraši se (RTV SLO, Prvi interaktivni medijski portal).«

Mladostništvo ali adolescenca je razvojno obdobje med koncem otroštva in začetkom zgodnje odraslosti, tako torej približno med 11. +–12. in 22.–24. letom. To razvojno obdobje se začne s predpuberteto in puberteto, ki velja za obdobje pospešenega telesnega razvoja, vključno z razvojem reproduktivne zrelosti. V tem obdobju so poleg bioloških pomembne tudi psihološke spremembe (Zupančič, 2004).

Obdobje pubertete velja za najbolj kritičen čas za oblikovanje posameznikove samopodobe, saj gre za obdobje, ko mladostniki previsoko cenijo svoje sposobnosti in mislijo, da je mogoče veliko doseči z malo truda in v čim krajšem času. Zlasti v tem obdobju bi morali odrasli povečati zahteve (glede učenja, izrabe prostega časa, dogovora o prihajanju domov, zaposlitev doma) in ne podleči njihovi težnji po mirovanju, zmanjšani delavnosti in doživljajskemu otopivanju s pomočjo glasbe in računalnikov (Zalokar Divjak, Rojnik, 2010).

Mladost, ki velja za odkritje evropskega novega veka, je v času formiranja dobila pomen odloga odraslosti oziroma, podrobneje, odloga takojšnjega sprejemanja vseh nalog in obveznosti po koncu pubertete. Ta odlog pa so izkoristile različne vzgojne in pedagoške institucije, zlasti šole, da bi tako mlade bolje pripravile na zahtevana, zlasti nefizična dela v dobi odraslosti (Gillis, 2000).

Mladi se v obdobju odraščanja lahko srečajo z »deformiranimi vplivi pubertete«, ki se kažejo kot razdražljivost, ravnodušnost, pomanjkanje miselne in telesne koordinacije (po mnenju nekaterih psihologov gre za neizogibne simptome adolescence) (Geißer/Wollersheim, 1987, v Krajncan, 2007).

Krajncan (2004) obdobje mladostništva opiše kot obdobje tveganja, ki je posebej izpostavljeno prek izrazito kognitivno naravnane mehanizma izobraževanja in zato toliko bolj izpostavljeno amplitudi sprememb. Sistem, ki ne najde ravnovesja, je izpostavljen večjim

tveganjem. Doživljajska pedagogika pa na tem mestu ponuja celostno naravnano vzgojo, kjer so socialna, emotivna in kognitivna razvojna komponenta ali poenostavljeno telesna, duhovna in duševna, v veliko večjem ravnovesju in enako zastopane.

Mladi odraščajo v novih družbenih pogojih in za uspešen prehod v samostojnost morajo pridobiti nekatere ključne kvalifikacije (spretnosti, znanja in izkušnje). Bazjek (2008) naporno in izzivov polno pot mladih do lastne identitete simbolično povezuje z Odisejevim potovanjem. Odisej je bil tako simbol junaka, ki je potoval s pogumom, zvitostjo in glavnim gonilom – nostalgiji po domu in vrnitvi k lastni identiteti. Odisejevo zgodbo lahko prenesemo na današnjega mladega človeka, ki išče svojo identiteto, ki se hoče vrniti v varen pristan. Temeljni cilj je, da spoznamo svoj »jaz« ter v čem se ta razlikuje od ostalih, hkrati pa je pomembno razumeti meje in smerokaze. Grški junak je veliko potoval, doživljal mnoge dogodivščine, predvsem pa je bil osredotočen na iskanje samega sebe.

Tisti, ki so v učenju za življenje neaktivni ali celo družbeno izključeni, temeljno zamujajo. Proces poteka kot posredovanje ob identifikaciji s pomembnimi drugimi, kjer so se tradicionalne vloge vplivanja bistveno spremenile. Socializacijski agensi – starši na prvem mestu – povečini svoje vloge opore zaradi prezaposlenosti ne zmorejo ali ne znajo odigrati. Mladi tudi s predstavniki drugih instanc (šola, drugi javni zavodi, ustanove) v večini primerov ne zmorejo navezati pristnega in zaupljivega odnosa. Mladi so prepuščeni lastnim izbiram, največkrat v začaranem krogu iskanja na ravni trenutnih prijateljstev med vrstniki ali pod vplivom medijsko posredovanih vrednot in vedenjskih slogov (Mrgole, 2003).

Naloga mladostnika v adolescenci je tako vzpostaviti nov odnos do družine in okolice. Družina se tako v tem obdobju pojavi na drugem mestu, medtem ko je bila do sedaj središče njegovega življenja. Sedaj ga v čustvenem življenju bolj zaposlujejo občutja in emocije, ki mu jih vzbujajo vrstniki (prijatelji, znanci njegovih let in tudi odrasli) (Braconnier, 2005).

V mladostništvu je šlo in še vedno gre za praviloma nepovraten in enkraten proces umeščanja ter samoumeščanja posameznikov in posameznic v različne življenjske oblike in sestave socialnih vlog ter v različne socialne identitete (Gills, 2000).

»Človeka lahko dojamemo le s pomočjo njegovih odnosov z drugimi, s pomočjo njegovega odnosnega sistema. Človek predstavlja enovit odnosni sistem in njegovo vedenje bodisi na

zasebnih, bodisi na javnih področjih življenja ima iste vire, isto ozadje, to je on sam kot človek, kot odnosno bitje. Človek je torej v nenehnem odnosu do drugih. Naš odnos do sebe, do drugih, do sveta nasploh, je zelo odvisen od vzgoje, ki smo je (bili) deležni. Ta razmerja oz. odnosi najprej s prvimi pomembnimi Drugimi, enostavno rečeno, vplivajo oz. oblikujejo tudi posameznikovo osebnostno strukturo (Brajša, 2005 v Devjak, 2007, str. 23).«

Posebno pozornost se bo namenilo odnosu med učiteljem in učencem ter medvrstniškemu odnosu v povezavi s pomenom timskega dela in dobre razredne klime.

2.3.6.2 Odnos med učiteljem in učencem

Učitelj je več kot le zbirka znanja, veščin in tehnik. Poučevanje namreč povezuje veščine, vrednote in znanja ter zahteva celotne učitelje, ki morajo biti vrednoteni kot ljudje, če so pripravljene v svoje delo vlagati največ, kar zmorejo (Fullan, Hargreaves, 1994).

Vodenje je eno od najbolj raziskovanih in najmanj razumljenih fenomenov na zemlji (Burns, 1978 v Priest, Gass, 1997). Glasser (1994) poudarja, da čim bolj nekoga poznamo in čim bolj nam je všeč to, kar poznamo, tem bolj zavzeto bomo za to osebo delali. To trditev podpira s kontrolno teorijo, saj ta pravi, da smo pripravljene trdo delati za osebe, ki jih imamo radi (do katerih čutimo pripadnost), ki jih spoštujemo, ki spoštujejo avtoriteto (občutek moči), nas znajo zabavati, nam dopuščajo, da mislimo in delujemo samostojno (občutek svobode) in pripomorejo k temu, da je naše življenje varno (kar je temeljno za preživetje). Čim bolj je v odnosu učitelj-učenec zadovoljenih teh pet potreb, tem bolj zavzeto se bo zanj delalo.

Pomembno je, da učitelj uživa v svojem delu in, ko ga učenci spoznavajo, so v vse večji meri pripravljene se pokazati takšne, kot so v resnici – to pa pripomore k vse večji bližini med učiteljem in učencem, ki je za uspešno delo še kako potrebna (Glasser, 1994). Težava pa se skriva ravno v tem, da pri petnajst- in šestnajstletnikih ni mogoče vzpostaviti zaupanja, delavnosti in samostojnosti, če za to ni bilo poskrbljeno že prej. Vzgoja je namreč trdo delo. Odraščajoči otroci potrebujejo odrasle, da jih popeljejo v svet. Otroci morajo nenehno preverjati svoja stališča, ravnanja, se primerjati in poskušati najti možnosti, ki bodo za njih najboljše (Zalokar Divjak, Rojnik, 2010).

V kakovostni šoli naj bi učitelji usmerili svoje napore v to, da jih učenci spoznajo (Glasser, 1994).

Doživljajska pedagogika se v diskurzu iskanja mladostnikovih sposobnosti in afinitet velikokrat izkaže kot dobra možnost. Predvsem zato, ker v svoji naravi metode upošteva prav tisto, kar odraščajoči najbolj iščejo. Iščejo namreč svoje meje, drugačen pristop k reševanju lastnih nalog in ciljev, želijo pa se tudi preizkusiti in najti. Soočenje mladih z novim načinom dela, ki jim ne povzroča ponavljajočih se napetosti v šoli, ki so usmerjene zgolj v dejavnik mehničnega memoriranja in izpostavljanja kognitivnih komponent, se mnogim mladim zasveti kot prijetna lučka. Lučka žal velikokrat hitro ugasne, ampak več kot bomo vnašali prijetne svetlobe v rutinsko pedagoško delo, več bomo naredili za mlade, velikokrat zmedene glave, ki imajo zelo slabo podobo samega sebe (Krajnčan, 2004).

Glasser (1994, str. 41) izpostavlja, da morajo učenci učitelja spoznati in imeti radi. Poučevati je potrebno tako, da učenci učitelja bolje spoznajo, kot so ga poznali doslej. »Ko za neko osebo trdo delamo (kot večina učencev dela za učitelja, ki je njihov menedžer) je trud, ki smo ga v delo pripravljene vložiti, v veliki meri odvisen od naslednjega:

- Kako dobro poznamo osebo, za katero delamo?
- V kolikšni meri nam je to, kar vemo o njej, všeč? (prav tam)«

Glasser (1994, str. 51) zaključuje, da je učiteljev cilj, da ga učenci »čim bolje spoznajo in da jim je to, kar so izvedeli, všeč. Učitelji bi se morali potruditi narediti karkoli, kar bi lahko pripomoglo k temu, da učenci spoznajo, da od njih pričakuje kvalitetno delo (veliko lahko stori že z nebesednimi gestami).«

Hkrati pa je pomembno, da je učitelj do vsakega učenca pozoren, saj je vsak posameznik ustvarjalna oseba in za učitelja ne bi smel biti samo neka stvar ali določen trenutek. Učenec je osebnost, ki se razvija in v njem mora učitelj videti razvojna leta, osebno zgodovino, sposobnosti, ritem doživetja, družinsko okolje, verski svet in vrednote, ki jih živi (Bazjek, 2003).

Partnersko oziroma sodelovalno poučevanje in učenje je uporaben način dela s starejšimi osnovnošolskimi učenci, saj vzbudi otrokovo zanimanje, ta pa tako posledično vloži več dela in energije v šolsko delo. S pomočjo sodelovalnega poučevanja se gradi akademski napredek na čustveno varnih temeljih (Silcock, Bundrett, 2006).

Učitelj se po mnenju Glasserja (1994) ne bi smel zadovoljiti z manjšim dosežkom, kot tem, da ima učenec o njem tako izjemno dobro mnenje, da njegovo podobo vključi v središče kakovostnega sveta za preostanek svojega življenja.

2.3.6.3 Medvrstniški odnos, pomen timskega dela in dobre razredne klime

V adolescenci se otrokov svet čedalje manj vrti okrog družine in čedalje bolj okrog prijateljev. Ti igrajo v njegovem življenju zelo pomembno vlogo, prijateljstvo je lahko vir dragocenih naukov. Med prijatelji se mladostnik uči ravnati z drugimi ljudmi in se prilagajati skupnosti (Doupona Topič, Petrović, 2007).

Mladostnik ne želi postati osamljen individualist, pač pa teži k iskanju kolegov, ki so jim všeč podobne aktivnosti. Prijatelji, ki so večinoma enake starosti, tako zamenjajo vlogo družine in sorojencev v življenju mladostnika. Vloga prijateljev je pridobivanje občutka pripadnosti in zaveznikov na poti skozi življenjske preizkušnje. Vrstniki si tako lahko nudijo podporo, pomoč in nasvete. Prav tako pa igra prijateljski odnos ključno vlogo pri oblikovanju posameznikove identitete in vpliva na rast samozavesti ter oblikovanju samopodobe (Berndt, 1999).

Polak (2007) težnjo po »biti povezan in držati skupaj«, tako v fizičnem kot v psihološkem smislu, imenuje medsebojna povezanost. Širše gre za rezultat skupinske odločitve za skupno delo in razvijanje medsebojne povezanosti. Člani tima jo oblikujejo s tem, ko se odločijo, da se bodo predstavili in razkrili drugim v skupini – lahko si izmenjajo različna mnenja, izkušnje, težave, pozitivne in negativne občutke ter povratne informacije drug o drugem. Medsebojna povezanost v timu pa se oblikuje tudi na podlagi skupne vizije in skupnih ciljev, utrjuje pa jo pozitivna soodvisnost članov. Najintenzivneje se razvija, ko se člani tima ukvarjajo s pomembnimi težavami (ki so lahko tudi boleče) in ko na zabaven način skupaj preživljajo čas.

Predpogoje uspešnega timskega dela najdemo tudi v interpersonalni problematiki tima. Tim je živ medosebni sistem. Njegovo medosebno problematiko lahko opazujemo z več zornih kotov. Vsekakor je to problematika medosebne pripadnosti članov tima, njihovega medsebojnega sodelovanja, odnosov, komunikacije, prilagajanja in doživljanja (Brajša, 1995).

Uspeh v kakršnikoli skupini ljudi je neposredno odvisen od kakovosti medsebojnih odnosov udeleženih ljudi (Polak, 2007).

Timska, ne pa individualna, ustvarjalnost bi morala biti ideal sodobne družbe, če želimo učence vzgojiti za sodobno znanost in moderni management. V današnjem in prihodnjem svetu znanosti in proizvodnje je predpogoj za uspešnost zmožnost ustvarjalnega dela v skupini, ne pa samo individualno ustvarjanje (Brajša, 1995). Tim in timsko vzdušje sta temeljna predpogoja sodobne šole. Čas individualizma in medsebojnega rivalstva je čas preteklosti. Preživijo le tisti, ki znajo delati in ustvarjati skupaj. Tega pa se moramo naučiti v naših šolah.

Alenka Polak (2007) na vprašanje, čemu timsko delo v šoli koristi, odgovarja, da se v razvijanju timskega dela pedagoških delavcev in spodbujanja skupinskega dela pri učencih izražajo vrednote sodobne demokratične družbe.

Tudi vzgojno-izobraževalni proces mora imeti vse lastnosti timskega dela. Učenec mora biti enakopravni partner v skupnem timsko vzgojno-izobraževalnem procesu. Učenci se morajo v šolskih klopek naučiti timskega dela in timskega ustvarjalnega vzdušja. Ne zadostuje, da se učenci naučijo učiti in delati. Morajo se naučiti učiti in delati skupaj z drugimi, ker bodo tudi pozneje morali delati skupaj z drugimi, le redko sami. Če želimo učence usposobiti za preživetje v sodobnem svetu, jih moramo usposobiti za timsko delo, timsko ustvarjanje in timsko odločanje. Tega pa se lahko naučijo le v timsko naravnani šoli (Brajša, 1995).

Osnovni viri motivacije za timsko delo so povezani s psihološkimi potrebami, ki jih posameznik zadovoljuje znotraj tima. To so: potreba po varnosti, potreba po sprejetosti, potreba po potrditvi in priznanju ter potreba po samoaktualizaciji (Malsow, 1982 v Polak, 2007, str. 21–22).

»Iz teh potreb pa lahko razvijemo pet dejavnikov, ki vplivajo na stopnjo motiviranosti članov tima in predanosti timskim ciljem:

- sledenje osnovnim potrebam po preživetju in obstoju (člani tima potrebujejo sredstva za svoje preživetje);
- zadovoljevanje potreb po varnosti (ena od temeljnih potreb, ki mora biti zadovoljena za nadaljnje delo);
- oblikovanje za tim sprejemljive samopodobe (člani želijo postati vredni članstva, zato se med seboj spodbujajo k samooblikovanju v želeni smeri);
- opravljanje koristnega in smiselnega dela (velikokrat osebna potreba članov tima);
- osebna rast in razvoj (pogosto osnovni motiv za članstvo v timu) (Malsow, 1982 v Polak, 2007, str. 21–22).«

»Mladi nimajo dovolj možnosti, da bi pridobili potrebne izkušnje, s katerimi bi lahko predelovali realno pojavnost in se opremili s kompleksom nujnih veščin za življenje (Mrgole, 2003, str. 39).«

Zaradi težav, o katerih govori Mrgole v zgornjem citatu, upadanjih, ki jih razlaga Hahn, pasivnosti mladih v prostem času in vseh kritik klasičnega pouka v osnovni šoli je smotrno preveriti možnosti vključevanja metode doživljajske pedagogike kot ene izmed dopolnilnih metod. Gre za metodo, ki temelji na izkustvenem učenju in se navadno izvaja v obliki projektov, taborov in delavnic. V takšni obliki jo bomo skušali prenesti tudi v osnovno šoli ter s pomočjo intervjujev evalivirali njene učinke.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 OPREDELITEV PROBLEMA

Naloga osnovne šole ni le izobraževalne narave, pač pa sta tu še vzgojna in socializacijska komponenta. Živimo v času, ko vse bolj zapleteni in protislovni družbeni procesi posegajo na vsa področja človekovega življenja in dela (Cankar, 1991). Civilizacija današnjega dne je nezdrava, pogosto izčrpa moč mladim še preden lahko odrastejo. Predstavljenih je šest tipov upadanja oziroma nazadovanja mladih, in sicer upadanje fizične sposobnosti/zdravja, iniciativnosti in poguma, spomina in domišljije, spretnosti in previdnosti, samodiscipline ter sočutja (Hahn, 1958 v Krajncan, 2007).

Treba je iskati rešitve in poskušati vzpostaviti odnos z mladimi ter jih usmerjati k napredku. Današnja šola, ki je preveč storilnostno naravnana, otrokom omejuje gibanje, mladi pa se tudi v prostem času ne gibljejo dovolj, saj veliko časa preživijo pred televizorjem in računalnikom (Strel, Štihec, 1995). Hkrati je pomembno, da se mlade odstrani od nove tehnologije in spodbuja njihov stik z naravo, saj se ob doživljanju narave in vsega lepega v njej otrok dokoplje do stališča, da je vredno živeti zaradi vsega lepega, ki ga obkroža. Tako otrok oziroma mladostnik tudi oblikuje svojo socialno bit v skrbi za svojega bližnjega, dobro počutje skupine, spoštljiv odnos do avtoritet in podobno (Zalokar Divjak, Rojnik, 2010).

Metoda doživljajske pedagogike je na tem mestu predstavljena kot alternativa tradicionalnim oblikam dela z mladimi. Usmerjena je v konstruktivno pozitivistično pedagogiko, ki spodbuja pozitivna doživetja z veliko vzgojno močjo (Krajncan in Krajncan, 2011).

Pri metodi doživljajske pedagogike gre tudi za vzgojo za življenje, saj se vrača nazaj k preprostim, preglednim in obvladljivim situacijam, v katerih je mogoče prepoznati neposredni smisel, posamezniku pa daje možnost, da preko doživetega občuti sam sebe (Krajncan, 2007). Izziv je predstaviti metodo učiteljem in vodstvu osnovne šole, saj predvidevamo, da je ne poznajo in najti tiste protagoniste, ki ne hodijo samo v službo se truditi po ustaljenih poteh, ampak iščejo nove poti (Krajncan, 2001).

Težave se pojavijo, če pedagoški delavci metode sploh ne poznajo in se ne zavedajo, kakšne so možnosti njene vpeljave. Ker gre za slabše poznano metodo, je pomembno, da se ta tudi praktično izvede skozi projekt, njene rezultate pa je treba preveriti pri strokovnih delavcih in ostalih udeležencih. Hkrati pa je pomembno, da se razišče, kakšne so še druge možnosti vpeljave metode doživljajske pedagogike v osnovno šolo in se tako s preseganjem pedagogike moraliziranja in pridiganja začne uveljavljati pedagogika doživetja in ravnanja (Krajncan, 2007).

3.2 NAMEN IN CILJI

V empiričnem delu želim podrobneje preveriti poznavanje metode doživljajske pedagogike pedagoških delavcev ter aktivno skozi projekt predstaviti možnosti uporabe metode doživljajske pedagogike v osnovni šoli. Po izpeljavi projekta pa je cilj preveriti, kakšne so njegove posledice, torej kako je vplival na odnose – med učiteljem in učencem ter med učenci. Hkrati želim tudi preveriti, kakšni so učinki projekta, in sicer ali sam projekt vpliva na nadaljnje delo v razredu ter ali vpliva kot šola za življenje mladostnikov. Namen je tudi preveriti možnosti vpeljave doživljajske pedagogike v osnovno šolo ter s pomočjo strokovnih delavcev razmisliti, kakšne so še možnosti uporabe te metode znotraj vzgojno-izobraževalnega dela osnovnošolske institucije. Tako nameravam tudi poiskati ideje za delo po metodi doživljajske pedagogike za učitelje v osnovni šoli. Predvsem pa je pomembno predstaviti sam pojem doživljajske pedagogike, saj pogosto prihaja do mešanja pojmov šole v naravi, centrov šolskih in obšolskih dejavnosti, taborov in drugih podobnih dogodkov z doživljajsko pedagogiko, ki je v nasprotju z omenjenimi oblikami dela metoda, ki se jo izvaja po določenih načelih.

3.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Raziskovalna vprašanja so razdeljena na tri večje sklope, in sicer vpliv metode doživljajske pedagogike na odnos, učinki metode doživljajske pedagogike ter uporabnost te metode v osnovni šoli.

Vpliv metode doživljajske pedagogike na odnos:

- Se s pomočjo metode doživljajske pedagogike odnos med učiteljem in učencem poglobi in izboljša?
- Se s pomočjo metode doživljajske pedagogike odnos med učenci okrepi in se izboljša razredna klima?

Učinki metode doživljajske pedagogike:

- Je metoda doživljajske pedagogike učinkovita metoda za nadaljnje delo v razredu?
- Je metoda doživljajske pedagogike učinkovita metoda kot šola za življenje?

Uporabnost metode doživljajske pedagogike v osnovni šoli:

- Je metoda doživljajske pedagogike premalo poznana v šolskem prostoru?
- Je metodo doživljajske pedagogike mogoče vpeljati v šolski prostor?

3.4 METODOLOGIJA

3.4.1 Opis načina zbiranja podatkov

Po teoretični razpravi o specifikah današnjega življenja mladih, osnovnem šolanju in metodi doživljajske pedagogike je bil najprej narejen načrt za Vikend doživljajske pedagogike (v nadaljevanju besedila vikend), nato pa se je projekt izvedel. Pri načrtovanju so sodelovale pomočnica ravnateljice, razredničarki vključenih razredov ter vodja projekta. Po začetni ideji, da bi bila ciljna skupina učenci z vzgojnimi težavami, je prišlo do ideje, da je bolje, da se naredi razredni projekt za učence devetega razreda. V obeh devetih razredih se je pojavljalo veliko vedenjske problematike in učiteljice so poročale, da so jim učenci nedostopni ter da imajo težave pri vzpostavljanju bližine in discipline. V devetem razredu tudi ni načrtovanih večdnevni dejavnosti in nimajo končnega izleta, hkrati pa je zanje pomembno, da se povežejo, saj jih ob koncu leta čaka valeta, ki naj bi jo organizirali učenci sami. Ključnega pomena je izpeljati dejavnost, pri kateri bodo učenci pridobivali veščine za nadaljnjo življenjsko pot, saj se poslavljajo od osnovne šole.

Za metodologijo je bil uporabljen kvalitativni pristop. Kvalitativna raziskava je tista raziskava, pri kateri besedni podatki sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v postopku. Hkrati pa je to gradivo tudi obdelano in analizirano na besedni način, brez merskih postopkov, ki dajo števila (Mesec, 1998). Instrument za pridobivanje informacij so bili delno strukturirani intervjuji, ki so bili izvedeni po izpeljanem projektu. Na projektu smo se osredotočili na opazovanje odnosov, učinkov in uporabnosti metode. Ugotovitve na teh področjih smo kasneje v intervjujih podrobneje prediskutirali.

Pred samim vikendom so bile izpeljane štiri uvodne ure, na katerih smo projekt skupaj z vsemi udeleženci načrtovali (prisotni sta bili tudi razredničarki, včasih tudi ravnateljica in pomočnica ravnateljice). Ob koncu projekta so bili na predstavitev povabljeni tudi starši in v šoli je bila izvedena še ena razredna ura evalvacije.

Natančneje: v okviru razrednih ur se je periodično enkrat tedensko (po eno uro) izvedlo štiri uvodne ure v razredu:

- 1. ura: spoznavna ura,
- 2. ura: oblikovanje pravil,
- 3. ura: strukturiranje urnika,
- 4. ura: zapis zadolžitev in oblikovanje plakatov.

Vsako uvodno uro smo že začinili z vonjem po doživljajski pedagogiki. Igrali smo se socialne igre (predstavljanje s slikami, razvrščanje na stoli, gordijski voz, ipd.), sedeli smo v krogu in skupaj strukturirali projekt. Poleg učencev in vodje projekta je bila ves čas prisotna tudi razredničarka, ki se je enakovredno vključevala (pogosto sta se pridružili tudi ravnateljica in pomočnica ravnateljice). Sledil je dvodnevni projekt, vikend v lovski koči na Gorenjem Jezeru, dejavnosti so bile razdeljene na spoznavno področje, timske igre, športne aktivnosti, igre zaupanja in evalvacijo. Dejavnosti so se postopoma stopnjevale, njihova intenzivnost je strukturirano naraščala – skozi spoznavanje, do dotikov, športno-tekmovalnih iger, timskih iger in iger zaupanja. Ves čas pa je potekalo urjenje v dajanju povratnih informacij. V večernem času je ob ognju potekala še delavnica o varni uporabi alkohola. Mladostniki so sami načrtovali, pripravljali hrano ter urejali prostor. Ob zaključku vikenda so bili na samo prizorišče povabljeni tudi starši, predstavljen jim je bil projekt, tako pa se jih je tudi vključilo v samo akcijo.

Po projektu je bila izvedena kvalitativna raziskava. Podatke se je zbiralo s strukturiranimi in polstrukturiranimi intervjuji, ki so bili posneti z diktafonom in so v nadaljevanju dobesedno pretipkani. Polstrukturirani intervjuji so bili opravljeni z razredničarkama 9. A in B razreda ter ravnateljico Osnovne šole heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu. V krajših in strukturiranih intervjujih pa so sodelovali tudi vsi učenci – udeleženci projekta. Urejanju je sledila kvalitativna analiza podatkov. V procesu kodiranja so delom besedila, ki nosijo za raziskavo pomembne informacije, določene kode, ki so nato združene po posameznih področjih v kategorije. Združevanje informacij je potekalo v treh ravneh, prva raven so bili dobesedni

prepisi iz intervjujev, na drugi ravni je bilo izvedeno povzemanje, na tretji pa združevanje posameznih ugotovitev. Kategorije na tretji ravni so interpretirane v okviru šestih zastavljenih hipotez.

3.4.2 Predstavitev vzorca

Vzorec populacije zajete v raziskavo je neslučajnostni namenski. V vzorec so bili vključeni učenci, ki so v šolskem letu 2011/12 obiskovali deveti razred OŠ heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu. Od tridesetih učencev se jih je projekta udeležilo sedemindvajset. Za to šolo sem se odločila, ker sem ravno v tistem času opravljala delo v podaljšanem bivanju na podružnični šoli Iga vas. Udeležba učencev na projektih je bila prostovoljna, a zaželena. Za učence devetih razredov smo se odločili po posvetu z učiteljicami in strokovnim vodstvom šole.

Na prvo skupino intervjujev je odgovarjalo petindvajset učencev (ostali so bili odsotni). Namen intervjuja je bil predvsem evalvirati cilje projekta in pridobiti mnenja udeležencev. Cilje smo razdelili v tri skupine, in sicer cilje na socialnem oziroma skupinskem področju, cilje na individualnem področju oziroma področju samospoznavanja ter cilje na kognitivnem in spretnostnem področju. Hkrati nas je zanimalo splošno mnenje mladostnikov o projektu oziroma delu po metodi doživljajske pedagogike ter kako so videli učiteljico (razredničarko), ki je bila tokrat v malce drugačni vlogi.

V drugo skupino intervjujev pa sta bili vključeni obe razredničarki in ravnateljica šole. Namenjeni so bili širšemu premisleku o metodi doživljajske pedagogike, o evalvaciji samega projekta in možnostih ter smiselnosti uporabe metode v osnovni šoli.

Vsi intervjuji so bili delno strukturirani in usmerjeni v naša raziskovalna vprašanja, uporabljen je bil deduktivni način raziskovanja, saj so bile teme raziskovanja oziroma pogovora že vnaprej določene.

3.4.3 Postopek analize

Pri analizi dobljenega materiala sem se opirala na model, ki ga priporoča Mesec v svoji knjigi *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu* (1998). Tu je postopek obdelave ločen na naslednje faze:

- razčlenitev opisov in s tem določitev enot kodiranja,
- prosto pripisovanje pojmov ali poimenovanje – odprto kodiranje,
- izbor in definiranje relativnih pojmov in kategorij,
- odnosno kodiranje,
- formuliranje teorije.

Na podlagi tega, sem pretipkani material najprej prebrala in iz njega izluščila relevantne podatke. Pomembne podatke sem vstavila v tabelo, kjer so dobesedno prepisani v kategorijo prve ravni ter postopoma analizirani v kategoriji druge ravni. Temu sem nato pripisala kode, ki sem jih kasneje združila v posamezna področja – v kategorije (tretja raven). Kategorije na tretji ravni sem nato interpretirala v okviru šestih zastavljenih raziskovalnih vprašanj.

3.5 INTERPRETACIJA

3.5.1 Nekaj specifik interpretacije

Pri interpretaciji sem udeležence oziroma uporabnike pogosto enačila s pojmom otroci, učenci in mladostniki.

Analiza intervjujev je opravljena po posameznih raziskovalnih vprašanjih. Pri vsakem raziskovalnem vprašanju pa so intervjuji analizirani v dveh različnih tabelah, in sicer so ločeni intervjuji s strokovnimi delavkami in intervjuji z učenci. Z učenci so bili namreč intervjuji krajši, bolj strukturirani in vezani predvsem na evalvacijo projekta, ki je bil izveden po metodi doživljajske pedagogike. Tako so tudi pri zadnjih dveh raziskovalnih vprašanjih pomembneje vrednotena mnenja strokovnih delavk, saj one načrtujejo dejavnosti in organizacijo šolskega dela.

Kot že omenjeno, prva raven zajema izluščene podatke iz izvedenih intervjujev. Intervjuji z učenci so označeni z različnimi številkami, medtem ko sem izjave učiteljic in ravnateljice označila s črkami: A, B in C.

3.5.2 Interpretacija po posameznih zastavljenih raziskovalnih vprašanjih

1. raziskovalno vprašanje:

Se s pomočjo metode doživljajske pedagogike odnos med učiteljem in učencem poglobi in izboljša?

Tabela 1: Deli pogovorov z zaposlenimi na temo spremembe odnosa med učiteljem in učencem s pomočjo metode doživljajske pedagogike

1. RAVEN	2. RAVEN	3. RAVEN
<p>C: Mislim, da so se učenci pokazali v <u>drugačni luči</u> kot smo jih bili navajeni.</p>		
<p>A: Ja meni kot razredniku recimo je celo leto to, ki nam je še ostalo, to zelo dosti pomagalo ... Je pomagalo in se mi zdi zelo pomembna, zato <u>ker ti otroka – mi ga vidimo v šoli na čisto drugačen način</u> kot ga ti spoznaš na enem takem vikendu in tudi čisto drugače kot v CŠOD-ju ...</p>		
<p>A: ... Tko je, jst recimo učim matematiko, letos sem jih praktično samo matematiko in jih vidim s tistga vidika... Sploh na predmetni stopnji se mi zdi d smo učitelji bl tko, vsak med sabo tisto vidiš s čimer se ukvarjaš, sej se dost pogovarjamo, ampak vsega pa ne vidiš, vsaj jaz nism tega opazila. Tko da mi je bilo res, glih s tega vidika lušno.</p> <p>Tle se mi je pa zdelo prvič, da pa res že vidiš to njihovo neodločnost al pa to, da ne vejo, kaj bi skoz cel proces priprave ne, ki se mi zdi, da je bil pri nas zelo tak, nč nismo vedli ne kolk nas bo šlo in ker je bila ta številka zelo oziroma ker so bili neodločeni praktično do zadnjega dneva tudi priprava ni bila taka, kot bi bila lahko. V glavnem jih vidiš in se mi zdi če bi blo to dve leti prej al pa bi bilo kakšno leto prej, morde tudi moj način dela al pa moj pristop bi bil drugačen, kako bi z njimi delala al pa kako bi razred oblikovala.</p>	<p>Učiteljica učence spozna v drugačni luči kot v šoli.</p>	<p>Okrepi se medsebojno spoznavanje med učiteljico in učenci.</p>
<p>B: Pa tudi mal spoznaš, kako pa učenec recimo preživlja prosti čas doma, ali je bolj sam šel v kot, ali je bil bolj sam, ali ... In potem poskušaš, to da, ko sem se z njim pogovarjala ali pa s starši, mal povedat, kaj bi še lahko,</p>		

kako to še lahko izboljšal, ko vidiš malo katera bi lahko bila šibka točka ... Vse je treba, kjer je šibko, da še izboljša, kar je močno pa tudi poudariti. Res spoznaš učenca in oni same sebe.		
B: Kako so eni spretni v kuhinji, eni spretni na teh področjih – na športnem področju, voditeljske spretnosti se je tudi videlo, kako so s tistim loncem, kdo odneha hitro, kdo vztraja, kdo vidi kakšno delo, kdo ga ne vidi – vse te stvari.	Učiteljica spozna tudi močna ter šibka področja vsakega posameznika, ki jih prej ni poznala.	Učiteljica učence bolj poglobljeno spozna, spozna njihove močne in šibke točke.
B: Sem jim pa jaz recimo velikokrat tudi na koncu leta, ko smo se poslavljali, sem jim povedala, česa ne bom nikoli pozabila. In sem rekla recimo, da ne bom nikoli pozabila, kako je bil spreten v kuhinji recimo za G.,...		
A: Tako da men je bilo to res ogromna pomoč, da sem najprej sama priti do tega, da jih moram drugače gledati kot sem bila prej navajena.	Učiteljica začne drugače (širše) gledati na učence.	Učiteljica odkrije pomen pogovora z učenci.
B: In so mi bili skozi po glavi in popoldne – a je ta to naredil, ta bi moral tisto vprašati, res sem jih tako kot za svoje vzela. Res, tako da mi je bilo fajn ja, čeprav smo se in pregovarjali, ampak videla sem pa, da če se ne vidi zdaj, se bo pa videlo čez nekaj časa in se bojo spomnili, kaj smo se pogovarjali, kaj smo jim govorili. Sigurno se bodo.		
A: Hm ... Mislim, meni osebno potem ko sem pršla domov oz. se mi zdi to, da sem jih spoznala z nekega takega vidika, da sem ugotovila, da so zelo odprti, pripravljeni o vseh svojih težavah in stiskah in o teh stvareh govorit in v končni fazi, to da ne vem, da sem se sama od vsega, se mi je zdelo, počutila tako nemočna, kako bi v določenih pomagala al pa kaj bi znala naredit, men je bla to tista najbolj taka močna ... Drgač pa to, da znajo bit zelo komunikativni, da ne vem, da znajo tudi kakšno krizo prebrodit ... In v končni fazi, da če hočjo nekaj dosežt, da znajo bit zelo iznajdljivi ...	Učenci so željni govoriti o svojih težavah in stiskah. Učenci so komunikativni.	
B: Tam imaš več časa za pogovor, kar jaz ugotavljam, da res to rabimo pa pač prepoznaš zde stisko otroka.		
C: ... Ampak predvsem na to komunikacijo med učenci med sabo, med učenci in učitelji, med učenci, tu je vsekakor vzgojna komponenta.		
A: Men se je pri njemu odprla nova sfera tam no. In se mi zdi tud pol ko smo začel iskat,	Učitelji so posamezne učence	Odnos pomeni tudi večja možnost za

<p>kako mu pomagat in kaj mu pomagat, da ni blo tega vikenda, verjetno ne bi speljali tako kot smo, tok, d sm jst tud pol vztrajala tud pri Centru za socialno delo, da smo res nekaj dosegli, da smo postavli okvire, d sm vidla, da je zelo hvaležen za vsako stvar, da zelo rabi pogovor, da ve o določenih stvareh, ki jih jst nikoli niti približno ne bom prišla ... recimo ... In da smo ga recimo na koncu leta, da je bil pozitiven, je pozitiven in strašno hvaležen in vsakmu se je prišel posebej zahvalit ... In se mi zdi to je res zahvala v začetku, v končni fazi tebi, da si začela odpirat in potem vsem tistim, ki smo naprej speljali. Kr ne bi, jst ne vem, če bi gledala tako nanjga, če ne bi bilo tega.</p>	<p>bolje spoznali, kar je vplivalo tudi na kasnejše delo z njimi.</p> <p>Učenci so učiteljem za njihovo delo po vzpostavljenem tesnejšem odnosu hvaležni in so to pripravljene tudi pokazati.</p>	<p>učinkoviteje vzgojno delo s posameznikom.</p> <p>Večje možnosti za vzpostavitev odnosa.</p>
<p>B: Kontakt se je spremenil, ne samo z mano, ampak tudi z učiteljico T., ki je bila tam...</p>	<p>Učenci so našli stik tudi z drugimi udeleženi strokovnimi delavkami šole.</p>	
<p>B: ...J a na pozitivno se je spremenil. Bolj so pristopili, seveda bi si želel, da bi še bolj, ampak so, sploh določeni učenci, pa najdlji stik z določenim učiteljem in so se tudi obračali, ko je bilo kaj treba, na T. Recimo ...</p>		
<p>B: Tudi to je bilo všeč učencem, so povedali in napisali, da smo se igrali z njimi, da smo bili eni izmed njih, da smo vsi enaki in na to prevečkrat pozabljaš, recimo ko si takole v razredu pa v tej poziciji.</p>	<p>Učenci spoznajo učiteljico v drugačni vlogi (bolj »človeški«, enakovredni, zmotljivi).</p>	<p>Drugačna vloga in lik učiteljice.</p>
<p>B: To jim je všeč, da se tudi to spoznaš, radi vidijo, da smo tudi mi, no kako bi rekla ... Da si človek, da se zmotiš, se opravičiš, da se ne delaš ne vem kaj, da pa pač probaš biti dosleden to so občutljivi, objektivni pa se trudiš najti za vsakega čas, ampak to je zdaj še ... Čas, da bi se pogovoril, ker včasih se kakšni kar ustavijo na koncu, da bi se pogovarjali pa moraš že hiteti naprej.</p>		
<p>B: In všeč jim je bilo, da smo bili pač z njimi, da smo opazili, da so se trudili in kaj so vse počeli.</p>		
<p>B: So recimo naredili stvari, za katere nisem imela pojma, da jih delajo, pa da so naredili stvari, če sicer vedno nekaj komplicirajo, da so se vključili v igro, da so se tudi tisti, ki se po navadi bolj v ozadju, tudi sodelovali. No, te stvari.</p>		
<p>B: Ko sem potem spet brala potem tiste odzive, ne vem koliko mi jih je napisalo, da jim je bilo všeč, da sem se vključila, da znam tudi teči pa še celo zmagali smo oziroma nekaj sem v redu naredila, kar niso pričakovali itd.</p>		

Tabela 2: Deli pogovorov z učenci na temo spremembe odnosa med učiteljem in učencem s pomočjo metode doživljajske pedagogike

2: Spoznala sem, ja, da so tudi učiteljice lahko zabavne, da se znajo vključiti v našo družbo, tako tud v igrah, d se znajo sprostit.	Učiteljice so lahko tudi zabavne.	Sproščenost učiteljic v izven šolskega okolja.
19: Ja, čist drugačna je, bl kt med poukom, bl sproščena.	Učiteljice se znajo vključiti v našo družbo.	Pomen vključenosti učiteljic v skupini učencev.
	Učiteljice se znajo sprostiti.	
6: V redu, da je bila učiteljica vključena. Mhm, kr smo tudi mi pol bl z njo sodelovali.	Sodelovanje med učiteljico in učenci se je po tem povečalo.	
17: Ja, v redu je blo, sej sploh nisem opazil, tko, sm spoznal tudi, so učiteljice tko bl drugačne kot pa zmir tle v šoli ...	Učiteljice sploh nisem opazil.	
	Učiteljice so bile povsem drugačne kot v šoli.	
19: Ja, no, še kr v redu, sam po eni strani je blu še kr čudno tko z njo med vikendom ...	Čudno je bilo preživeti vikend z učiteljico.	
	Učiteljica je bila drugačna kot med poukom.	
20: Vključenost učiteljice? Ja, zato kr je ona nekako glavna v razredu in je edina odrasla oseba, k je odgovorna za nas in je bilo prou, d je bla tud ona z nami ...	Učenci vrednotijo vključenost učiteljice kot pomembno, saj je odgovorna za njih.	
24: Pomembno, da je učiteljica vključena? Ja, ztu, d se pol tudi učiteljica vključi v razred in d smo res kt skupina ...	Soudeležba učiteljice je pomembna, da se tudi ona vključi v razred in smo potem kot skupina.	

Na raziskovalno vprašanje: »Se s pomočjo metode doživljajske pedagogike odnos med učiteljem in učencem poglobi in izboljša?«, lahko odgovorimo potrdilno, saj so tako učenci kot učiteljice potrdili, da jim je delo po tej metodi dalo možnost, da so se bolje medsebojno spoznali, za kar v času klasičnega pouka primanjkuje časa in možnosti.

Učiteljice imajo na projektu, ki poteka po metodi doživljajske pedagogike, drugačno vlogo kot med klasičnim poukom v šoli. Tako imajo možnost učenci videti učitelja v bolj naravni vlogi, kot zmotljivega človeka, ki se z njimi igra različne športne, socialne in družabne igre. Vključenost učiteljice v te dejavnosti (igre in sam projekt) učenci vrednotijo kot pomembno in opažajo, da so bolj sproščene, kot so jih navajeni.

Učiteljice tudi izpostavijo, da je težko poglobljeno spoznavati učence, če jih poučuješ le en predmet. Projekt izpeljan po metodi doživljajske pedagogike pa jim je dal možnost, da se z njimi zblížajo, jih spoznajo ter jih začnejo gledati na drugačen način. Ponudila se jim je možnost spoznati močne in šibke točke vsakega posameznika, kar jim je pomenilo tudi neko izhodiščno točko za nadaljnje delo. Prišlo je do vzpostavitve odnosa med razredničarko in učenci ter med učenci in učiteljico, ki je prišla na obisk. Učenci so po samem projektu pogosteje pristopili k učiteljici z željo po pogovoru, pripravljeni so bili govoriti o svojih stiskah in težavah. Učiteljice pa so na podlagi ugotovitev o posamezniku lažje načrtovale potek pomoči in vzgojnega delovanja.

2. raziskovalno vprašanje:

Se s pomočjo metode doživljajske pedagogike odnos med učenci okrepi in izboljša razredna klima?

Tabela 3: Deli pogovorov z zaposlenimi na temo spremembe odnosa med učenci ter spremembe razredne klime s pomočjo metode doživljajske pedagogike

1. RAVEN	2. RAVEN	3. RAVEN
<p>A: ... Drgač pa, da bi bila kakšna bistvena sprememba pr nas, se mi je zdelo, vsaj na videz, ne ... Tko na videz niti ne ... Razen to, da en teden, al pa morde štirinajst dni, so bile še kakšni <u>pogovori</u>, al pa tiste finte k se spomneš (mikrovalovka ...) mislm – kje tko, med pogovorom. Da bi jst rekla tko opazne, drastične spremembe v klimi, ne ... Bolj mi je delovalo tko, da se je nekaj razplelo v razred, k je delovalo še dolg dolg časa, ampak ne tko, da bi jst že na videz kakšno tako bistveno spremembo opazila.</p>	<p>Projektu so sledili še mnogi pogovori.</p>	<p>Metoda doživljajske pedagogike je pustil vtise v razredu.</p>
<p>B: Po tem vikendu recimo takoj naslednjič, ko smo se videli, so prišle punce do mene, k prej niso imele navade, da navalijo k meni v ponedeljek zjutraj: » Kako sem?« In so me prišle vprašat, kako sem, če bomo šli še. So na hitro načrtovale za naprej, za med februarjem, to je bilo navdušenje, je trajalo ene štirinajst dni tako res, da bi se skoz o tem pogovarjali.</p>		
<p>B: V skupini pa tako, kot sem rekla, en mesec, dva je bilo čutit to, ko smo se še večkrat spomnili na te stvari, potem bi pa spet rabili kakšno injekcijo in kšno in v taki obliki, al pa kakšne dve urci pa da je izven šole se mi zdi sploh v redu, da je izven</p>	<p>Delo po tej metodi bi moralo potekati pogosteje.</p>	

<p>šole, da je nek drug človek, čeprav bi isto povedal, ampak ni isto, da je nekdo izven in da je tudi izven pouka, čez vikend ali tako nekako.</p>		
<p>A: So tam vidli, to je ena stvar, ko te en ne bo pustu na cedilu <u>in če te tam ni pustu na cedilu</u>, te verjetno tudi pri kakšnih manj problematičnih stvareh, ki niso tok odločilne, tud ne bo, in se mi zdi, da ko smo šli skoz leto, skoz vse kar smo šli, je bilo to tudi dostkrat zelo pomembno.</p>	<p>Učenci so krepili občutek zaupanja.</p>	<p>Krepitev občutka zaupanja, primerne dotika in bližine.</p>
<p>A: ... Tudi to, da so se znali dati skup, da so se prijeli, objeli, naredli nekaj skup, se mi zdi, je bilo pomembno večkrat do konca leta.</p>	<p>Učenci so razvijali občutek bližine in primerne dotika.</p>	
<p>C: Pa da se mogoče res na drugi način spoznaš, čeprav je možnosti za spoznavanje je ... Imajo vsa leta od tretjega razreda naprej, ko hodijo v vse centre al pa plavanje al pa Roglo ... Ampak tu so prav igre, ki jih povezujejo, tam je pač smučanje – bolj individualno vse skupaj, so tudi ure pouka, ampak tu je prav delo, s katerim se začutijo, so povezani, če sodelujejo, tako da s tega stališča je to dobro ...</p>	<p>Učenci se med seboj na drugačen način spoznajo, zaradi specifičnih, temu namenjenih dejavnosti.</p>	<p>Poglobljeno medsebojno spoznavanje.</p>
<p>B: To ... Že na teh uvodnih urah nisem opazila, da bi se strašno prerivali, s tem pa ne bom, ali pa mogoče še malo potem, pa tega ni bilo, ker so se bolj družili skupaj in niso se potem: »Ne bi se s tem, ne bi se s tem«. Pa tudi pravila so bila jasna: »Postavi se tam, postavi se tam« pa ni bilo nič: »Jaz bi s tem, jaz bi z unim«.</p>	<p>Učenci so se bolj povezali kot eno in sodelovali.</p>	<p>Povezanost razreda in krepitev sodelovanja.</p>
<p>B: Da, najprej je bila ena skupinca, potem so pa kar kapljali še ostali in so gledali, kaj se pa tam dogaja. Pa</p>	<p>Ni prihajalo do izključevanja in krepili so sprejemanje.</p>	<p>Upad izključevanja in izboljšanje sprejemanja drugačnosti ter hkrati boljša</p>

<p>nihče ni rekel pa ne bom, pojdi stran, kaj pa tle zijaš ali pa kaj tle sediš, ampak oni so igrali svoje, drugi so prišli, so gledali.</p>		<p>vključenost nekaterih posameznikov.</p>
<p>B: Ja in sej pravim, kot sem rekla, nobeden od tistih, ki so se igrali, ni bil pa proti ... Vse so vzeli tako samoumevno, da je vseeno, glih vseeno, kam se usedeš, s kom sediš – stvari zaradi katerih po navadi komplicirajo in jih zmoti vsaka malenkost – in bili so tako sproščeni in taki, tako vzdušje je bilo, ta pravo, da jih to pač ni motilo ...</p>		
<p>A: ... Sploh A., se mi zdi, je začela zelo bistveno pozitivno letos in morda res, tam nekje se je začelo obračat, <u>drugače delovat – dost pozitivna do razreda, dost naredit in obe A. sta dobile eno tako, zelo pozitivno veljavo v razredu in dobili sta dost močno samopodobo, da sta si upali, česar si prej nista ...</u> In niso nobenga več, da bi pa rekla ... Tud v tle, v tem razredu, ni blo tko močno kot pa v tistem, tko d bi koga čist odrezali.</p>	<p>Posamezniki so se bolje vključili v razredno skupino.</p>	
<p>B: Ampak je recimo tudi šel, pa se vključil v igro, je bilo že pred tem mal napredek od prejšnjih let, ampak, kot sem rekla, po tem vikendu je bil pa napredek.</p>		

Tabela 4: Deli pogovorov z učenci na temo spremembe odnosa med učenci ter spremembe razredne klime s pomočjo metode doživljajske pedagogike

<p>1: Ja, na začetku je bil bolj povezan in pol, ko so se vrnili nazaj, so bili vsi navdušeni, so se cel cajt pogovarjali o tem.</p>	<p>Pred projektom je bil razred slabo povezan, tekom projekta se je razredna klima izboljšala, čez nekaj časa pa je ta intenzivnost ponovno začela upadati.</p>	<p>Izboljšanje razredne klime (povezanosti učencev v razredu) po projektu.</p>
<p>2: Na začetku smo se bili tko, en drugo stran držali ... Pol pa, ko so te igre prišli, e pa k smo se mogli povezati, mislim d smo se dobro povezali, d smo sodelovali vmes ... Pol pa, ko smo s projekta pršli nazaj, smo se še zmir dobro razumeli, pol pa čez cajt, ko ni bilo tega več, skup delovanja, smo šli bolj tku, spet narazen ... Se mi zdi.</p>		
<p>3: Ja povezali smo se tam bolj, tle nas je bilo sam ene par v skupini, tam smo pa vse skup delali, tud mal drugač je zdej v razredu ...</p>		
<p>4: Taprvo nismo bili tako skup povezani, pol smo se že med razrednimi urami bolj povezali, pol bl smo se na Gornjem Jezeru ... Pol, k smo pa pač nazaj pršli, so pa ostal mal povezani bl.</p>		
<p>5 (neudeleženec): ... Bolj se mi zdi po projektu povezan razred.</p>		
<p>6: Pred projektom se mi zdi, da nismo bili tok vsi skup, pol po projektu smo se pa, se mi zdi, bolj združili in sodelovali skup, kr smo moral bit tam po skupinah, pa smo se pol bl združili ...</p>		
<p>6: Ja, ne vem, ne tako, tam je bilo bl v redu, zdej pa bl tako ... Določeni se spet izključujejo ...</p>		
<p>8: Ja, bolj se razumemo, tud k smo bli skupaj dva dni ... Pa smo se bolj</p>		

razumeli zdej.		
9: Po projektu so, smo se spet začel, vključli so se tud v druge pogovore ... Pred projektom smo bili razdeljeni na več skupin in smo se družli pač, una skupina sama s sabo, mi smo se pa skupej, zdej smo se začeli pa bl skupi družt, pa tku pogovarjat ...		
4: Najbolj se mi je vtisnilo v spomin: Vse pač. Ja, najbolj to, da smo bolj povezani, tle smo pa bl, v šoli smo pa bolj razpuščeni kot razred.		
2: In na projektu, mislim d smo se tud dobro razumeli z drugimi, tud k se v razredu nismo prej.		Zmanjševanje stigmatizacije in izključevanja.
2: Ja, z L. smo se dobro tam na projektu, so se fantje no večinoma, pa ne vem, tud na primer k se z Ž. nismo, po navadi nismo, pa z N. se tud nismo nič kregali. kdo bo s kom ali pa kej ...	Na projektu ni prihajalo do konfliktov in stigmatizacije.	Postopna vključenost tudi socialno izključenih.
3: Ja, ne vem ... Naprimer L. je bil prej mal drugačen, se je bl zase držal, so ga zafrkavali, zdej ga pa bolj pustijo pr mir ... Če se druž, se druž, če se ne, se pa ne.	Nekateri so se bolj vključili.	
6: Ja, recimo N. je bila tam na projektu bl povezana, pa jo bl izključujejo zdej pa tku ... Pa Ž. tud, pa L. se je tam tudi povezal, pa zdej ni več tko ...		
8: Bolj sta se vključili: ja, A., obe sta se bl zadržano držali, zdej se pa bl čist normalno ...		
12: Ja, L. se mi je zdel bolj izločen, pa je na vikendu bolj sodeloval, ko smo igrali poker ...		
17: Ja, se mi zdi, d je bil K., pa se je		

zdej bl uklopu. Ja, tku se mi zdi no ...		
20: Ja J., je bla bl izključena vsa leta, zdej smo jo začeli pa vključevat, kr je tud ona del razreda, nismo sam mi, pa smo ji tud tku začel dajat kakšne naloge ... Pa bl M. je bil tudi bl izključen, pa smo tud njega vključli.		
20: Ja, s kšnm tku ... Po navadi sem zmir sodelovala s tistimi, s katerimi se tudi v zasebnem življenju dosti družim, zdej sem pa dojela, d se moram tud z drugmi, in sm zdej začela tud z drugmi sodelovat ...	Učenci so sodelovali tudi z nekaterimi posamezniki, s katerimi običajno niso.	Vključenost.
9: Ja, jaz sem jim zaupal, za druge pa ne vem, jaz mislim, d več ali manj so mi zaupali, razen N. no, drugi pa mislm, d so ...		
14: Ja tle, k smo šli na vikend, je blo bolš sodelovanje k v šoli sodelovanje, smo bli bl povezani kot v šoli ... L. se je vključil.		
16: Prej nism sodeloval, sedaj pa, ja sem ... Ne vem z G.		
24: Ja, glih to A., z njo se nismo glih preveč, zdej smo pa fajn ...		
15: Bl smo prjatli verjetno in bl smo tam sodelovali, kot pa na primer v šoli, po navadi s kšnim K., pa kšnimi temi ne sodelujem ... Zdej pa sm, pa je blu kr v redu.		
13: Bl smo bli skup tam kt tle, še z enmi drugmi k nejsmo skor nč tle, smo bli tam ...		Spoznavanje.
17: Običajno ne sodelujem: ja s Š. ... Ko smo un lonc dvigval ... Ja, tkrat se mi zdi, d smo sodelovali ... Ja, Š. sem spoznal, sem spoznal tudi njegovo boljšo plat ... Pa K. na začetku bl	Učenci so se imeli možnost boljše medsebojno spoznati.	Prepoznavanje procesov v skupini ter lastne vloge.

malu, pol pa mal bl ...		
12: Ja, D. je večino časa odgovarjal, bil je vodja.		
15: Smo se pol bl sprejeli, kot bi se, če bi morali v šoli po skupinah delat, smo se bl sprejeli in bl razumeli.	Prepoznavati so začeli vloge v skupini in skupinsko dinamiko.	
1: Ja, pomembno je, da se zbližamo.		
16: Spremembe v skupini: ja, men se zdi, d so ble, tam mi je blu všeč na vikendu, k smo dost komunicirali med sabo, in so mi ble igre zanimive ... Ja, men se zdi, d se je tud, d so nastala nova prijateljstva.	Prijateljstva so se okrepila.	Okrepitev odnosov.
20: Ja, pač, zbrala sm pogum pa tvegala ... Sam sm pol ugotovila, d so vredni zaupanja.	Izboljšal se je občutek varnosti (zaupanje).	Izboljšanje občutka varnosti v skupini.
8: Jah, tku, potrpežljivi smo bili, jaz ne vem kako naj to povem ...		
18: Ne vem, prej se nismo znali tko, d se bi bl skup dali, kot smo se potem tam, smo bli neki časa kot cela skupina skupi in igre speljali do konca, k jih prej v šoli ne bi tko. Ja ... Vsi smo bili bolj tko prijatli kot smo po navadi v razredu.		
19: Ja, zelo smo se bolj povezali, pa pomagamo si bolj in si zaupamo ... Včasih smo bili tko, bl po skupinicah razdeljeni, zdej smo pa bl skup.		
24: Men se mal zdi, da smo tisti, ki smo bili že prej bl povezani, da smo v bistvu zdej še mal bl ... Mal bl smo si zaupali glede iger, pri igrah je blu gluh vidt kdo komu zaupa, pa vse ... Sam tku, posebej se mi zdi, d je pa še istu v razredu, d smo še zmirej smo razdeljeni v skupinah ...		

Na raziskovalno vprašanje: »Se s pomočjo metode doživljajske pedagogike odnos med učenci okrepi in izboljša razredna klima?«, lahko odgovorimo pritrdilno, na podlagi pogovorov z učenci in učiteljicami, saj so se učenci bolje spoznali, povezali in delali kot ena skupina.

Po izpeljanem projektu, ki je potekal po metodi doživljajske pedagogike, so se vsi, tako učenci kot učiteljice, polni vtisov vrnili v šolo, kjer so še nekaj časa potekali pogovori o dogodkih z vikenda. Učiteljice je presenetilo, kako ni bilo nobenih problemov z delom v različnih skupinah. Učenci so se sprejemali, sodelovali in se povezovali tudi s sošolci, katerih se običajno izogibajo. Tudi sami opažajo, da so bili nekateri bolj vključeni v skupino, kot so navajeni iz preteklih izkušenj. Naravno okolje in dvodnevno intenzivno druženje jim je dalo možnost, da so se med seboj bolje spoznali. Pri samem projektu ni prihajalo do stigmatizacije in izključevanja, kar se v šolski instituciji pogosteje dogaja. Učenci so se med seboj pozitivno spodbujali, se skupaj igrali družabne igre in se veliko pogovarjali.

Učiteljici izpostavita tudi področja bližine, primernosti dotika ter zaupanja (varnosti), ki so se tekom projekta krepila. Učenci so spoznavali tudi lastno vlogo in vloge drugih v skupini, kar je pripomoglo k boljšemu delovanju skupine.

3. raziskovalno vprašanje:

Je metoda doživljajske pedagogike učinkovita za nadaljnje delo v razredu?

Tabela 5: Deli pogovorov z zaposlenimi na temo učinkovitosti uporabe metode doživljajske pedagogike na nadaljnje delo v razredu

1. RAVEN	2. RAVEN	3. RAVEN
<p>A: ... Mi je bla ta ponudba tega doživljajsko pedagoškega vikenda ena taka dobra, al pa sem jo vzela kot eno svetlo pomoč od nekje, da se je nekdo pojavil, da pa morde še z družga vidika pogledamo, da najdemo kakšno rešitev, ki je sama kot razrednik ne vidim.</p>	<p>Metoda doživljajske pedagogike kot svetla pomoč razredniku za iskanje rešitev.</p>	<p>Metoda doživljajske pedagogike kot izhod v stiski.</p>
<p>A: Tako da men je bilo to res ogromna pomoč, da sem najprej sama priti do tega, da jih moram drugače gledati, kot sem bila prej navajena.</p>	<p>Učitelj začne skupino drugače gledati.</p>	<p>Širši pogled učiteljice na učence.</p>
<p>A: ... In z dvema tržnicama, ki smo jih pol pripravili, ko smo iskali kaj pa bi, da ne bi sam izdelke, da so oni palačinke pekli ... Če tega vikenda ne bi bilo, mi tega ne bi vedeli, da mi lahko s tem gremo in praktično, se mi zdi tud potlej ... In jih je to tok skup, da so se znali skup dat in tud valetu pripraviti in vse skup. Tako, da to je bila res ena stvar taka, ki je res letos fino prav prišla.</p>	<p>Učenci so se bili sposobni bolje organizirati in kot skupina pripraviti tudi valetu, dve tržnici, se organizirati kot skupinska maska (za pusta).</p>	<p>Izboljšanje samoorganiziranosti učencev.</p>
<p>B: Ugotovila še enkrat več in še bolj po tem, kako je pomembno sodelovanje v neki skupini, pa koliko moraš ... Tudi že prej sem se na posameznike osredotočala, zdej pa malo bolj tudi na skupino, ker smo imeli mogoče težave s tem, da kot skupina neki naredimo ...</p>		
<p>B: Ko smo prišli nazaj, smo se lažje</p>		

<p>lotili tega, boljše nam je šlo letos, veliko bolj, kot prejšnja leta, ko smo morali narediti za pusta, kot razred, nekaj – smo bili bolj uspešni – lahko pa seveda, je še rezerve, bi lahko še, ampak tukaj smo precej napredovali do prejšnjih let in so se vključili vsi, vsi sodelovali in velikokrat so se spomnili: »Lej, sej če si uspel tisto naredit tam, boš pa tudi to.«</p>		
<p>A: Tri dni sem rabila, da sem prebolela, ker sem bila tako bolna od vtisov, od tega da sem vidla, kje eni rabijo pomoč in nisem vedla kaj narest in kako narest, da bi jim pomagal. In to je bilo zame, se mi zdi ... Prou rabila sem predelati ene par dni, da so vsi ti vtisi, ki so tam nastali, šli skozi mene ven ... So bili ena iztočnica za pol, za naprej, da smo morde vsaj mal kej spremenili.</p>	<p>Vikend je učiteljici predstavljal kup vtisov, ki so bili pomembna iztočnica za nadaljnje delo z razredom.</p>	<p>Iztočnica za delo z razredom.</p>
<p>B: Potem mal več te družabnosti, da je treba vključit recimo ... Pa posvečat se posamezniku ...</p>		
<p>B: To se mi je tudi vtisnilo v spomin, da bolj učencem daš, da oni načrtujejo, sodelujejo, čeprav to nekje že vse veš recimo, ampak po tem projektu začneš spet o tem razmišljat in da je pač treba – tudi pri poučevanju sem to ali pa katero drugo metodo uporabila, pri samem pouku recimo.</p>	<p>Učiteljica je po projektu učence večkrat vključila pri načrtovanju poteka dela (prenos odgovornosti).</p>	<p>Učiteljica uporabi pri svojem delu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prenos odgovornosti (soodgovornost učencev), - izkušensko učenje, - vztrajanje, - motiviranje na podlagi izkušenj, - pozitivistična pedagogika.
<p>A: To, da najprej moraš probat, kr dostkrat je pri njih, ko nekaj vidjo, da rečejo, ah sej to pa mene ne zanima, tega ne bom probala, jaz pa tega ne znam. Tako da so vsaj probali, ja, in nekaterim je vmes tudi ratalo všeč ...</p>		
<p>A: ... Tista vztrajnost, mene je</p>		

<p>presenetila predvsem pri nekaterih tista vztrajnost, ki je mogoče v šoli nismo navajeni, tam ko mu je šlo pa na tem področju, da bo pa nekaj spreten, da bo pa nekaj naredil, je pa vztrajal, vztrajal in vztrajal in hotel dosežt, čeprav pol na učnem področju tega pa ne proba.</p>	<p>potrebno najprej poskusiti, šele potem lahko sodiš.</p>	
<p>B: Pa to izkušnjsko učenje recimo, prav pri pouku etike smo izpeljali volitve, konkretno ...</p>	<p>Razvijali so vztrajnost.</p>	
<p>B: To je, se mi zdi, tako pomagalo in ko sem nekaj takega rekla »Lej, potrudi se, tako kot si se pri rezanju kumaric na Jezeru,« se je nasmejal in delal naprej.</p>	<p>Učiteljici so nekatera spoznanja pomagala pri motiviranju posameznikov.</p>	
<p>B: Drugače na osebnem področju, zelo jim je učencem veliko pomenilo, ker sem opazila, da so nekaj naredili, jih pohvalila in rekla: »Lej, to zmoreš,« in so kar zasijali recimo in: »To sem pa vidla, kako si pa tisto z loncem rešil.« Dostkrat smo se mi vrnili na tisto, kar je bilo tam.</p>		
<p>B: ... Potem pa vidiš, da ni vse tako slabo in da res ni potem te ocene in znanje ni najbolj pomembno, ampak kako se je znajdu v kuhinji, kako je bil vodja, šele potem sem bolj natančno jaz učenca opazovala v razredu, sem pa že takoj pričakovala, oziroma sem mu dala tudi take naloge, ker sem vedla, da je tam dober, in je potem tudi v razredu znal tako zorganizirat, za nekatere učence se je zelo, so se na pozitivno spremenili, zelo se jih je tudi dotaknilo in potem tudi učiteljic sploh.</p>	<p>Učiteljici so spoznanja pomagala, da je začela izpostavljati močne točke posameznika.</p>	
<p>B: Po tem vikendu sem si naredila</p>	<p>Ugotovitve s projekta so</p>	<p>Bolj kvalitetno delo s starši.</p>

<p>velik list papirja in sem za vsakega učenca si zabeležila pol strani, ki sem jih vikendu in potem sem o tem govorila staršem in veliko takih stvari, ki jih starši sploh niso poznali, so izvedeli, pač, ko sem pač jaz pripovedovala, kako je bilo, in eni trije so imeli čisto solzne oči, jih je čist ganilo. Tudi otroka niso poznali v tem, so na novo spoznali svojega otroka, kakor sem jaz opazovala.</p>	<p>učiteljici pripomoček za delo s starši.</p>	
<p>B: Na tem področju se mi zdi da je, tudi glede na zadovoljstvo staršev, je tudi recimo, tudi povezanost, starši so ... Od staršev so bili sami pozitivni odzivi in sem rekla, da takih, oziroma niso verjeli, da pelješ eno skupino izven šole, da ni bilo nobenega problema, nobenih pripomb, da tega niso bili vajeni, tudi ko smo potem govorili še na roditeljskem sestanku, je bilo res super, ker je bilo same take za povedat.</p>		

Tabela 6: Deli pogovorov z učenci na temo učinkovitosti uporabe metode doživljajske pedagogike na nadaljnje delo v razredu

<p>1: Razred je bil boljš kot ponavadi, so bili mirni, jih je zanimalo, bolj so sodelovali.</p>	<p>Lažje se skupno organizirajo, pripravljajo skupne projekte..</p>	<p>Večja organiziranost razreda.</p>
<p>4: Moralo bi se več izvajati: ja moglo bi se bi se ... Ja npr. če je kdo bl izključen bl tko iz skupine kot razreda, d se pol bl povežemo pa vse ...</p>		
<p>11: Zdej je situacija d se približuje valeta in bomo moral bit čedalje bolj povezani, ja in s skupino mormo delovat. Zdej bo tud sejem, smo se dal v skupino in skupi sodelujemo, prej ni blu pa nč, k dve skupini smo bili razdeljeni.</p>		
<p>20: Ja, spremenilu se je ... Zarad tega, kr pred tem projektom še nismo bli navajeni delat kot skupina, tkrat smo se morali ful povezat, pa tud zdej k se za valeta prpravlamo se ful lažje povežemo ... Včash smo se drli en na družga, zdej se pa normalno pogovorimo pa določmo vloge ...</p>		
<p>12: Ja, po projektu smo delali vse boljše, pred projektom smo se slabo poznali, potem smo delali vse boljše ... Vedeli smo kdo je česa zmožen, ja veliko boljši je bilo po projektu.</p>	<p>Lažje delali kot skupina, ker so spoznali močna področja članov skupine.</p>	<p>Lažje delo v skupini zaradi bolj poglobljenih odnosov in poznavanja članov skupine.</p>
<p>16: Ugotovil sem: ja, ne vem, da se da bolj komunicirat z razredom kot sm prej mislil, da se ne da ...</p>		
<p>17: Ma ja, zdi se mi, d smo, socialni smo bl, bi lhko reku ... Mal bolj tko se družimo, pa pomagamo si bolj.</p>		
<p>20: Ja, spremenilu se je ... Zarad tega, kr pred tem projektom še</p>		

<p>nismo bli navajeni delat kot skupina, tkrat smo se morali ful povezat pa tud zdej k se za valetu prpravlamo se ful lažje povežemo ... Včash smo se drli en na družga zdej se pa normalno pogovorimo pa določmo vloge ...</p>		
<p>20: Ja, predvsem za sebe sem se naučila, da ne smem samo na svoje cilje gledat, če sem v celem razredu, al pa v kšni skupini, d morem tud na njihove naloge gledat pa da morm tud njih upoštevati.</p>		
<p>11: Naučil sem se, d mormo bit mi sošolci kot družina, če je eden za vse smo tud vsi za enga ... Da si mormo zaupati tud če smo največji sovražniki.</p>		

Raziskovalno vprašanje: »Je metoda doživljajske pedagogike učinkovita za nadaljnje delo v razredu?« lahko potrdimo, saj tako učenci kot učitelji trdijo, da so prav zaradi ugotovitev s projekta, ki je bil izpeljan po tej metodi, lažje izpeljali druge aktivnosti, ki so jih morali izpeljati kot skupina.

Učenci in učiteljice so v pogovorih izpostavili, da je delo v skupini po izpeljavi projekta, ki je potekal po metodi doživljajske pedagogike, lažje, zaradi poznavanja močnih področij vsakega posameznika ter boljše povezanosti skupine – tako se skupina lažje organizira in izpelje še kakšen skupni projekt (učiteljica A izpostavlja tržnice, učiteljica B skupinsko pustno masko).

Na podlagi ugotovitev in opazovanja pristopov ter praktičnega dela z učenci, učiteljica uvidi pomen izkušnjskega učenja ter ga prenese v šolski prostor (npr. volitve pri domovinski in državljanski vzgoji ter etiki). Spozna tudi pomen pozitivistične pedagogike ter pri pouku bolj poudari močne točke vsakega posameznika; pomen soodgovornosti in skupnega načrtovanja (torej dati možnost učencu pri kreiranju pouka ter prenesti del odgovornosti tudi nanj). Učiteljice tudi motivirajo učence na podlagi uspehov, doživetih na projektu (npr. potrudi se in vztrajaj, kot si na projektu pri igri lonca; kot si na projektu pri rezanju kumaric), tako se

lažje poudari vztrajnost. Ugotovitve o učencih s projekta so bile učiteljicama v veliko pomoč tudi na govorilnih urah, saj sta lahko posredovali informacije staršem. Te so bile po dolgem času večinoma pozitivne, saj na projektu ni prihajalo do konfliktov, neprimerne vedenja ali drugih težav.

Zanimiva je tudi opazka o sodelovanju učencev pri posameznih aktivnostih. Učiteljica B: »Tista igra, kjer je bilo treba največ razmišljati, potem vidiš, da so najmanj postali zbrani, da so najraje imeli vse tisto, kar je bilo akcija, kar se je dogajalo, ko je bilo pa treba poslušat pa malo manj, kajne, tista igra, ko smo bili tam za mizo. To ti tak vtis spet da misliti, da pri samem pouku bi moral uporabljati še več takih aktivnih metod dela.«. Klasični pouk pa v veliki večini ne nudi gibanja in tako se učenci srečujejo s težavami s koncentracijo ter postajajo glasni, moteči in nestrpni. Tudi to je eden od razlogov, zakaj je tovrsten prenos znanja uporaben pri osnovnem šolanju.

4. raziskovalno vprašanje:

Je metoda doživljajske pedagogike učinkovita metoda kot šola za življenje?

Tabela 7: Deli pogovorov z zaposlenimi na temo učinkovitosti uporabe metode doživljajske pedagogike kot šole za življenje

1. RAVEN	2. RAVEN	3. RAVEN
<p>A: ... Tu je bila večja njihova odgovornost, morali so pospraviti, morali so skuhat, pripraviti hrano in v končni fazi pokazali so se določeni talenti, ki jih mogoče drugače sploh ne bi odkrili, od tega, da znajo peči palačinke, mi smo od tega živeli praktično potem, se nam je vsa zgodba razvijala pol še celo leto ...</p>	<p>Poudarek na prenosu odgovornosti na vsakega udeleženca.</p>	<p>Porazdelitev odgovornosti in pripravljenost za zadolžitve.</p>
<p>B: To je vsekakor veliko boljše, kot pa če bi mi sami postavili pravila ... Potem so pa, ko je bilo proti koncu, so pa tiste plakate pisali, ne boš ti pisala, ti boš ... Absolutno drugače sprejmejo, kot pa če jim ti daš, pa tudi vseč jim je bilo, ker smo jim pustili, da lahko izberejo ali makarone ali pa ne vem kaj – da smo jim dali to na izbiro, katero hrano – en si je prinesel viki kremo in je imel viki kremo od doma. Tako, da to je res samo pozitivno, zdej mislim, da pri določenih stvareh smo jih morali še opozoriti, ampak so tudi oni hodili gledat na plakat, kaj je bilo kdaj.</p>	<p>Odkrivanje talentov.</p>	<p>Odkrivanje talentov in spretnosti.</p>
<p>A: ... Glih iz vidika odgovornosti bi bilo več takih stvari treba, ker tle enostavno, če hočeš jest, moraš skuhat in ni druge poti in porazdeliti si je treba.</p>		
<p>A: ... Ja, tudi ... Ker dandanes, in da preživijo brez računalnika in</p>	<p>Zmožnost preživeti vikend</p>	<p>Učenci so sposobni preživeti brez sodobne tehnologije,</p>

<p>računalniških igrvic in nekih takih pripomočkov, da se da čist lepo preživet, da so našli tudi med sabo, kako bi se družili, kaj bi lahko počeli.</p>	<p>brez sodobne tehnologije.</p>	<p>hkrati pa potrebujejo igro, ki ni nujno vezana na novodobno tehnologijo.</p>
<p>B: Dokaz pač več, da to zelo rabimo in radi se tam zvečer, ko smo šli spat: »Učiteljica a spite, a bomo še kaj se pogovarjali?« Mislím, res to ... Tud sem staršem omenila, da kako zelo se oni še rabijo igrat, da naj se grejo tudi doma še kdaj kakšne družabne igre, pa šah, pa sploh ne bo noben omenil računalnika, televizije, nič.</p>		
<p>B: Se še zmir radi igrajo, tega ne bom nikoli pozabila, kako še zmir rabijo igro in da so res sodelovali z veseljem pri katerih koli igrah.</p>	<p>Učenci še vedno potrebujejo igro.</p>	
<p>A: Tako, da to je bila podobna, recimo, da ti, ki so te palačinke prenesli s tega vikenda, so fino prinesli notr in tudi nekateri, ki so znal tam potegnt, da če bom nekaj naredil, če bom nekaj prpravil, bom tudi nekaj za to dobil.</p>	<p>Učenci so se učili na izkušnjah in te prenašali na kasnejše delo.</p>	
<p>A: Ja, tle je blo res zelo neposredno. Čist tisto no, kar si vložil, če si nekaj vložil, boš nekaj dobil.</p>		<p>Pomen izkušnješkega učenja.</p>
<p>A: No, predvsem to, da najprej moraš probat, kr dostkrat je pri njih, ko nekaj vidjo, da rečejo, ah sej to pa mene ne zanima, tega ne bom probala, jaz pa tega ne znam. Tako da so vsaj probali, ja, in nekaterim je vmes tudi ratalo všeč, tista zadeva, ki je mogoče sploh ne bi probali.</p>	<p>Naučili so se, da se je potrebno soočiti z izzivi, se preizkusiti, preden sodiš.</p>	
<p>C: ... Jst mislm, d je bilo v vsakem primeru to pozitivno ... In tud učenci najprej niso bili za to, da bi šli, pa so rekli, da ne bodo prišli, potem so praktično skoraj vsi prišli ... In ni jim</p>		

<p>bilo vseč – na koncu, ko so pa o tem malce premislili, pa malo doživeli, jim je bilo pa tudi vseč ... Da ne moreš o nečem sodit, dokler ne doživiš ... Tako, da je treba najprej preizkusit, potem pa lahko rečeš ali je bilo dobro ali slabo ... Ampak mislim, da je bilo tudi s strani učencev, da so bili navdušeni, zadovoljni, če primerjamo s pripravami preden so šli ... Tako da večina ... Mislim, da je bil cilj dosežen v vsakem primeru.</p>		
<p>B: Vidli so, da je treba recimo izpostavljat, kar je dobro, pa če ni dobro, da je treba še izboljšat. In to knjigico, jaz verjamem, da imajo še spravljeno nekje.</p>	<p>Učenci se naučijo dajati pozitivne povratne informacije.</p>	<p>Pomen podajanja primernih povratnih informacij.</p>

Tabela 8: Deli pogovorov z učenci na temo učinkovitosti uporabe metode doživljajske pedagogike kot šole za življenje

<p>2: Za kar smo bili odgovorni, mislim, d smo vsi normalno naredili, kosilo mislim, pa to skuhali. Mislim, da smo vsi opravili.</p>	<p>Učenci so se vedli odgovorno.</p>	<p>Aktivno samospoznavanje.</p>
<p>2: Znanje, ki sem ga tudi kasneje uporabila? Ja, na primer, če sem bila v skupini s kakšnimi, k se nisem dobro razumela, mislim, d sem jih vzpodbudla, dejmo delat, dejmo delat.</p>		
<p>4: Spoznala, da nisem neki ful močna v zaupanju, d sm mal več zmogla zaupat.</p>	<p>Učenci so razmišljali o svojih šibkih točkah/področjih in jih razvijali.</p>	<p>Odkrivanje lastnih šibkih področij.</p>
<p>9: Moja šibka točka je ta, da hitro znorim.</p>		
<p>7: Spoznal sem, nisem tako spreten, drugače pa ...</p>		
<p>10: Nisem dost sodelovala, tko d bi prou kej predlagala.</p>		
<p>12: Moja šibka točka'? Mogoče preproga, bi lahko malo bolj ukazoval.</p>		
<p>13: Lahko bi se izboljšal ... No, ajd, tu mal zadržat tu – jezo.</p>		
<p>15: Šibak sem bil: da bi morde pri hrani kaj več pomagal ... K nisem nič, k sem se sam k mizi usedu, v kuhni mogoče ...</p>		
<p>7: Kaj novega naučil: ja, da lahko drugim tudi zaupam, da se ne držim več samo zase.</p>		
<p>20: Jah, ne vem ... Dobra glih nisem bila kej preveč, kr nisem bla že prej navajena, pa tku, z razredom celim ... Drgač pa mislim, d sem bila bl</p>		

<p>dobra, k smo po dvojicah delali pa bl po manjših skupinah.</p>		
<p>20: Šibka, ja, pa predvsem po večjih skupinah k je bil cel razred, al pa po kšnih nalogah, k mi niso bile všeč ... Pa sm se kr strmla pa nism hotla ... Zdej sm pa ugotovila, d tko ne morm delat in da morm pač sprejet, če mam kakšno nalogo zadano.</p>		
<p>21: Bolj šibak sem bil: morde druženje z drugmi v začetku ... Pol pa bl ...</p>		
<p>24: Šibka: k smo moral kej tečt ... Pa ... Ja, glih to, k je blu kej za tečt ...</p>		
<p>17: O sebi, spoznal nisem nič kej tku ... Pač jaz sm bl tku, ne bl samotar ... Zdej sem spoznal bl tku, d lahko tud v redu na ekipnem delu sodelujem ...</p>		
<p>9: Močna točka: da sem jih. kako bi rekel ... Usmerjal, vodil, motiviral.</p>		
<p>11: Dober sem bil: mogoče za kakšne ideje podajat, pa tako ... To še uveljavljam – ja večinoma, če smo bili s prijatelji skup, sem dal kakšno idejo.</p>		
<p>12: Sebe sem videl: ja, morde, kjer je blo bolj za mislit, sem bil mal bolj, kaj svetovat. Naprimer k smo delali stolp iz špagetov.</p>	<p>Učenci so razmišljali o svojih močnih točkah/področjih in svoji vlogi v skupini.</p>	<p>Odkrivanje lastnih močnih področij.</p>
<p>13: Posebej sem bil pomemben: tam, pri pajkovi mreži sem višji, pa sem lažje pomagal, d so šli čez.</p>		
<p>21: Ja, morda k sem prnesu radio stolp</p>		
<p>15: Pomemben za skupino: ja, ne vem, jaz sem snemal in slikal, kaj še? Da smo sodelovali, pa sm kej</p>		

predlagal pa tu ... Tud če me niso zmir upoštevali ...		
24: Močna: hm ... Kaj pa vem ... Morda v kakšnih teh, k so ble preproga pa te ... Mi ni šlo preveč dobru ... Mislim, d mam zamisli ful dosti ... Se mi zdi, d mi je šlo pa kr v redu, k smo gnezda delali, pa iz špagetu tiste stolpe ... Mislm tku, k smo v nekih skupincah, mislm, rada sm tglavna pa tu ...		
25: Dober sem bil: d sm vztrajal.		
8: Novo: ja, unu čez vrvi, k smo se dejali – pajkova mreža, tako kot vsi drugi, vsi smo moral sodelovat, smo si morali pomagat, kr če ne bi, ne bi mogli vseh spraviti čez.		
8: Vtisnilo v spomin: palačinke k sva s š. pekla.		
13: Dober sem v tem, k sva z G. pekla omlete pa tud, tega nism še nikoli prej počel.		
9: Vtisnilo v spomin: mreža, jah, najbolj zanimivo je bilo.		
10: Kaj novega naučila: ja, zdej se večkrat oglasim.		
12: Na novo naučil: ja, kakšnih novih spretnosti, kako reševat nekatere probleme.		
17: Nove preizkušnje: ja, valda ... Un lonec je en izziv, pa skrbet za kavo ves cajt zjutraj ... Polej ... Ne vem ... Tu je tud tu.		
12: V spominu: ja, sploh ta preproga, ker smo jo bolj stežka, ampak ...		
12: Ja, veliko sm zvejdu, kaj si drugi mislijo o meni.	Učenci so delali na odgovornosti.	Pridobivanje novih znanj. Urjenje odgovornosti.

13: Na novo naučil: hm ... Ja, polno ... Ja, d je boljše sodelovat bolj skup, pa d pol rešmo pol bl hitro ...		
14: Naučil sem se, da je važno sodelovati, ne zmagati.		
15: Nova znanja: ja, sm se tiste igre, pa da je treba sodelovat, pa z vsemu in ne sam z enimi.		
19: Ocena projekta: ja, zelo pomembno se mi zdi, d se bl potrudiš ... Ja, pa sodelovat se navadš.		
21: Naučil sem se: ja, d mormo drug drugega spoštovat, pa si pomagati med sabo, ko je treba.		
25: Naučil sem se, da je treba vztrajati.	Učenci so se urili v sodelovanju, vztrajanju, medsebojni pomoči.	Urjenje temeljnih socialnih veščin in nekaterih vrednot: vztrajnosti, solidarnosti, sodelovanja.
24: Najbolj mi je bilo všeč k smo te knjigce napisali ... K lahko vidiš, kaj si drugi mislijo o tebi ...		
24: Ja, fajn, k sm pogruntala, d majo kr večina razreda dobro mnenje o meni ...	Učenci so prejeli pozitivne <i>feedbacke</i> s strani sošolcev in učiteljic.	
17: Ja, v redu, dost pozitivnih kritik sem dubu, in mi je tud mal povečala samozavest bi lhko reku ...		Pomen povratnih informacij.

Na raziskovalno vprašanje: »Je metoda doživljajske pedagogike učinkovita metoda kot šola za življenje?« lahko odgovorimo potrdilno, saj so tako učenci, kot učitelji pridobili mnoga pomembna izhodišča za nadaljnjo življenjsko pot. Na tem mestu bi bilo potrebno izpostaviti še idejo učiteljice, ki je močne točke (»talente«), ki jih je odkrila pri posameznikih, predstavila tudi staršem na govorilnih urah, namenjenih poklicnem usmerjanju.

Po pogovorih z učenci in učitelji ugotavljam, da je pomembno dejstvo, da so bili učenci že pred samo izpeljavo vključeni v načrtovanje projekta, da so pravila, urnik in zadolžitve, ki so jih načrtovali, vzeli za svoje in se jih po večini držali ter se tudi med seboj opominjali, kadar je kdo na kaj pozabil.

Učenci so se soočali z novimi spoznanji o sebi, svoji vlogi v skupini, svojih močnih in šibkih točkah. V pogovorih s bili sposobni izpostaviti v čem so uspešni in katera področja bi si želeli še nadgraditi.

Mladostniki so izpostavili tudi, da so se v nekaterih dejavnostih preizkusili prvič, tudi v nekaterih povsem življenjskih zadevah, kot je npr. peka palačink (eden izmed staršev je bil presenečen, ko je videl, da je njegov otrok skrbel za pometanje).

Učenci in učitelji izpostavljajo tudi pomen povratnih informacij, saj so na samem projektu pogosto podajali in prejeli povratne informacije s strani sodelujočih. Ob prejetju povratnih informacij so bili presenečeni, saj si tovrstnih mnenj ne povemo prav pogosto.

Iz pogovorov lahko tudi izpeljemo, da so se učenci urili v spoštovanju nekaterih pomembnih vrednot, kot so solidarnost, strpnost in medsebojno spoštovanje. Učiteljice izpostavljajo tudi dejstvo, da učenci potrebujejo igro, in sicer tradicionalno obliko igre z vrstniki v naravnem okolju. Predvsem pa so bile pozitivno presenečene, da so bili učenci sposobni preživeti konec tedna brez pripomočkov sodobne tehnologije (z izjemo glasbe), torej dva dneva brez uporabe internetno komunikacijskih sredstev, mobilnih telefonov, računalniških igr, televizorja ...

5. raziskovalno vprašanje:

Je metoda doživljajske pedagogike premalo poznana v šolskem prostoru?

Tabela 9: Deli pogovorov z zaposlenimi na temo poznavanja metode doživljajske pedagogike

1. RAVEN	2. RAVEN	3. RAVEN
A: Ne, prav za ta pojem ne, al pa recimo tud ...	Učiteljice za metodo doživljajske pedagogike še niso slišale.	Metoda doživljajske pedagogike ni znana zaposlenim v osnovni šoli.
B: Prav s tem imenom, da bi prav v to ime se poglobljala ne, ampak sem pa delala veliko, pa nisem točno vedela, da to sploh je doživljajska pedagogika, kot animatorka, ko sem delala za oratorij.		
B: Prav zdaj, to ime pa nisem, vedla sem, da obstajajo igre, nisem se pa v metode poglobljala, sicer bi bilo fajn če bi, a ne. Sam takrat ko smo mi študirali pa ni bilo prav posebej niti nobenega kakšnega seminarja o tem, pa ni blu na faksu.		
C: Ja, prvič smo meli ta način dela z učenci.	Na šoli se je prvič izvajalo ta način dela z učenci.	Neuporabljena metoda.
C: Jaz mislim, d se je metoda izkazala kot odlična, da smo bili zadovoljni, in učenci in učitelji, razredničarka. Predvsem razredničarka X je bila strašno navdušena.	Ta način dela je na šoli potreben in zaželen. Učiteljice poudarjajo, da jim je ta projekt odprl oči in širil pogled na učence.	Uporabna metoda. Pomanjkanje izvajalcev.
A: Drgač pa, jst sm rekla prvič v življenju, da mi je nekdo kot razredniku odpiral oči z druge strani. Ker ti, ko si ne vem, tle v šoli, gledaš z enga vidika, otroke vidiš na tak način in morda tud včasih greš po nekem tunelu in sploh ne vidiš, da obstajajo še druge poti. Tako da res, s tega vidika bom rekla, jaz sem ti bila res grozno, grozno hvaležna, da si bla pripravljena in da si mi odprla na še en drugačen način oči.		

<p>C: Ja, vsekakor bi morali več delati na razredni klimi, na šolski klimi, na komunikaciji, na vzgoji, v glavnem tega je premalo, zato ker vse naše obnašanje je večina odraz družbe, družine in vsekakor ja ...</p>	<p>Vzgoji, šolski in razredni klimi bi morali nameniti več pozornosti, zato je ta način dela več kot dobrodošel.</p>	
<p>C: Ja vsekakor, vsekakor, sej pravim, sej smo odprti za vse kar je novo, poskušamo ... Učimo se, predvsem se učimo, teh znanj pa nimamo, to je pa res – te vrste druženja, te dejavnosti, to je zdej nekaj na novo in v bistvu nimamo znanj ... Nimamo izkušenj s tem.</p>	<p>Težava je, ker je učiteljem in šoli ta način dela povsem neznan in nimajo znanj za izvajanje projektov/dela po metodi doživljajske pedagogike.</p>	

Tabela 10: Deli pogovorov z učenci na temo poznavanja metode doživljajske pedagogike

<p>7: Ja, te igre, k smo mel, so ble prvič ...</p>	<p>Učenci se s tem načinom dela še niso srečali.</p>	
<p>3: Nove so mi bile: ja, te igre ... Sem jih prvič vidu ...</p>	<p>Učencem je bilo všeč učenje skozi igro.</p>	<p>Metoda doživljajske pedagogike je učencem neznana.</p>
<p>15: Tistega lonca, k smo mogli ven nest, pa tista pajkova mreža, tist je blu še najtežje ... Čist novo, nisem še nikoli kej tazga probal.</p>		
<p>8: Ja, to bi morali še ponovit kdaj.</p>		
<p>20: Pomembno, da se izvaja: ja, kr, mislim, ni dosti razredov al pa takih skupin, k so povezane med sabo in bi blu treba to še kej, d se bl povežejo.</p>		
<p>5: Najprej še nismo vedli kaj bo iz tega, na koncu pa so bili bolj zadovoljni.</p>		
<p>17: Ja, no dobro bi blu, d se skupina mal poveže pa tu, pa sprostitev je mal bl od vse rutine, pa d je nekaj nouga ...</p>	<p>Učenci menijo, da je pomembno, da se izvaja tovrstne dejavnosti.</p>	

Na podlagi pogovorov lahko na raziskovalno vprašanje: »Je metoda doživljajske pedagogike premalo poznana v šolskem prostoru?« odgovorimo pritrdilno.

Za metodo doživljajske pedagogike so učenci, učitelji in ravnateljica slišali prvič. Učenci pravijo, da se na šoli s to vrsto dela oziroma dejavnosti še niso srečali. Tudi strokovne delavke se strinjajo, da metode doživljajske pedagogike na šoli še niso izvajali. Zadnje vidijo v metodi doživljajske pedagogike veliko pozitivnih učinkov, zato menijo, da je pomembno, da bi se tovrstne projekte še izvajalo, saj se učitelju odpre širši pogled na učence in delo z njimi ter se v nasprotju s klasičnim poukom poda večjo veljavo vzgoji. Kot izpostavi učiteljica A: »Prvič v življenju, da mi je nekdo kot razredniku odpiral oči z druge strani. Ker ti, ko si, ne vem, tu v šoli gledaš z enega vidika, otroke vidiš na tak način in morda tud včasih greš po nekem tunelu in sploh ne vidiš da obstajajo še druge poti. Tako da res s tega vidika bom rekla, jaz sem ti bila res grozno, grozno hvaležna, da si bila pripravljena in da si mi odprla na še en drugačen način oči.«. Učiteljica B pa dodaja: »En nov vidik, recimo da sem postala tudi sama bolj pozorna na vse to, da si nam pokazala, kako pomembno je, da vzameš otroka kot otroka, da poskušaš tista močna področja še izboljšati, če so slaba, no ... Če so močna nadaljevati, slaba izboljšati, da je pomembno se pogovarjati, da se je treba še več igrat itd.« V pogovorih pa je izpostavljena težava izvajalca, saj trenutno nihče na šoli ni izobražen oz. nima znanj za izvajanje tovrstnih projektov. Torej bi bilo pomembno, da se tudi učitelje izobrazi za izvajanje dejavnosti po tej metodi, ki pa je v osnovni šoli zaželena in pozitivno sprejeta tako s strani učencev kot učiteljev.

6. raziskovalno vprašanje:

Je metodo doživljajske pedagogike mogoče vpeljati v šolski prostor?

Tabela 11: Deli pogovorov z zaposlenimi o možnostih vpeljave metode doživljajske pedagogike v šolski prostor

1. RAVEN	2. RAVEN	3. RAVEN
<p>C: ... Samo zdej, kam bi pa to dali, kdaj, v katere vsebine bi vključili, so to dnevi dejavnosti al so to razredne ure al so to neki tabori, zdej imamo na primer ...</p>	<p>Projekt po metodi doživljajske pedagogike kot dodatna ponudba.</p>	<p>Metodo doživljajske pedagogike je po mnenju zaposlenih mogoče vpeljati v šolski prostor kot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dodatno ponudbo, - v okviru dnevov dejavnosti, - v okviru dodatne strokovne pomoči za otroke s posebnimi potrebami, npr. otroci z vedenjskimi težavami, tabor za nadarjene, - v okviru ur oddelčnih skupnosti (oz. razrednih ur), - kot »team building« za zaposlene.
<p>C: Ne, to je bilo čisto dodatno, čisto <u>dodatna ponudba</u>, ker je nekaj novega ... Po navadi gremo v vse tisto, kar je novo in če razmišljamo, da bi nam tisto, kar je novo kakorkoli pripomoglo k delu v razredu, k spoznavanju učencev, pač neke novosti, neke druge oblike dela, pa to da prideš v kontakt z učenci na drug način, ne samo v razredu, ampak da si nekje izven vsega ...</p>		
<p>A: Ja, jaz jo vidim tle morde kot eno <u>alternativo</u>, ne vem ... Sej tud ko greš v CŠOD je ena taka oblika, čeprav drugačna, ampak namesto CŠOD-ja recimo tole ... Je pa res, da je ta izpeljava bistveno težja, bistveno bolj zahtevna, organizacijsko pobere vsaj nam, tistemu, ki organizira, kdorkoli organizira, polno več energije, zaradi tega, ker tle si res vpet in si 24 ur dobesedno z njimi – podnevi, ponoči, sej si tud tam, ampak tam je še ena skupina ljudi, ki nek del prevzamejo.</p>		
<p>C: ... Ampak na primer, če mi o tem obvestimo na začetku šolskega leta</p>	<p>Po metodi doživljajske pedagogike se lahko izvaja</p>	<p>Pomembno pa bi bilo izpeljati tudi izobraževanje za</p>

<p>starše, pa povemo, kaj bomo delali, al pa če to vključimo, kot smo za naslednje leto, <u>v dneve dejavnosti</u>, da bomo meli en športni pa naravoslovni dan, se mi zdi ne, potem tudi rečemo, strošek je tak s tem, da pač zdej je bilo vse brezplačno in hrana in bivanje, potem bi pa učenci oz. starši nekoliko prispevali zato, s tem da sta tako ali tako dve <u>delovni soboti</u> naslednje šolsko leto – potem lahko to tudi izkoristimo, en dan za to, smo planirali ...</p>	<p>dneve dejavnosti (športni, naravoslovni dan ...), morda na delovni soboti.</p>	<p>zaposlene, ki bi lahko kasneje delali po tej metodi z učenci.</p>
<p>C: Aha, no v glavnem mi mam za naslednje šolsko leto ... Planiramo na dva datuma, za A in B razred, za deveti razred, da gremo v Zelško kočo, mislim da je november, ja, dva vikenda v novembru in bosta šla oba razreda ... S tem, da bomo povabili tudi tebe, kot da boš vodila, seveda mi nimamo izvajalca, in te bomo povabili tudi dva petka in soboto, in razredničarke in bomo pač delali na tem, oziroma bomo poskušali delati, pa fajn je, če je to začetek leta ...</p>		
<p>A: Ja, ja. Tako da, kot kakšna oblika, ne vem, da se naravoslovnim, kulturni, športni dnevi te dejavnosti, al pa tehnični v končni fazi, sej moraš glih tako preživeti nekje v naravi, da se te vsebine izvedejo v taki obliki.</p>		
<p>C: Hm ... Ja, za <u>nadarjene</u>, ena varianta je tudi na primer to, ko so ti tabori oziroma dodatne ure za <u>nadarjene oziroma za učence s posebnimi potrebami</u> oziroma za vse je to ... Problem pa je v tem, da bo v bodoče ... Kje dobiti te ure, ker to je zdaj, je ta nov zakon o osnovni šoli, določa, da se za nadarjene učence</p>	<p>Po tej metodi bi se lahko organiziralo tabor za nadarjene oziroma za učence s posebnimi potrebami.</p>	

<p>poišče oblike in metode dela znotraj programa šole, znotraj že oblikovanih ur – to se pravi razrednih ur, ali dodatni ali dopolnilni pouk ... Za nadarjene imamo pa v bistvu te ure ip-ja, individualnega pouka, ampak to je manjše število ur ...</p>		
<p>B: ... Jst razmišljam o taboru za <u>nadarjene</u> že dolgo časa, da bi recimo nadarjeni učenci iz različnih razredov in potem bi ... Pač, da bi bila matematična ali pa katera druga delavnica, vmes bi ble pa te aktivnosti – bi pa lahko tudi to vpletli, to metodo ali pa, ko bi bilo usposabljanje za vrstniške mediatorje, ko smo usposabljali že lani, smo jih na en način seznanjali s komunikacijo, čustva, bi se pa dalo tudi vključiti metodo doživljajske pedagogike ali pa, ko bi imeli zaključek, kot smo ga imeli takrat v Zelšah, zaključek usposabljanja vrstniških mediatorjev, bi lahko vključili tudi kakšno tako igro ...</p>		
<p>B: Mam željo, da bi te otroke, ki so <u>nadarjeni</u>, iz različnih razredov, in nadarjeni so na različnih področjih, da bi to socialno komponento in te socialne spretnosti, da bi izboljšali ... Kot nek tabor, dva dni, ali pa med počitnicami kakšna delavnica ali pa čez vikend – to bi se pa dalo absolutno lahko, ker je izven šole to pa sploh ...</p>		
<p>B: To vključit pri vrstniški mediaciji, razredne ure ... Ali pa tko, kot smo imeli pač za tiste učence, ki so imeli težave na vzgojnem področju, pa smo se z njimi pogovarjali in smo tudi določene metode uporabili za pač te, ki imajo vedenjske težave,</p>	<p>Projekt po metodi doživljajske pedagogike kot pomoč za otroke z vedenjskimi težavami.</p>	

<p>absolutno bi moral poznati vsak, ki dela v svetovalni službi, potem tudi razrednik in ne bilo slabo, če bi spoznali v obliki kakšne delavnice, mogoče tudi, da bi se za učitelje pripravilo kaj na ta način, da bi prav doživeli na ta način, kot delavnica ...</p>		
<p>C: ... Predvsem pa mislim tukaj, da se na področju <u>razrednih ur</u>, da se da delat ...</p>		
<p>B: Oh, pa to se da ... Pri predmetih, sploh pri kakšnih dnevih dejavnosti ... Pa pri razrednih urah, pa kaj pa vem, sej bi lahko tudi športno vzgojo ... To je zdej v glavnem kar mi pade na pamet ... V glavnem povečat bi blo treba izkušenjsko učenje povsod ...</p>		
<p>B: Ja, čedalje bolj pomembno in čedalje bolj ugotavljam, da je tega premalo na sploh in da bi bilo treba tudi pri predmetih, da sploh ne govorim o <u>razrednih urah</u>, kako bi moral vsak razrednik definitivno imeti vpogled, pa ne v devetem ampak že prej. Pa bi bilo mogoče tudi fajn predstaviti kot <u>neko delavnico za ostale učitelje</u>.</p>	<p>Metode bi se lahko posluževali tudi v okviru razrednih ur.</p>	
<p>C: <u>Projekt za zaposlene</u>, ideja, samo se bojim, da mogoče nismo dovolj zreli ... Al pa, da ne bi bilo dovolj ljudi, ki bi se bili pripravljene it ... Ker to je v bistvu kot neke vrste supervizija, je podobno a ne, neke zametke ima, pač se moraš ti odpreti in ne vem, če smo mi glih ravno pripravljene it to med sodelavci se ... Zdej al bi šli v tej obliki, da bi bili vodeni kot učenci, al pa da bi se izobraževali na primer za delo, to sta zdej zelo dve različni</p>	<p>Metodo bi se lahko izvajalo tudi kot team building ali izobraževanje za zaposlene.</p>	

<p>stvari ...</p>		
<p>C: Sej pravim, najprej rabimo nekoga, ki bi to prenesel na učence, si tako ali tako že ti ... Da bi mogoče še na učitelje v tem smislu bi bilo ... Pa da bi mogoče potem učitelji šli v to, sam sem bolj skeptična kot ne ... Ne da bi ... Lahko pa učitelji to uporabijo v razrednih urah v vsakem primeru – te igre ...</p>		
<p>C: Za to mora biti pa izobražen oziroma pač mora biti nekdo, ki to vodi, brez izkušenj – tudi za to bi bila na primer primerna ti ...</p>		
<p>C: Čisto na koncu je pa še finančna težava – oziroma tudi to je strošek ...</p>		
<p>B: Tudi ko smo imeli skupinico, kjer smo <u>trenirali komunikacijske veščine</u> z učenci, ki so imeli kakšne vzgojne opomine in tako naprej, in so potem obiskovali to skupinico in, bom rekla, tudi vzgojno problematični, tudi, in smo se pač učili tam te komunikacije na kakšen način in sem uporabila tudi večkrat iz te metode doživljajske pedagogike ...</p>	<p>Težava – kdo bi te dejavnosti izvajal, saj učitelji nimajo osvojenih primernih znanj in veščin za to.</p>	
<p>B: Recimo za M. sem, smo rekli, da ona nekaj z ljudmi, da bi morala delat, ker je komunikativna in taka ali pa recimo še za koga drugega. Da smo tudi za <u>svetovanje za vpis v srednje šole</u> bom rekla, nam je prav prišlo tole, ta izkušnja. To kar sem tam videla, sem uporabila pač tudi za sodelovanje s starši in na sploh sem bolj učence spoznala.</p>		

Na raziskovalno vprašanje: »Je metodo doživljajske pedagogike mogoče vpeljati v šolski prostor?« lahko odgovorimo pritrdilno, saj so učiteljice in ravnateljica že naštele različne možnosti, hkrati pa je bila metoda doživljajske pedagogike kot dodatna ponudba že izpeljana in se načrtuje tudi izvajanje dni dejavnosti po metodi doživljajske pedagogike v naslednjem šolskem letu.

Strokovni delavci se strinjajo, da ima metoda doživljajske pedagogike pozitivne učinke, zato bi bilo pomembno najti prostor zanjo znotraj programa osnovne šole. Možnosti vpeljave metode v osnovno šolo so različne:

- v okviru razrednih ur – težava se pojavi, ker je razredna ura kratka in so možnosti za poglobljeno in procesno delovanje slabe;
- v okviru dodatne strokovne pomoči – izpostavljeni so bili nadarjeni učenci – predvsem v obliki tabora za nadarjene ter učenci z vedenjskimi težavami (omenjeni tudi kot vzgojno problematični učenci) – predvsem v obliki delavnic;
- v okviru dni dejavnosti – kot to nameravajo izpeljati v šolskem letu 2012/13, in sicer kulturni in naravoslovni dan nameravajo izvesti po metodi doživljajske pedagogike in ta dva dneva dati večji pomen predvsem vzgojnim ciljem. Hkrati pa bodo s tem krili tudi eno delovno soboto za devetošolce. Vse to je načrtovano in vključeno že v letni delovni načrt šole in poteka v okviru obvezne ponudbe, tako da se zmanjša tudi težava financiranja;
- v okviru popolnoma dodatne ponudbe šole – finančna težava, saj šola težko prikaže in ponudi sredstva za dodatne aktivnosti, tako bi morali stroške kriti starši;
- kot oblika *team buildinga* za zaposlene – težava se jim zdi predvsem, da morda zaposleni niso pripravljeni na tovrstno aktivnost, kjer bi se morali odpreti, sprostiti v družbi svojih sodelavcev.

Izpostavljeni sta bili dve težavi, in sicer finančna, ki bi jo bilo mogoče rešiti z vključevanjem programa v letni delovni načrt, in težava z izvajalcem, saj učiteljem teh znanj – za izvajanje tovrstnih projektov – primanjkuje (kot smo že omenili pri interpretaciji prejšnjega raziskovalnega vprašanja, se z metodo doživljajske pedagogike še niso srečali).

3.6 SKLEPI

Na podlagi teoretičnega dela naloge, interpretacije in razprave lahko povzamemo, da je metoda doživljajske pedagogike zelo uporabna metoda v šolskem prostoru, ki bi se je učitelji radi posluževali pri delu z mladimi, manjka jim le izkušenj in znanj na tem področju. Srečujejo se tudi s finančno težavo, ki pa je lahko s primernim načrtovanjem rešljiva. Zavedati se je potrebno, da mladostnik ni objekt različnih dejavnikov, institucij, socialnih moči, ampak je tudi subjekt, ki produktivno spreminja svojo socialno realnost (Mihelljak, Ule, 1995). S to mislijo se strinjajo tudi učiteljice, saj so kot veliko prednost uporabe metode doživljajske pedagogike poudarile to, da so bili učenci v vseh fazah projekta aktivno vključeni.

Metoda doživljajske pedagogike pozitivno vpliva na odnos med učiteljem in učencem, ki ga Bazjek (2003) vrednoti kot enega od ključnih pri razvoju otrokove oziroma mladostnikove samopodobe in samospoštovanja. Učitelj in učenec se namreč na tovrstnem projektu bolje in na povsem drugačen način spoznata. Učitelj postane bolj dostopen, učenec lažje pa pristopi in prosi za pomoč ali nasvet.

Izvajanje dejavnosti po metodi doživljajske pedagogike pomembno vpliva na odnose znotraj razredne skupnosti. Učenci se bolje spoznajo in zblížajo, sodelujejo tudi s tistimi, s katerimi običajno niso. V razredu je posledično drugačno vzdušje, učenci se počutijo bolj sprejete in začnejo prepoznavati svojo vlogo v skupini. Razred kot skupina se tako lažje organizira za skupne projekte. Če se na tem mestu spomnimo Glasserja (1994), ki je izpostavil šest pogojev kvalitetnega šolskega dela, je kot prvega navedel spodbudno razredno klimo. Ta mora biti spodbudna in topla. Ugotovili smo, da se je v oddelčnih skupnostih devetošolcev OŠ heroja Janeza Hribarja razredna klima izboljšala. Drugi pogoj je, da se poudari delo uporabnih stvari. Učenci so na projektu urili veščine, ki jih bodo uporabili tudi v prihodnosti. Kot tretji pogoj avtor izpostavlja, da je nujno učence vedno spodbujati, da dajo od sebe najboljše, kar lahko. Nekateri učenci so še posebej izpostavili, da so na Vikendu doživljajske pedagogike preizkušali lastne meje, premagovali strahove, torej so tudi sami sebe presenetili. Učenci so v intervjujih delili svoja opažanja, v čem so posebno uspešni in katera področja bi morali še urediti, tako lahko potrdimo tudi, da smo uresničevali četrty pogoj, ki pravi, da morajo učenci oceniti svoje delo in ga izboljšati. Peti pogoj pravi, da kakovostno

delo vedno pomaga k dobremu počutju. Tega bi s projektom povezala tako, da so se vsi udeleženci vrnilo polni pozitivnih vtisov in dobre volje. Zadnji pogoj pa poudarja, da kvalitetno delo ni nikoli destruktivno. Menim, da je pomembno izpostaviti tudi to, da na projektih ni prihajalo do prepиров, hujših nestrinjanj, fizičnih spopadov ali drugih oblik nesprejemljivega vedenja.

Postajamo čedalje bolj individualistično usmerjeni in se zapiramo med štiri stene, doživljajska pedagogika pa omogoča stik z naravo, preizkušanje lastnih zmožnosti, razvijanje skupinske dinamike in občutka za delo v skupini. S poglobljenim doživljanjem narave namreč vplivamo na krepitev otrokove volje in vzgojo čutil (Zalokar Divjak in Rojnik, 2010). V izvenšolskem okolju se posameznika sprejme z vsemi njegovimi kvaliteta in pomanjkljivostmi, hkrati pa mora biti tudi sam pripravljen za preživetje prispevati del sebe. Tako učenci odkrivajo svoje močne in šibke točke ter so jih pripravljeni tudi ubesediti.

Dejavnosti, izpeljane po metodi doživljajske pedagogike, pustijo pečat in vplivajo na nadaljnji potek pouka. Učiteljice namreč pridobijo veliko novih spoznanj o učencih in praktičnih informacij ter idej za delo z razredom in posamezniki. Pridobljene ideje tudi uporabijo v nadaljnjem delu, kot so na primer pozitivistična pedagogika (torej spodbujanje učencev, izpostavljanje pozitivnih področij, moč pohvale ...), uporaba metode izkušenskega učenja (poučevanje o volitvah pri pouku državlanske in domovinske vzgoje ter etike), uporaba ugotovitev o posameznikih za spodbudo k vztrajnosti (naj se potruđi, kot se je na projektu pri določeni dejavnosti ...).

Izvajanje metode doživljajske pedagogike ima učinke tudi kot šola za življenje, saj se učenci naučijo novih spretnosti, se v nekaterih izzivih preizkusijo prvič, delujejo odgovorno ter sodelujejo pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji projekta. Učenci tudi preživijo neko obdobje v intenzivnem stiku z naravo, odmaknjeni od sodobne tehnologije ter tako pridobivajo ideje, kako bolj konstruktivno preživljati prosti čas.

Prav tako je pomembno, da se v praksi poudari vrednote, kot so sprejemanje, spoštovanje, solidarnost in empatija. Mladi so tako dolžni razviti neko mero odgovornosti do drugih in do sebe. Ta metoda je del pedagoškega koncepta in ima posebno mesto v oblikovanju pedagoških polj. Prispeva k medčloveškim odnosom, saj izhaja iz nujnosti osebne bližine, ter novih vidikov zaznavanja tujega in sebe, kjer pridejo na preizkušnjo utrjena stališča in

predsodki. Doživljajsko-pedagoška metoda je ciljno usmerjena k dvigovanju občutka lastne vrednosti, predelave razvajanosti, svoje samoumevnosti, razvijanju občutka pripadnosti in vadbi v samoodgovornosti (Benčič, 2010). Učiteljice pomembno vrednotijo tudi, da so učenci razvijali primerne načine dotika in zaupanja, kar jim je v nadaljnjem šolskem ter projektnem delu prišlo zelo prav (priprava valet, sodelovanje na občinski tržnici, skupinska pustna maska). Izkušensko učenje ter delo v različnih skupinah in timih ter poudarek na vključenosti vsakega člana (tako učenca kot učitelja) v vseh fazah projekta ima vidne posledice na motiviranost učenca za delo, na njegovo delo v timu ter na organizacijo prihodnjih skupinskih projektov.

Učitelji in učenci se z metodo doživljajske pedagogike do tega projekta še niso srečali in zanj še niso slišali. Poudariti pa je treba, da so tako učenci kot pedagoški delavci delo po tej metodi pozitivno sprejeli.

Metodo doživljajske pedagogike je mogoče in smotrno umestiti v šolski prostor. Učitelji predlagajo različne možnosti: izvajanje razrednih ur, dodatne strokovne pomoči, dni dejavnosti ali pa dodatnih šolskih aktivnosti po tej metodi. Po mnenju strokovnih delavk šole bi bilo torej potrebno znotraj osnovnošolskega programa najti prostor za izvajanje tovrstnih dejavnosti predvsem zaradi vseh pozitivnih posledic, ki jih te prinašajo. Možnosti za delo po metodi doživljajske pedagogike tako vidijo v izvajanju posebne ponudbe za otroke s posebnimi potrebami, in sicer kot delavnice za učence z vedenjskimi težavami ali tabore za nadarjene. Prav tako razmišljajo, da bi se po tej metodi lahko popestrilo sam pouk, predvsem ure oddelčne skupnosti. Žal pa so te ure kratke in zato ne obljublajo tako dolgoročnih in poglobljenih učinkov.

Izpeljani projekt je bil izveden kot dodatna ponudba šole, pri tovrstni uporabi metode doživljajske pedagogike pa se po besedah strokovne delavke (učiteljica C) pojavi težava s financiranjem, čeprav je ta oblika še posebno primerna zaradi prostovoljnosti udeležbe (kot je poudarila učiteljica A). Tako se v tem trenutku kot najbolj izvedljiva in najprimernejša možnost dela po metodi doživljajske pedagogike v osnovni šoli izkaže izvedba dni dejavnosti (npr. športnih, kulturnih, naravoslovnih dni), saj gre za obvezno šolsko ponudbo, ki je vsakoletno načrtovana v letnem delovnem načrtu in za katero se vedno najdejo sredstva, hkrati pa ponuja možnost časovno daljših dejavnosti.

Uvajanje doživljajske pedagogike v osnovno šolo se nam zdi pomembno, ker po teoretski razpravi opazamo, da mladi prosti čas preživljajo precej pasivno, kar vpliva na njihov motorični razvoj in posledično tudi na druga področja razvoja. V projektih, ki potekajo po metodi doživljajske pedagogike, pa so jim predstavljene druge oblike preživljanja prostega časa. Predstavljene so jim igre in možnost odtujitve od sodobne tehnologije vsaj za nekaj časa. Seveda tudi osnovnošolski otrok oziroma mladostnik ni prestar za igro. Skozi sproščen in igrajoč značaj situacij se zmanjšajo občutki negotovosti, strahu in ogroženosti. V igri so vsakdanje situacije socialno nadzorovano strukturirane, zmanjšana je njihova kompleksnost, olajšane so akcije in interakcije preko omejevanja vedenjskih možnosti (Krajncan in Krajncan, 2011). Gre za neke vrste transfer realnih situacij na igro in učenje skozi igro. Tako učenci nezavedno prejemajo in osvajajo določena znanja.

4 ZAKLJUČKI IN REFLEKSIJA

Osnovno šolanje je polno sprememb in inovacij (izbirni predmeti, nivojski pouk, dodatne strokovne pomoči ...), a vsa pomoč in vse novosti se po večini uvajajo na področju izobraževanja. Šolski delavci pa vse pogosteje izpostavljajo, da je zaradi vedenjske problematike učencev težko podajati snov (torej izobraževati). Pomembno bi bilo torej pogledati širše, k novim pristopom, s katerimi bi se delalo predvsem na vzgojni pomoči in katerih posledice bi lahko pripomogle tudi k lažjemu izobraževalnemu delu. Seveda več kot imamo znanja, več imamo možnosti in izbir, zato menim, da je pomembno, da se učiteljem predstavi tudi metodo doživljajske pedagogike, saj imajo tako možnost odločitve tudi za tovrstno delo z mladimi.

Arabski pregovor pravi: »Več je vredna izkušnja, kot sedem modrih pravil.« Tudi sama sem mnenja, da moramo otrokom ponuditi čim več možnosti za pridobivanje lastnih izkušenj in učenja z njihovo pomočjo. Hkrati pa: »Mladost živi od upanja, starost od spominov (francoski pregovor).« – še ena stara modrost, s katero se strinjam in menim, da je potrebno omogočiti čim več doživetij, ki se jih bo trenutno mlado bitje v svoji starosti z veseljem spominjalo.

Vpeljava doživljajske pedagogike v osnovno šolo odpira tudi nove možnosti in smernice za delo socialnega pedagoga v šoli. Ta profil je v šoli novost in v današnjem času precej iskan. Socialni pedagog ob študiju pridobi veliko primernih kompetenc in znanj, ki bi mu lahko pripomogla tudi pri izvajanju doživljajsko pedagoških projektov. Prav on je tisti pomemben člen verige šolskih delavcev, ki naj bi spodbujal timsko delo, delo v skupinah, pomen odnosa, bližine in pozitivne klime v razredu in kolektivu, alternativne načine poučevanja in vzgoje. Darja Zorc Maver (2006, str. 9) pravi: »Delovanje socialnega pedagoga zajema razumevanje problema, iskanje rešitev ter razpoložljivih osebnih in socialnih virov vse do kompetenc posameznika in njegove socialne mreže.« Če se malce navežem na izveden projekt, lahko pridem do ugotovitve, da smo prav po tem pristopu prišli do projektov doživljajske pedagogike, ki nas je v večini popolnoma nevsiljivo pripeljal do želenih posledic. Torej strokovnjak te vrste bi bil na tem področju lahko tisti, ki bi se prvi izobrazil za izvajanje tovrstnih projektov in uvajanje metode v osnovno šolo. On bi tudi prenašal znanja na učitelje

ter ostale strokovne delavce v osnovni šoli in sodeloval pri načrtovanju, izvedbi in evalviranju projektov.

V osnovno šolo bi vpeljava metode doživljajske pedagogike pripeljala nov veter, ki bi lahko tako učiteljem kot učencem omogočil nove načine spoznavanja tistih, s katerimi se vsakodnevno srečujejo, ponudil možnosti dokazovanja lastnih spretnosti, ki jih tekom klasičnega pouka ne more, učenja in urjenja novih spretnosti, povezovanja skupine idr.

Projekt Vikend doživljajske pedagogike je bil med učenci, učitelji in starši pozitivno sprejet, zato se je vodstvo šole odločilo projekt vključiti v letni delovni načrt šole. Po prvih dveh projektih v šolskem letu 2011/12, ki so potekali kot dodatna izbirna dejavnost, se je projekt v šolskem letu 2012/13 izpeljal v okviru dni dejavnosti in je že v načrtu za naslednje leto. Metoda doživljajske pedagogike pa se že načrtuje tudi za delo s skupino zaposlenih v OŠ heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu in Vrtca Polhek, ko bo v poletnem vikendu potekal kot zaključek projekta mediacije.

Z diplomsko nalogo sem želela pridobiti poglobljen vpogled v odraščanje v današnjem času in predstaviti metodo doživljajske pedagogike ter preveriti smotrnost in možnosti za vpeljavo te metode v osnovnošolski prostor. Diplomsko delo zaključujem v upanju, da je metoda pustila močan pečat v Osnovni šoli heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu in da se bo tam izvajala tudi v prihodnje. Hkrati pa si želim, da se kot primer dobre prakse širi tudi v ostale osnovne šole ter se tako mladim in učiteljem predstavi še drugačen pristop ter način dela.

Naj zaključim z mislijo: »Mladost ima osupljivo prednost, ne ustraši se (de Balzac, internetni vir).« Gre torej za obdobje polno eksperimentiranja in upanja, obdobje iskanja in preizkušenj ... V tem duhu bi želela spodbuditi vse, ki delajo z mladimi, da pogumno pogledajo izven okvirov ter se preizkusijo v drugačnih metodah in novih pristopih.

5 VIRI

- Bazjek, J., idr. (2003). Zrcalo odraščanja. Radovljica: Didakta.
- Bazjek, J., idr. (2008). Odiseja mladih. Radovljica: Didakta.
- Benčič, U. (2010). Pomen doživetja v didaktiki. Bilten društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije. Letn. 13, št. 16, str. 7–18.
- Berndt, T. (1999). Friendship in adolescence. V: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (1999). Making sense of social development. London: Routledge.
- Bogdan, A. (2004). *Koncept avtoritete v doživljajski pedagogiki*. Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, letn. 10, št. 13, str. 51–59.
- Braconnier, A. (2005). Kako razumeti mladostnika, priročnik za starše otrok, starih od 10 do 25 let. Tržič: Učila international.
- Brajša, P. (1995). Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor: Doba.
- Cankar A. (1991). Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje: Konceptija in strategija športne vzgoje v Sloveniji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šport.
- Devjak, T., idr. (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole: teoretična izhodišča in empirični podatki. V: Devjak, T. (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Doupona Topič, M., Petrović, K. (2007). Šport in družba. Sociološki vidiki. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1994). The teacher as a person. V: Pollard, A., Bourne, J. (1994). Teaching and learning in the primary school. London: Routhledge.
- Gillis, J. (2000). Mladi in zgodovina: tradicije in spremembe v evropskih starostnih odnosih od 1770 do danes. Šentilj: Aristej. Str. 237–295.
- Glasser, W. (1994). Učitelj v dobri šoli. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2001). Vsak učenec je lahko uspešen. Radovljica: Mca.
- Kiehn, E. (1997). Socialnopedagoška oskrba otrok in mladostnikov v stanovanjskih skupinah. Ljubljana: samozaložba.
- Krajncan, M. (1994). Osnutek Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije. Bilten društva za doživljajsko pedagogiko. Letn. 1, št. 1.

- Krajnčan, M. (2001). Pedagogika (pre)majhnih pedagogov. Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, Letn. 7, št. 10, str. 7–13.
- Krajnčan, M. (2004). *Pomen doživljajske pedagogike v adolescenci*. Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, letn. 10, št. 13, str. 7–27.
- Krajnčan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Krajnčan, M., Krajnčan, N. (2011). *Igre v doživljajski pedagogiki*. Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko.
- Kuhar, M. (2000). Prosti čas mladih v 21. stoletju. V: Škvor, Z., Zupan, B. (2000). *Zbornik posveta MLADI IN PROSTI ČAS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, str. 17–30.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje: neoliberalni pogled na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina, str. 25–41.
- Lešnik, R. (1982). *Prosti čas*. Maribor: Založba Obzorja.
- Luckner, J., Nadler, R. (1997). *Processing the experience. Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Montecito: Kendall/Hunt publishing company.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mihelj, V., Ule, M. (1995). *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike slovenije za mladino.
- Mikič, A. idr. (2009). *Cirkuška pedagogika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mrgole, A. (2003). *Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport – Urad Republike Slovenije za mladino in Založba Aristej.
- Musek Lešnik, K. (2011). *Siva knjiga o osnovni šoli v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: IPSOS.
- Novak, H. (1995). O obremenjenosti slovenskih osnovnošolcev. V: Novak, H. ... [et.al.]. (1995). *Obremenitve osnovnošolcev: posledice in vzroki*. Radovljica: Didakta (str. 7–42).
- Ogrin, B. (1999). *Poskus konceptualizacije socialnopedagoškega dela na osnovni šoli*. *Socialna pedagogika*: letn. 3, št. 2, str. 155–183.

- Osnovna šola heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu. (2011). Vzgojni načrt. Pravila šolskega reda. Hišni red.
- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
- Priest, S., Gass, M. A. (1887). Effective leadership in adventure programming. Campaign: Human Kinetics.
- Sadar, Č., N. (1991). Moški in ženske v prostem času. Ljubljana: DRUŽBOSLOVJE.
- Silcock, P., Brundrett, M. (2006). Pedagogy at Key Stage Two: Teaching through Pupil-Teacher Partnership. V: Webb, R. (2006). Changing teaching and learning in the primary school. London: Open Univesity Press.
- Strel, J., Štihec, J. (1995). Motorična in morfološka samopodoba v povezavi z obremenjenostjo šolskih otrok. V: Novak, H. ... [et.al.]. (1995). Obremenitve osnovnošolcev: posledice in vzroki. Radovljica: Didakta, str. 99–113.
- Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V: M. Ule, T. Renner, M., Čeplak Mencin in B. Tivadar (ur.). Socialna ranljivost mladih. Šentilj: Založba Aristej.
- Zalokar Divjak, Z., Rojnik, I. (2010). Pedagoški in didaktični vidiki vzgoje. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Zorc Maver, D. (2006). Uvod – socialna pedagogika v družbi negotovosti. V: Sande, M., idr. (2006). Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zupančič, M. (2004). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu. V: Marjanovič Umek, L., Zupančič M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

6 INTERNETNI VIRI

- Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport (2013). Osnovna šola. Pridobljeno: 4. 1. 2013 s svetovnega spleta: http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ .
- Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije. Zakon o osnovni šoli, neuradno prečiščeno besedilo. Pridobljeno: 11. 12. 2012 s svetovnega spleta: <http://predpisi.sviz.si/vzgoja-in-izobrazevanje/osnovne-in-glasbene-sole/zakon-o-osnovni-soli/index.php> .
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2006–2013). Osnovnošolsko izobraževanje. Pridobljeno: 10. 12. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=22> .
- de Balsac, H., (1799–1850). RTV SLO. Prvi interaktivni medijski portal. Pridobljeno: 20. 8. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.rtv slo.si/kultura/citat/honore-de-balzac/213492> .