

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO

# MEDOSEBNI ODNOSI IN ŠOLA V NARAVI

Učinki dejavnosti v šoli v naravi na odnose med udeleženci šole v  
naravi z vidika učiteljic  
(študija primera)

DIPLOMSKO DELO

Mentor: dr. Mitja Krajncan

Kandidatka: Katarina Masnec

LJUBLJANA, junij 2011

## ZAHVALA

Na začetku se zahvaljujem dr. Mitji Krajncanu za pomoč, usmerjanje in podporo pri nastajanju diplomske naloge. Posebej se zahvaljujem izrednim študentkam socialne pedagogike (issp2007), ki so mi bile vzor in motivacija v času študija. Zahvaljujem se sodelavkam, vsem in vsaki posebej, saj so s svojimi mnenji pripomogle k nastanku te naloge. Nenazadnje najlepša hvala vsem domačim, predvsem hčerkam, za drobne malenkosti in strpno prenašanje »mame študentke«.

Vsem, ki ste me spodbujali in mi pomagali, prisrčna hvala!

## POVZETEK

Diplomska naloga je razdeljena na teoretični in empirični del. V prvem delu je predstavljena teorija doživljajske pedagogike z osnovno opredelitvijo otrok s posebnimi potrebami in načini njihovega usmerjanja v njim ustrezne programe šolanja.

V predstavitvi je vključen medicinski diskurz, kot usmerjevalec v klasificiranju otrok s posebnimi potrebami. Osvetljen je problem stigmatizacije teh otrok ter težave, ki jih imajo pri gradnji svoje pozitivne samopodobe. Dodatno je predstavljenih nekaj specifik populacije z lažjo, zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju ter značilnosti šole v naravi in metode doživljajske pedagogike.

Osrednje mesto v diplomski nalogi je namenjeno otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju ter predstavitvi medsebojnih odnosov otrok in učiteljev glede na njihovo skupno izkušnjo šole v naravi. Intervjuji z učitelji, kot kvalitativno metodo raziskovanja so nudili odgovore na šest ključnih vprašanj v empiričnem delu naloge.

Raziskava je ugotovila, da se učiteljice zavedajo potencialnih vplivov in učinkov šole v naravi na medosebne odnose udeležencev. Raziskava potrjuje tudi, da bi šola v naravi, kot ustaljen in vsakoleten projekt, koristila vsem učencem oddelkov z nižjim izobrazbenim standardom.

**Ključne besede:** medsebojni odnosi, šola v naravi, doživljajska pedagogika, otroci z motnjo v razvoju, samopodoba

## ABSTRACT

The thesis is composed of two main parts. The first part deals with the theory of experiential pedagogy, with the basic categorisation of children with special needs and the methods of their placement into the education programmes adapted to them.

The medical discourse as a guiding principle of the classification of children with special needs is discussed, also through exposing the problem of stigmatisation of these children and its effects on their positive self-concept.

Further on, several specific characteristics of children and youth with moderate, severe and profound mental disability together with the concept of »nature school« and the methods of experiential pedagogy are presented.

The thesis is focused on the population with moderate mental disability and on the interpersonal relationships of children and teachers in regard to their joint experience in nature school. Through the conducted interviews with teachers, as a qualitative research method, the answers to six key questions are presented in the empirical part of the thesis.

The research established that teachers are aware of the potential effects and impacts the experience of nature school can have on the interpersonal relationships of its participants. In addition, the research confirms that all the pupils in classes with lower educational standards would benefit from »nature school« as a regular yearly project.

**Key words:** interpersonal relationships, nature school, experiential pedagogy, children with developmental disabilities, self-concept

# KAZALO

<b>UVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>2. TEORETIČNI DEL</b> .....	<b>8</b>
2.1. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI.....	8
2.1.1. USMERJANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI .....	9
2.1.2. SAMOPODOBA IN SAMOSPOŠTOVANJE.....	10
2.2. OTROCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU .....	12
2.2.1. OTROCI Z ZMERNIMI IN TEŽJIMI MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU.....	13
2.2.2. RAZUMEVNJE MOTENJ V DUŠEVNEM RAZVOJU.....	13
2.2.3. KLASIFIKACIJA OTROK Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU .....	14
2.2.4. OTROCI Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU.....	15
<b>3. ŠOLA V NARAVI IN DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA</b> .....	<b>18</b>
3.1. UVOD.....	18
3.2. ŠOLA V NARAVI.....	19
3.3. DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA .....	19
3.4. NAČELA ŠOLE V NARAVI IN DOŽIVLJAJSKE PEDAGOGIKE.....	20
3.4.1. VZAJEMNOST NAČEL DOŽIVLJAJSKE PEDAGOGIKE IN NAČEL ŠOLE V NARAVI .....	22
3.4.2. IZKUSTVENO UČENJE IN DOŽIVETJE .....	23
<b>4. MEDOSEBNI ODNOSI</b> .....	<b>23</b>
4.1. UVOD.....	23
<i>MEDSEBOJNI ODNOSI ZADEVAJO PRAV VSAKOGAR. LJUDJE NISMO SAMI SEBI NAMEN, AMPAK V VESELJE, POMOČ IN TOLAŽBO DRUG DRUGEMU. VSE TO LAHKO URESNIČIMO TAKRAT, KO ZNAMO IN ZMOREMO ŽIVETI V SOŽITJU. KOT POSAMEZNIKI SMO PONAVIDI PONOSNI NA SVOJE SPOSOBNOSTI, ZNANJA IN SPRETNOSTI, KI SE JIH LAHKO NAUČIMO IN S PRIDOM UPORABLJAMO PRI SVOJEM DELU. PRI USTVARJANJU MEDOSEBNIH ODNOSOV NE GRE VEČ ZA ENOSTAVNO UČENJE IN PRIDOBIVANJE ZNANJ, AMPAK JE TREBA VSE SVOJE DANOSTI IN ZNANJA UPORABITI ZA USTVARJANJE ODNOSA (BENČIČ, 2008).</i> .....	23
4.2. ZNAČILNOSTI MEDOSEBNEGA ODNOSA.....	24
4.2.1. OSEBNI ODNOS.....	26
4.2.2. PROFESIONALNI ODNOS.....	26
4.2.3. ODNOS UČITELJ UČENEC.....	26
4.3. ODNOSI V ŠOLI V NARAVI .....	28
4.3.1. KONTAKT MED UČITELJEM IN UČENCEM.....	29
4.3.2. ODNOSI V SKUPINI.....	32
4.3.3. INTRAPERSONALNI ODNOS .....	33
<b>5. DOSEDANJE RAZISKAVE</b> .....	<b>33</b>
<b>6. EMPIRIČNI DEL</b> .....	<b>36</b>
6.1. RAZISKOVALNI PROBLEM .....	36
6.2. OPREDELITEV PROBLEMA.....	36
6.3. NAMEN IN CILJ .....	37
6.3.1. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA .....	38
6.4. VZOREC IN METODOLOGIJA .....	38
6.4.1. VRSTA RAZISKAVE .....	39
6.4.2. VZOREC RAZISKAVE.....	39
6.4.3. IZVOR PODATKOV IN INSTRUMENTI.....	39
6.4.4. POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV.....	40
6.4.5. NAČIN OBDELAVE PODATKOV.....	41
6.5. OPIS IN INTERPRETACIJA REZULTATOV.....	42
6.5.1. NEKAJ SPECIFIK ZNOTRAJ INTERPRETACIJE .....	42
6.5.2. INTERPRETACIJA PO POSAMEZNIH ZASTAVLJENIH HIPOTEZAH.....	42
6.6. SKLEP .....	81
<b>7. ZAKLJUČEK</b> .....	<b>83</b>
<b>8. LITERATURA IN VIRI</b> .....	<b>84</b>
<i>VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRAN INTERVJU Z UČITELJICAMI</i> .....	88

»Kjer vlada ljubezen ni prostora za voljo do moči«  
(C.G. Jung)

## UVOD

Odnos do otroka, kakršnega poznamo danes, se je tekom stoletij spreminjal. Sprva »ljudje niso bili preveč navezani na bitje, ki je veljalo za potencialno izgubljeno« (Aries,1991) Pogled na razvoj odnosov med otroki in starši skozi čas potrjuje Lloyd de Mause z mislijo: »Ključ evolucije v odnosih med starši in otroki leži v empatiji, natančneje rečeno v zmožnostih zmeraj novih generacij staršev, da se vživijo v potrebe otrok, se tako rekoč vrnejo v njihovo duševno starost« (Aries,1991). Tako kot se je počasi spreminjal odnos starša do otroka, se je postopoma razvijal tudi odnos med otrokom in njegovim učiteljem. Na slovenskem etničnem področju je šele prehod iz 19. v 20. stol. prinesel otoplitev po ledeni dobi odnosov med učitelji in učenci. Anton Adamič je šele takrat lahko zapisal: »Pomanjkanje in pridnost mnogo, toda še največ pogona za napredek in uspeh pa dajejo ljubezen, skrb in potrpljenje z otroki.« (Puhar, 1982).

Danes nekdanjo hierarhično urejenost družbe postopno zamenjujejo horizontalna razmerja med ljudmi, ki narekujejo »vsestransko sodelovanje ob polnem upoštevanju dostojanstva vsakogar« (Trček, 1998). Spremenjene demografske razmere vodijo k spoznanju, da »sodobni svet zahteva nove odnose« (prav tam). Prav zadovoljujoči medosebni odnosi današnjemu človeku omogočajo osebno srečo in uspeh v mnogih poklicih in so pogoj za njegovo psihično zdravje. Tudi za učenje medsebojnih odnosov velja narodni rek »Kar se Janezek nauči to Janez zna«. Spretnosti medsebojnih odnosov so torej v večji meri rezultat učenja v zgodnjem otroštvu. Pri tem ima učitelj, poleg staršev, pomembno vlogo, saj deluje kot avtoriteta v otrokovem drugem domu – šoli. Medosebni odnosi, ki jih učitelj soustvarja z učenci so temeljnega pomena za razvoj osebnosti v emocionalnem, socialnem in intelektualnem smislu. Že v otroštvu pridobljene spretnosti komuniciranja in vzpostavljanja zadovoljujočih medsebojnih odnosov bodo omogočile razvoj takih osebnosti, ki bodo sposobne vzpostavljati in ohranjati medosebne odnose za katere so rekli:

Mayo: »Za delovno moralo in učinkovitost so bolj pomembni medosebni odnosi, kot denarne nagrade« (Trček, 1998);

Carnegie: « Pri delu z ljudmi naj bi vedno razmišljali empatično, se vživeli v drugega, upoštevali njegovo potrebo po upoštevanju, po osebnem ponosu. Kar 85% človekove uspešnosti pri delu je odvisno od njegovih sposobnosti dela z ljudmi in le 15% od strokovnosti« (Trček, 1998);

Schwaba: »Sam verjamem edino v vzpodbude. Vedno najdem možnost pohvale in nikoli ne iščem posebej napak« (Trček, 1998);

Trček: »Nespoštovanje, zamolčanje, ali ponižanje, tudi drobno bežno vsakodnevno zanemarjanje, naredi črva v človeško dušo, ki ga grize ter mu jemlje kvaliteto življenja.« (Trček, 1998);

Venko :»Ljudje smo družabna bitja in vsak dan znova vstopamo v odnose z drugimi ljudmi. Večina ljudi si želi, da bi bil odnos z drugim človekom iskren, enakopraven, prijateljski, zgrajen na zaupanju in odgovornosti. To naj bi veljalo tudi za odnose med učiteljem in učencem.« (Venko, 2002 v Slokar Čevdek, 2010);

Helle & Elisabeth Jensen :»Otroci se rodijo s socialnimi kompetencami in imajo potrebo po vzpostavljanju medosebnih odnosov, da se lahko razvijajo. (Helle & Elisabeth Jensen v Slokar Čevdek, 2010).

V diplomski nalogi predstavljam populacijo otrok s posebnimi potrebami. Osredotočim se na otroke, ki so usmerjeni v program osnovnošolskega izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom in se pri tem dotaknem upoštevanja načela enakih možnosti pri delu s temi otroci. Predstavim še prednosti oziroma pomanjkljivosti uporabe medicinskega oziroma pedagoškega diskurza pri razvrščanju omenjenih otrok v ustrezne programe. Povzemam nekatera spoznanja strokovnjakov o pomenu in razvoju zadovoljujočega odnosa med učenci in učitelji. Predstavila bom vzgojno izobraževalne cilje šole v naravi v povezavi z metodami doživljajske pedagogike. Za boljši uvid pomembnosti dobrih medosebnih odnosov bom predstavila tudi izsledke nekaterih raziskav odnosov med učitelji in učenci, ki so bile izvedene v slovenskih izobraževalnih ustanovah.

## 2. TEORETIČNI DEL

### 2.1. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Kot izhodišče razumevanja otrok s posebnimi potrebami, zakonodaja ohranja medicinski diskurz, po katerem je obravnavanje otrok osredotočeno na motnjo, in ki temelji na stigmatizaciji in ločevanju. Medicinski diskurz išče vzroke za otrokov neuspeh v motnjah, pri čemer ne raziskuje socialni kontekst, ki močno vpliva na pojav motenj pri otrocih. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUPP;Ur.l. RS 3/2007) v drugem odstavku 5. člena opredeli: »Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja ter
- učenci z učnimi težavami in
- posebej nadarjeni učenci.«

»Otroke s posebnimi potrebami se usmerja v programe vzgoje in izobraževanja ob upoštevanju otrokove dosežene ravni razvoja, zmožnosti za učenje in doseganja standardov znanja, etiologije in prognoze glede na otrokove primanjkljaje, ovire oziroma motnje ter ob upoštevanju kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.« (20a člen ZUPP uradni list RS, št. 3/2007).



### **2.1.1. USMERJANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

Vrsta in stopnja ovir, primanjkljajev ter motenj, skupaj z otrokovo starostjo določajo usmeritev otroka s posebnimi potrebami v njemu ustrezen program. Na podlagi odločbe komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami so otroci vključeni v programe:

- za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojene programe za predšolske otroke,
- izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojene izobraževalne programe,
- posebne programe vzgoje in izobraževanja in
- vzgojne programe (U.l. 54/2000).

Populacija otrok, ki jih v diplomski nalogi zajemam, so otroci usmerjeni v program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom že na začetku svojega osnovnošolskega izobraževanja ali pa kasneje.

Tisti, ki jih komisija usmeri v ta program že kot šolske novince, so otroci, ki so imeli že v zgodnjem otroštvu različne razvojne težave in motnje. Veliko otrok pa prihaja v ta program iz programa osnovne (»redne«) šole, ker ne dosegajo minimalnih standardov znanja rednega osnovnošolskega programa zaradi različnih vzrokov npr. kombiniranih motenj, znižanih in/ali mejnih intelektualnih sposobnosti, težav v čustvovanju in vedenju. Starši ali učitelj oziroma šolske svetovalne službe vložijo zanje zahtevek za usmerjanje otroka, na podlagi katerega Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami usmeri otroka v ustrežnejši program.

Otrokova sposobnost doseganja minimalnih izobraževalnih standardov redne šole določa otrokovo umestitev v :

- prilagojene programe z nižjim izobrazbenim standardom ali
- prilagojene programe z enakovrednim izobrazbenim standardom, ki so namenjeni otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami, slepim in slabovidnim, gluhim in naglušnim ter gibalno oviranim (U.l. 54/2000).

## 2.1.2. SAMOPODOBA IN SAMOSPOŠTOVANJE

Otrok, ki se v šoli spopada z učnimi težavami, ki jim ni kos, začne doživljati šolo kot ogrožujočo. Pri tem lahko postane preplašen in anksiozen. Učna neuspešnost in posledično vedno večji pritiski šolskega in domačega okolja, narekujejo otrokovo slabo počutje tudi doma. Njegovi socialni svetovi mu posredujejo informacije o neuspešnosti. Posledično začne samega sebe doživljati kot neuspešnega in manj vrednega. Ogrožena je njegova pozitivna samopodoba. (Mitić Petek, 2003). Za lažje razumevanje opisanega si pogledjmo razlago samopodobe.

Posameznik je enkratna in neponovljiva psihofizična celota. Vse življenje vpija informacije iz okolja, jih na svoj način preoblikuje in si gradi pojem samega sebe. Tako nastaja njegova samopodoba (Ribič Hederih, 2004).

Samopodoba ni statična, ampak se spreminja, je dinamična, kompleksna in prilagodljiva struktura, ki vpliva na večino intrapersonalnega in interpersonalnega vedenja. Torej ni nekaj danega, kar bi obstajalo že od otrokovega rojstva, temveč se oblikuje postopoma, skladno z otrokovim psihofizičnim razvojem in neprestano interakcijo z okoljem (Kompere, 2000, v Benčič, 2008).

Zato so za razvoj posameznikove osebnosti in samopodobe zelo pomembni odnosi z drugimi, saj si prav na osnovi odnosov z drugimi ljudmi ustvarimo svojo identiteto. Odziv drugih nam pomaga, da razvijemo čim bolj jasno in točno predstavo o sebi. Če nas drugi doživljajo kot vredne, bomo tudi sami sebe ustrezno vrednotili. V medsebojnih odnosih se naučimo prevzemati različne socialne vloge, ki jih vključujemo v svojo predstavo o sebi. Pri tem pa odkrivamo, kdo smo kot osebnost. Poleg tega poskušamo lastnosti, ki jih občudujemo pri drugih, razviti tudi pri sebi. (Kobal, 2000, v Benčič, 2008).

Na to, kako bo posameznik oblikoval svojo samopodobo in samospoštovanje, poleg njegove lastne izkušnje s samim sabo in okoljem, imajo pomemben vpliv tudi odnosi z drugimi ljudmi in njihovo vrednotenje posameznika. Drugi nam, navaja Kompere, pogosto besedno, še pogosteje pa nebesedno sporočajo, kako nas vrednotijo: nas opazijo, so pozorni do nas, se družijo in pogovarjajo z nami, nam zaupajo, nas sprejemajo, nas imajo radi ali pa ne.

Samopodoba vpliva tudi na to, kako bomo procesirali informacije. Predstava, ki jo imamo o sebi, namreč deluje kot filter, skozi katerega »spustimo« te informacije, ki se skladajo z njo, druge informacije pa spregledamo, jih interpretiramo ali pa v celoti zavrnemo. (Kompore, 2006).

Za razvoj pozitivne samozavesti pa morajo biti (Ribič Hederih, 2006) izpolnjeni naslednji pogoji:

- **Zadovoljenje bioloških potreb:** Potreba po hrani in pijači otroku omogoča preživetje. Otroku pa mora tudi živeti v čistem in zdravem okolju, in zagotovljene zadostne količine spanja. Počutiti se mora varnega, kar velja za dom in v enaki meri tudi za šolo.
- **Varnost:** Otroci, ki živijo v strahu in si ne morejo pomagati nimajo pogojev za razvoj pozitivne samopodobe. Navadno jih ustrahujejo od močnejši, starejši ali številčnejši.
- **Ljubezen:** Otroku, ki se počuti zaželenega in ljubljenega, ne bo imel težav s sabo in okoljem. Nasprotno pa otrokom, stalna bitka za položaj, ki si ga morajo sami izboriti, in pomanjkanje ljubezni povečuje občutek ogroženosti.
- **Pozornost in podpora:** Otroci si želijo pozornosti in si le to tudi pridobijo, če je niso deležni doma dovolj. Največkrat le to dosežejo z agresivnimi oblikami.
- **Pripadnost:** Človek je socialno bitje, ki potrebuje skupino h kateri spada. V času otroštva je to družina. Težave nastopijo, ko družina ne izpolnjuje svojih nalog, ljubezni in sprejemanja, do otroka. Otroci vključeni v programe z nižjim izobrazbenim standardom pa so v svojem življenju izkusili tudi zavračanje pripadnosti šolski skupini.

Otrokovi neustrezni odnosi z osebami v njegovi socialni okolici škodljivo vplivajo na njegov razvoj.

«Zato je potrebno graditi na kvaliteti medsebojnih odnosov med sovrstniki ter med učenci in učitelji» ( Mitić Petek, 2003).

## 2.2. OTROCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

Najštevilčnejši v skupini otrok s posebnimi potrebami so otroci z motnjo v duševnem razvoju. Po opredelitvi svetovne zdravstvene organizacije je motnja v duševnem razvoju splošno umsko podpovprečno funkcioniranje, začeto v zgodnjem otroštvu. Te motnje danes ne obravnavamo več kot bolezen, temveč kot stanje, ki neprekinjeno obstaja in zavre mentalni razvoj. Takšni otroci imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo (splet, <http://www.searo.who>).

Oseba z motnjo v duševnem razvoju je opredeljena kot oseba, ki v postopku testiranja doseže rezultat, bistveno odstopajoč od povprečja na vsaj dveh od naslednjih področij adaptivnega vedenja: komunikacija, samousmerjanje, zdravje, varnost, skrb zase, domača opravila, prosti čas, delo in zaposlitev, znajdenje v okolici, funkcionalno akademska znanja ter socialno interpersonalna sposobnost. (Lačen, 2001).

Vsem otrokom z motnjami v duševnem razvoju je skupno šibkejše umsko delovanje, ki pa ni pri vseh enako močno izraženo. »Gre za stanje počasnega razvoja intelekta, kjer zdravila nimajo nikakršnega učinka. Vzroki za motnje v duševnem razvoju so:

- genetske narave ali pa gre za zunanje dejavnike, kot so denimo infekcije in pomanjkljiv dovod kisika do možganov med nosečnostjo ali porodom;
- običajno niso socialne ali psihološke narave.

Težave pri učenju in razumevanju vodijo do težav v šoli in pri zaposlitvi ter do zapletov pri vključevanju v normalno življenje v družbi. Kažejo se v številnih različnih pojavnostih in stopnjah in zahtevajo različne oblike terapij in podpore. Motnje v duševnem razvoju so trajne. Osebe z motnjami v duševnem razvoju potrebujejo terapije za spodbujanje razvoja, izobraževanje in podporo, ki je prilagojena njihovim potrebam, da bi se lahko vključile v družbo« (zveza Sožitje, b.l.).

### **2.2.1. OTROCI Z ZMERNIMI IN TEŽJIMI MOTNJIAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU**

»Večinoma so ti otroci v večji meri odvisni od staršev ter slabše in počasneje dojemajo. Imajo zmanjšane ročne spretnosti, zapozneli razvoj gibanja in počasen ali nerazvit razvoj govora. O stvareh, ki so abstraktne in oddaljene, težko razmišljajo, sklepajo in sodijo. Pojavljajo se težave pri logičnem mišljenju, nespretnosti v izražanju, predvsem pa se težko ali se sploh ne morejo učiti. Pri njih prihaja pogosteje kot pri drugih otrocih do posebnih oblik vedenja od skrajne upočasnjenosti do nenehne aktivnosti, ko se otrok sploh ne more umiriti. So slabo prilagodljivi, togi, včasih pasivno sprejemajo dogajanje, njihova pozornost je slaba« (Žerdin, 1991).

Motnje v duševnem razvoju doživlja med enim in tremi odstotki deleža človeške populacije. Vzroki zanje so lahko genetske narave ali pa morebitni zunanji dejavniki, ki se pojavijo v času nosečnosti. (zveza Sožitje,b.l.). Pri mnogih od teh otrok najdemo kombinirane motnje. Poleg lažje, zmerne in težje duševne prizadetosti se pojavljajo tudi motnje govora ter motnje v gibanju in zaznavanju. Neredko so ti pojavi povezani z raznimi zdravstvenimi težavami in socialno – kulturno prikrajšanostjo. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da »dednost in okolje delujeta v interakciji« ( Marentič Požarnik, 2000).

### **2.2.2. RAZUMEVNJE MOTENJ V DUŠEVNEM RAZVOJU**

V razumevanju motnje v duševnem razvoju se kaže napredek v tem, da se ne obravnava več kot neka absolutna lastnost posameznika, marveč kot neko stanje, ki je odvisno od načina sovplivanja osebe z motnjo z vrstniki v okolju. Tako se namesto intelektualnega razvoja in kategorij inteligenčnega kvocienta postavlja v ospredje nivo pomoči, ki jo posamezna oseba potrebuje, bodisi na enem, dveh ali več adaptivnih področjih (Lačen, 2001). Zmožnost prilagajanja življenjskim zahtevam na področjih senzomotorike, komunikacije, samopomoči, socializacije, vsakdanjega življenja in pridobitve osnovnih poklicnih spretnosti, imajo danes, skupaj s stopnjo intelektualnega razvoja pomembno vlogo pri opredelitvi otrokove motnje (Marentič Požarnik, 2000).

Razmišljanje Lačnove potrjuje šolski vsakdan, ko opazamo, da se v oddelke šol z nižjim izobrazbenim standardom vključujejo tudi otroci, ki zaradi težav v čustvovanju in vedenju ter drugih faktorjev, ki vplivajo na njihovo učno neuspešnost in niso odvisni od njihovih inteligenčnih sposobnosti (npr. Romi, otroci priseljencev iz bivše Jugoslavije), ne zmorejo slediti storilnosti naravnosti šole (Kobolt, b.l.). Predvidevam, da so dejavniki otrokovega socialnega okolja tisti, ki vplivajo na njegovo opremljenost za šolsko uspešnost oz. neuspešnost. Na to misel me napeljujejo tudi izsledki raziskav, na katere opozarja Požarnikova, ko govori o povezanosti intelekta in učne uspešnosti. Raziskave kažejo na »neko povezanost, a ne posebno tesno«, pri tem pa navaja, da je stopnja povezanosti med učno uspešnostjo in umskimi sposobnostmi »odvisna od vrste uporabljenih testov; korelacijski koeficienti se gibljejo med 0,25 in 0,50 » (Požarnik, 2000, s. 136). V tem kontekstu se strinjam s Piagetom, ko pravi, da imajo bistrejši «že od začetka neko organizirajočo tendenco, ki jim omogoča, da iz okolja izbirajo prav tiste izkušnje, ki so koristne in nujne za njihov optimalni razvoj »(Piaget v Požarnik, 2000).

### **2.2.3. KLASIFIKACIJA OTROK Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU**

Po Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. št. 54/2000 ) se glede na motnje v duševnem razvoju razlikujejo:

- otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju
- otroci z zmernimi motnjami v duševnem razvoju,
- otroci s težjimi motnjami v duševnem razvoju in
- otroci s težkimi motnjami v duševnem razvoju.

Isti pravilnik v 13. členu določa, da se v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom lahko vključijo:

- otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju in
- otroci z več motnjami, ki imajo tudi lažje motnje v duševnem razvoju«, ter dodaja, »izjemoma se lahko v ta program usmeri tudi otroke z zmernimi motnjami v duševnem razvoju« (Ur. l. št. 54/2000).

V predstavitvi otrok s posebnimi potrebami se bom omejila na predstavitev otrok z lažjimi motnjami v duševnem razvoju in tiste, ki zaradi različnih kombinacij motenj ne zmorejo slediti izobraževalnim normativom redne šole in so posledično všolani v šolo z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljnjem besedilu NIS). Izkušnje kažejo, da so v ta program vključujejo tudi otroci, ki zaradi vedenjskih in čustvenih ovir ter nevzpodbudnega domačega okolja ne zmorejo dosegati minimalnih standardov znanja redne šole.

#### **2.2.4. OTROCI Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU**

Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju so od vseh otrok z motnjami v duševnem razvoju najmanj prikrajšani na področju intelekta. Njihove zmožnosti učenja so odvisne od splošne ravni sposobnosti, profila posameznih sposobnosti in vpliva okolice. »Ti otroci potrebujejo več vaje, nazornejšo razlago, več neposrednih čutnih in gibalnih izkušenj in več časa za učenje.« (Marentič Požarnik, 2000). Občutek sprejetosti, varnosti ter doživetje uspešnosti so osnova njihovega samospoštovanja. Zgledi dobre komunikacije in spodbujanje izražanja čustev in idej na razumljiv način, prispevajo h krepitvi njihovega intelektualnega razvoja in preprečujejo čustvene stiske. Prav frustracije so pogosto rezultat neuspešnosti ustreznega izražanja in komunikacije teh otrok v svoji okolici. Njihovo zaostajanje za vrstniki se zrcali tudi pri razvijanju socialnih spretnosti. Bolje se počutijo v majhnih, tesno povezanih skupinah in največkrat ne iščejo kontakta z redno populacijo oz. se ta kontakt omeji na mlajše otroke. (prav tam).

V šoli opažam, da se npr. učenci 5. ali 6. razreda NIS na igrišču družijo z otroki 2. ali 3. razreda redne šole.

##### **2.2.4.1. OTROCI Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU IN ŠOLANJE**

Ti otroci imajo znižane sposobnosti za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z izobraževalnimi programi rednih šol. Ob ustreznem šolanju se praviloma usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje.

Marentič Požarnikova navaja, da so pri mnogih otrocih prisotne kombinirane motnje. Poleg motenj v duševnem razvoju tudi motnje v gibanju, govoru in zaznavanju, kar je pogosto

povezano z različnimi zdravstvenimi težavami, pa tudi s socialnim in kulturnim primanjkljajem (Marentič Požarnik, 2000).

Otrokom s posebnimi potrebami morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. Strokovni delavci pripravijo za otroka individualiziran program glede na vrsto in stopnjo motenj oz. glede na njegove sposobnosti (Ur.l. RS, št. 12/1996).

Prilagojeni programi z nižjim izobrazbenim standardom, v katere so vključeni otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, se izvajajo v osnovnih šolah s prilagojenim programom ali v rednih osnovnih šolah, ki imajo posebne oddelke ali enote s prilagojenim programom. V teh šolah se izvaja program devetletke, ki pa ne omogoča pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda in je prvenstveno namenjen otrokom, ki se duševno počasneje razvijajo ali pa so zaradi bolezni in okvar centralnega živčevja manj razviti, a še sposobni izobraževanja« (Žerovnik, 2004). Nižji izobrazbeni standard se konča z osnovnošolskim izobraževanjem. Učenci, ki ga uspešno zaključijo, pa lahko nadaljujejo svoje izobraževanje na skrajšanih programih srednješolskega izobraževanja.

Vsak učenec z lažjo motnjo v duševnem razvoju ima z vključitvijo v ta program pravico do svojega individualiziranega programa. Šola, v katero je vključen, »mora imeti strokovni tim po interdisciplinarnem načelu, katerega osnovna naloga je oblikovanje individualnih programov in spremljanje otrokovega razvoja« (Kastelic, 1994). Poleg strokovnega tima, pa pri načrtovanju individualnega vzgojno izobraževalnega načrta sodelujejo tudi starši. Priporočljivo je, da v postopek načrtovanja individualnega načrta vključimo tudi otroka. Z otrokovo vključitvijo bomo lahko uresničili cilj, ki je prilagojen vsakemu posamezniku z namenom, da bi ta dosegel čim višjo raven razvoja. Za napredovanje v višji razred je vsak otrok primoran doseči le minimalne standarde znanja, kajti zahtevnejši cilji s tem programom niso opredeljeni. Tako lahko učenci na nekaterih področjih dosežajo cilje, enake njihovim vrstnikom v rednem programu osnovne šole, pogosto pa potrebujejo pomoč drugih strokovnjakov – logopeda, fizioterapevta in psihologa (zveza Sožitje).

#### **2.2.4.2. NAČELO ENAKIH MOŽNOSTI IN OTROCI Z NIŽJIMI INTELEKTUALNIMI SPOSOBNOSTMI**

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami poudarja cilj vzgoje in izobraževanja, ki



temelji na zagotavljanju enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok, na ohranjanju ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja, na vključevanju staršev v proces vzgoje in izobraževanja, na zagotavljanju pogojev za optimalen razvoj otroka, na organiziranju vzgoje in izobraževanja čim bliže kraju bivanja, na individualiziranem pristopu ter na interdisciplinarnosti in kontinuiranosti programov vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 3/2007).

#### **2.2.4.3. MEDICINSKI ALI PEDAGOŠKI DISKURZ**

Usmerjanje otrok, mladoletnikov in mlajših polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, kakor tudi načini in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja, so določeni z zakonom. Usmeri jih komisija, ki jo sestavlja šest članov, in sicer: učitelj oziroma vzgojitelj, zdravnik specialist pediater oziroma zdravnik specialist šolske medicine, psiholog, socialni delavec ter zdravnik specialist (glede na posebne potrebe otroka) in defektolog (glede na posebne potrebe otroka) (Ur. l. RS, št. 54/2003 ). Postopek usmerjanja se uvede na zahtevo staršev, lahko pa usmeritev po predhodni seznanitvi staršev predlagajo tudi vrtci, šole, zdravstveni, socialni in drugi zavodi (prav tam).

Do sedaj povedano nakazuje, da prizadevanja za doseganje inkluzivne osnovne šole v sedanjem izobraževalnem sistemu še niso obrodile sadov. Medicinski diskurz, je po Fulcherjevi dominanten (Fulcher 1989, v Kroflič, 2009), po Pečkovi pa je prevladujoč tudi v Sloveniji (Peček Čuk, 2001). »Osnovni problem tega diskurza je v tem, da na eni strani v tehnično-medicinskem smislu poveže zdravstveno poškodbo s funkcionalno nezmožnostjo in s tem ustvari vtis o funkcionalni nezmožnosti kot notranjem, objektivnem atributu posameznikove osebe, na drugi strani pa ponudi predpostavko, da lahko edino zdravniki oziroma drugi specialisti kompetentno odločajo o tem, kaj je dobro za osebo s posebnimi potrebami.« (Fulcher v Kroflič, 2009). »Nujno bi bilo ozaveščanje učiteljev o njihovi ključni vlogi pri doseganju vzgojno – izobraževalnih ciljev šolanja, kot tudi vzpodbujanje njihove senzibilnosti za realne težave drugačnih, na katere bi morali znati konstruktivno reagirati (Peček Čuk, Lesar, 2010).

Smiselno bi bilo razmisliti o drugačni obravnavi otrok in jo uzakoniti. Obravnavo, ki bi izhajala iz pedagoškega diskurza, za katerega Fulcherjeva predlaga naslednje bistvene elemente:

- da so vsi otroci najprej učenci, ki si prizadevajo za doseganje znanja, učitelji pa naj bi jim pri tem pomagali;
- osrednja točka pogleda na otroka s posebnimi potrebami ni ukvarjanje s »specifično nezmožnostjo«, ampak v tem, kako uspešno poučevati tega otroka in mu prilagoditi kurikulum in učne pristope;
- »dekodiranje profesionalizma«, ki vključuje porast specialnopedagoških kompetenc, poznavanje mnogokrat sporne logike obstoječih političnih in strokovnih diskurzov ter (etično) zavezo učiteljev za demokratizacijo in inkluzijo ( Fulcher v Kroflič, 2009).

### **3. ŠOLA V NARAVI IN DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA**

#### **3.1. UVOD**

Osnova za delo in pomoč otrokom v njihovem razvoju so predvsem zadovoljujoči medosebni odnosi med učiteljem in učencem, ter med učenci samimi. Taki odnosi omogočajo ustrezno otrokovo samovrednotenje, ki je pogoj za razvoj osebnosti. Medosebni odnosi med učiteljem in učencem v šoli v naravi dobijo poseben pomen, saj so oboji primorani vztrajati v danem okolju in nimajo možnosti umika v domače zavetje.

Preden se posvetim predstavitvi specifik odnosov med učitelji in učenci v neformalnem okolju šole v naravi naj predstavim osnovne karakteristike šole v naravi in doživljajske pedagogike kot metode, ki je že ali bi morala biti po mojem mnenju močno prisotna pri delu z učenci v šoli v naravi.

Pred odhodom v šolo v naravi, čustva, sicer navdušenih učencev, zaznamuje tudi strah. Strah, ki je pogojen z odhodom v neznano, z zapuščanjem (čeprav začasnim) staršev, strah pred neznanim. »Strah je čustvo, ki prežema vsakega«, pravi Marcello Bernardi in nadaljuje, »vendar ne uničuje vsakega.« (Bratanič, 1991, s. 43). »Zato je za nas najpomembnejše spoznanje, da je duševnost posameznika najbolj dojemljiva za tiste učne vtise in dejavnosti, ki so emocionalno obarvani, kar še zlasti velja za vzgojne aktivnosti, katerih uspešnost je neposredno povezana z doživljanjem vrednot. (Strmčnik 2001 v Štemberger 2004). Šola v naravi z vključevanjem elementov doživljajske pedagogike ponuja dodatne možnosti dela z

učenci in predvsem dvigovanje odnosne ravni med udeleženci, ki jih sicer institucionalizirano šolsko okolje omejuje.

### **3.2. ŠOLA V NARAVI**

Ideja šole v naravi, v udejanjanju šole v naravi, je v Sloveniji prisotna že od leta 1962, ko je Jože Beslič predlagal organiziranje tečajev plavanja za učence četrtyh razredov in tečajev smučanja za učence petih razredov. Dejavnosti so se udejanile že naslednje leto in se z različnimi organizacijskimi spremembami ohranile do danes. Šola v naravi poteka izven kraja stalnega bivanja otrok. Bistvo tega pedagoškega procesa je v tem, da otroci preživijo nekaj časa izven urbanega okolja, čim bolj povezani z naravo. Znotraj integralnega procesa se izvaja poseben vzgojno izobraževalni program, ki omogoča oblikovanje otrokove skladno razvite osebnosti. (CŠOD, b.l.).

Osnovnošolsko izobraževanje (Ur. l. RS, št. 12/1996) vsebuje šolo v naravi, kot obvezno vsebino. Vsaka šola je obvezana organizirati dve šoli v naravi, v katerih se učenci spoznajo z vsebinami plavanja in dejavnostmi na snegu. Priporočljivo je, da organizira vsaj enkrat ob koncu vsakega vzgojno izobraževalnega obdobja. Dejavnosti šole v naravi so konceptualno opredeljene. V konceptu šole v naravi za devetletno osnovno šolo je zasnovano izvajanje programa v naravnem okolju. »Prav ta specifična organizacijska oblika zagotavlja večjo možnost izvajanja vseh elementov socialnointegracijske vloge vzgojno-izobraževalnega programa.« (Gros, Marinčič, Komljnc, 2001). Šola v naravi je organizirala po načelih, ki temeljijo na izhodiščih kurikularne prenove.

### **3.3. DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA**

»Doživljajska pedagogika pomeni celosten pedagoški pristop, ki zbudi v otroku oziroma mladostniku vse receptorje in jih uporabi v vzgojno izobraževalne namene« (Krajnčan, 2007). Tako razmišlja Krajnčan in nadaljuje, da je to k »delovanju usmerjena metoda, ki želi oblikovati vzgojni proces skozi zgodnje učne procese, v katerih izzovemo fizično, psihično in socialno mlade ljudi, da bi osebnostno rasli, in prispevamo k njihovi odgovornosti za svoj življenjski svet.« (Krajnčan, 2007). Heckmair in Michl jo podobno razumeta kot »k

aktivnosti, delovanju usmerjeno metodo, pri kateri skozi skupnost in doživetja v naravi ali pedagoško zaprtih (neosvojenih) prostorih dobivamo nove prostore in časovne perspektive, ki služijo pedagoškemu smotrom.« (Heckmair, Michl, v Krajncan, 2007). Z dejavnostmi v šoli v naravi se približamo metodi doživljajske pedagogike tudi na področjih, kot jih vidijo nekateri drugi avtorji. Ziegenspeck, Fischer in Michl omenjajo, da danes z izrazom doživljajska pedagogika navadno razumemo naravno – športno usmerjene dejavnosti (outdoor). Pri tem pa priporočajo, »da bi jo v prihodnje bolj nadomeščali z notranjimi dejavnostmi (indoor), kajti prav na umetniškem, glasbenem, kulturnem in tudi tehničnem področju obstajajo še mnoge doživljajskopedagoške razvojne in oblikovalne možnosti. Vsekakor pa so kombinacije dobrodošle in usmerjene v dvigovanje osebnih kompetenc. (Ziegenspeck,1999; Fischer,2004; Michl 2000 v Krajncan).

### **3.4. NAČELA ŠOLE V NARAVI IN DOŽIVLJAJSKO PEDAGOGIKE**

Raznolikost in barvitost načrtovanja šol v naravi se odvija med strukturno in didaktično dodelanim programom na eni in improvizacijo slonečo na izkušnjah učiteljev na drugi strani. Obe poti načrtovanja in izvedbe pa zna in zmore obogatiti koncept doživljajske pedagogike. Realizacijo koncepta omogoči šele angažirano timsko pedagoško delo, ki je opravljeno še pred realizacijo šole v naravi. Le taka organizacija omogoča posebej bogata:

- doživetja odnosov med vrstniki, predvsem pa med otroci in pedagogi;
- doživetja skupine, ki je manj strukturirana in posledično doživetja raznolikih, procesnosti skupine podrejenih skupinskih občutij;
- doživetja učitelja v človeških napakah in kvalitetah, ter s tem ustvarjanje možnosti za še bolj realno identifikacijo s pedagogom;
- doživetja zmorem in znam ter na drugi strani še ne zmorem in še ne znam;
- doživetja otroka, da je sprejet in vreden ne le zaradi in preko vrednosti znanja in učnih predmetov, temveč kot celotna osebnost (Metljak, 2004).

V pedagoškem vsakdanu sledimo načelom programa šole v naravi, ki temeljijo na izhodiščih kurikularne prenove in poudarjajo specifičnost dela v šoli v naravi (Gros, Marinčič, Komljenc,

2001) ter načelom doživljajske pedagogike, ki ponujajo vpogled v zahteve izvajanja projektov, da se lahko sploh imenujejo doživljajsko pedagoški (Ziegenspeck, 1990).

### **3.4.1. VZAJEMNOST NAČEL DOŽIVLJAJSKJE PEDAGOGIKE IN NAČEL ŠOLE V NARAVI**

#### **NAČELA ŠVN**

- Omogočanje in spodbujanje medpredmetnega sodelovanja
- Uvajanje in spodbujanje različnih oblik in metod dela, na primer terensko, projektno delo
- Zagotavljanje uresničitve ciljev z različnih področij oziroma sklopov.
- Spodbujanje sodelovanja z okoljem, razvijanje novih oblik sodelovalnega učenja in skupinskega dela.
- Zagotoviti avtonomnost učitelja, podpirati njegovo strokovnost in odgovornost
- spodbujanje sodelovanja vseh, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces,
- učencu omogoča sooblikovanje vsebin, predvsem prostočasne aktivnosti.

#### **NAČELA DOŽIVLJAJSKJE PEDAGOGIKE**

- Celostnost
- Naravnost k delovanju
- Naravnost na potrebe mladih
- Naravnost k skupini
- Nove možnosti odnosov
- Soodločanje in sooblikovanje

- Izvedba zunaj šolskih prostorov, po možnosti celo izven urbaniziranih okolij.
- Naravnost k naravi
- Ven iz vsakdana

Organizacija življenja in dela v šoli v naravi je v nasprotju s prevladujočimi pogoji in strukturami učenja in življenja v šolskem okolju. Z odpravo ločevanja med teorijo in prakso, vzpodbujanjem medpredmetnega povezovanja, organiziranjem različnih oblik dela, itd. sledi načelu celostnosti v doživljajsko pedagoški metodi in hkrati načelom kurikularnega programa. Doživljajsko pedagoškemu načelu naravnosti k naravi se zelo približa načelo šole v naravi, ki predvideva izvedbo dejavnosti zunaj šolskih prostorov in če je možno izven urbaniziranih okolij. Preprečevanje pasivnosti otrok z uvajanjem in spodbujanjem različnih oblik in metod dela, na primer terensko, projektno delo, povezuje načeli naravnosti k delovanju in zahtevam šolskega načrta. Te oblike dela pa vsebujejo obliko učenja, ki jo poznamo kot izkustveno učenje.

### **3.4.2. IZKUSTVENO UČENJE IN DOŽIVETJE**

Izkustveno učenje, je po Lewinu integriran proces spreminjanja in rasti človeka, ki se odvija v štirih povezanih fazah. Začne se s konkretno izkušnjo, ki ji sledi zbiranje podatkov in opažanj o tej izkušnji; ti se analizirajo, povežejo v abstraktne pojme in posplošitve ter se v obliki povratne informacije vrnejo avtorjem izkušnje. Na tej osnovi posameznik zasnuje načrt za novo akcijo, ki vodi do nove izkušnje (Benčič, 2010). Ob predpostavki, da kot konkretno izkušnjo razumemo doživetje, se udeležencem šole v naravi odpirajo vrata k novim izkušnjam. Pri tem se moramo zavedati, da, kot pravi Medveš, doživetje izvira iz žarišča osebnosti. Je »sposobnost človekove duše«, da zagleda bistvo življenja in razume odnose (Medveš, v Benčič, 2010). Doživetja prevzamejo posameznikovo dušo, ki tako začuti vrednost posredovane kulturne vrednote, da jo upošteva odslej tudi pri svojih življenjskih odločitvah in da po njih uravnava svoje življenje. Prav v tem je viden smisel doživetja in njegova pomembnost tako pri vzgoji kot tudi pri izobraževanju (Gogala, 2005, v Benčič, 2010).

Mnoštvo doživetij, doživljajev in avantur, ki jih šola v naravi nudi svojim udeležencem, po eni strani razbremenijo pedagoga v njegovi vlogi vzgojitelja, po drugi strani pa je njihova

pomanjkljivost v tem, da jih ni mogoče tako natančno oceniti, kot pri vedenjski modifikaciji. Lahko se strinjamo s Krajncanom, ko pravi, da doživljaj in avantura predstavljata v pedagogiki indirektni vzgojni sredstvi, ker pedagogi ne vplivajo na mladostnike sami, ampak prek pedagoškega aranžmaja. (Krajncan, 2004). Potrebno je tudi razmejiti med doživetji, kot predstavami, mislimi, čustvi in stremljenji (Gogala, 2005, po Krajncan, 2007) in doživljaji, ki jih je veliko in hitro zbledijo.

Ziegenspeck razlaga, ko govori o mladostnikih, da so raznovrstne aktivnosti, veselje do avantur, radovednost, eksperimenti na telesnem in socialnih področjih nujne potrebe in izraz iskanja samega sebe in osebne identitete. Z omenjenimi aktivnostmi in dosežki pri njih skuša mladostnik premagati, z ekstremno negotovostjo zaznamovan čas med otroštvom in odraslostjo (Ziegenspeck, 1992).

Načrtovanje in uresničevanje zastavljenih ciljev, v šoli v naravi, nam omogoča naravnost doživljajsko pedagoškega načela soodločanja in sooblikovanja. Pri tem pa se ne moremo ogniti skrbi za optimalno delovanje skupine in znotraj nje graditvi medosebnih odnosov.

## **4. MEDOSEBNI ODNOSI**

### **4.1. UVOD**

Medsebojni odnosi zadevajo prav vsakogar. Ljudje nismo sami sebi namen, ampak v veselje, pomoč in tolažbo drug drugemu. Vse to lahko uresničimo takrat, ko znamo in zmoremo živeti v sožitju. Kot posamezniki smo ponavadi ponosni na svoje sposobnosti, znanja in spretnosti, ki se jih lahko naučimo in s pridom uporabljamo pri svojem delu. Pri ustvarjanju medosebnih odnosov ne gre več za enostavno učenje in pridobivanje znanj, ampak je treba vse svoje danosti in znanja uporabiti za ustvarjanje odnosa (Benčič, 2008).

Pomembnosti medčloveških odnosov se danes zavedajo tudi strokovnjaki različnih področij človekovega delovanja. Menedžerji, psihologi, sociologi, pedagogi in nenazadnje socialni pedagogi ugotavljajo, da je zadovoljujoč medosebni odnos »prvi pogoj za psihično zdravje pa tudi osebno srečo in uspeh« kot navaja Lamovčeva v svojem delu Spretnosti v medosebnih

odnosih (Lamovec, 1993). Avtorica še ugotavlja, da vsakdo potrebuje vsaj dve specifični vrsti odnosov: intimne odnose, ki nam dajejo občutek navezanosti in pripadnosti, ter prijateljske odnose, ki temeljijo na skupnih zanimanjih in nam dajo občutek skupnosti (Lamovec, 1993).

Na pomembnost dobrih odnosov nas opozarja tudi Glasser, ko pravi »Če ne trpimo zaradi posledic starosti, revščine ali bolezni, je večina težav posledica nezadovoljajočih medsebojnih odnosov.« (Glasser, 2001).

Nujnost dobrih odnosov med učitelji in učenci poudarja Gordon v svojem delu *Trening večje učinkovitosti za učitelje*, kjer dober odnos definira kot odnos »ki je odprt in v katerem je lahko vsak od partnerjev neposreden in pošten; v katerem je vsak prepričan, da ga drugi ceni; v katerem se oba zavedata vzajemne odvisnosti; odnos, ki omogoča vsakemu rast in razvoj ustvarjalnosti in individualnosti; odnos, v katerem nihče ne more zadovoljevati svojih potreb na račun drugega« (Gordon, 1985).

## **4.2. ZNAČILNOSTI MEDOSEBNEGA ODNOSA**

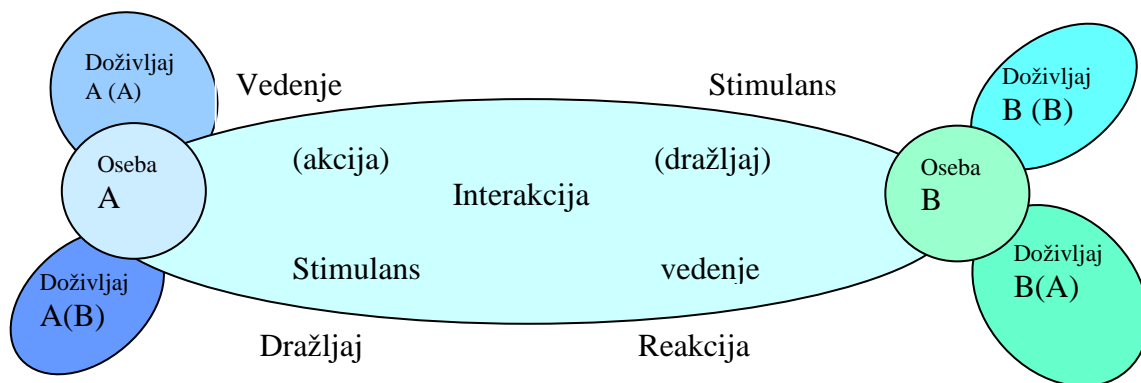
Ustrezni medosebni odnosi so osnovni pogoj za posameznikovo duševno zdravje, njegovo osebno srečo in uspešnost v življenju (Bajzek, 2003, v Benčič, 2008).

Medosebne odnose vzpostavljamo v vseh obdobjih življenja. Njihova narava je pogojena z našimi zaznavami ljudi in situacij, našo zmožnostjo točnega presojanja in ustreznim vedenjskim in čustvenim odzivanjem. Učiti se jih začnemo praktično takoj po rojstvu, naučimo pa se jih lahko le na osnovi izkušenj. Veščine, ki jih lahko urimo, izboljšujemo in dograjujemo v medosebnih odnosih, so samorazkrivanje, komunikacijske spretnosti, medsebojno sprejemanje, potrjevanje in podpora, ter tvorno reševanje nesoglasij. (Majello, 1994, v Benčič, 2008).

Medosebni odnos je kompleksen dinamičen proces, ki poteka med dvema ali več osebami, in narekuje vedenje v njem sodelujočih oseb. Znotraj tega procesa je vedenje ene osebe pogojeno z vedenjem druge, to pa pomeni, da lahko posameznika razumemo le skozi njegovo interakcijo v odnosu z drugo osebo. Vsak odnos predpostavlja vsaj minimalno interakcijo. Uspešnost medsebojnega odnosa pa je odvisna od stopnje in kvalitete vzpostavljene



interakcije. Obnašanje ene osebe določa obnašanje druge saj je človekovo obnašanje vzročno povezano z doživljanjem samega sebe in doživljanjem drugega. Posameznikovo doživljanje samega sebe pogojuje njegovo doživljanje drugega. Prav tako bo druga oseba, odvisno od doživljanja same sebe, ocenila obnašanje drugega in v skladu s svojim doživljanjem in oceno reagirala. Odnos bo uspešen le v primeru ustrezne presoje oseb. Vzpostavila se bo naravna interakcija. Le ta pa je onemogočena, če pride, zaradi različnih razlogov, do neenakovredne ocene s katere koli strani. Medosebni odnos je krožni proces, v katerem ena oseba deluje na drugo in s povratno informacijo druga oseba deluje na prvo. Spodnja slika je grafični prikaz odnosne interakcije, kot ga je predstavila Marija Bratanić .



**Slika 1 Grafični prikaz medosebnega odnosa (po Bratanić,1991)**

Na pomembnost zadovoljujočega medosebnega odnosa v šolski situaciji kažejo besede Tomorijeve: »Malo je razmerij v človeškem življenju, ki bi prinašala toliko novega, kot prinaša učencu njegovo razmerje z učitelji v vseh letih šolanja« (Tomori, 1983). Različna obdobja v zgodovini so, odvisno od teoretičnega pojmovanja vzgoje, namenjala večji pomen zdaj enemu zdaj drugemu udeležencu šolskega vsakdana. Danes pa se zavedamo pomembne vloge obeh udeležencev. »Dejstvo je, da le v medsebojnem odnosu med učiteljem in učencem lahko prihaja do interakcije in komunikacije.« (Lepičnik Vodopivec, 2000). Medosebni odnos je torej pomemben element vzgojno izobraževalnega sistema. Za lažje razumevanje specifičnega odnosa učitelj – učenec, pa moramo spoznati osnovne karakteristike osebnega odnosa in profesionalnega odnosa.

### **4.2.1. OSEBNI ODNOS**

Najpomembnejši element osebnega odnosa je osebna naklonjenost, ki je močno odvisna od posameznikovih občutkov. Medsebojna privlačnost vpliva na trajanje osebnega odnosa. Osebe, vključene v tak odnos, se med seboj sprejemajo in med njimi ni hierarhije. (Bratanić,1991).

### **4.2.2. PROFESIONALNI ODNOS**

Profesionalni odnos ima jasno izražen namen in cilj. Odnos je objektivni in racionalen. Trajanje tega odnosa preneha z dosegom cilja in ni odvisno od sprememb v osebnih odnosih. Pretežno je rezultat spleta okoliščin. Trajanje profesionalnega odnosa je odvisno od njegovega cilja in je neodvisna od sprememb osebnih privlačnosti. Tak odnos je hierarhičen in poln latentne agresije. Res pa je, da vsak medosebni odnos vsebuje tudi elemente osebnega odnosa. To predvsem velja za odnos med učiteljem in učencem. (Bratanić,1991).

### **4.2.3. ODNOS UČITELJ UČENEC**

»Otroci, ki izražajo občutek varnosti v odnosih s pomembnimi drugimi osebami, so bolj prilagojeni in se ustrezneje razvijajo« (Cugmas, 2001). Misel lahko prenesemo tudi na področje vzgoje in izobraževanja. Vlogo učitelja v tem odnosu lahko nesporno umestimo na mesto učenčevih pomembnih drugih.

Tudi za Gogalo so odnos, kontakt in pedagoški eros bistveni mejniki otrokovega vključevanja v vzgojni proces. »Brez iskrenega ljubezenskega odnosa« pravi, »to ni mogoče« (Gogala v Kroflič, 2000a). Z njim se strinja Bečaj, ki poudarja pomembnost otrokovega doživljanja pedagoškega vodje. Pri tem opozarja na pomembnost učiteljeve vloge pri iskanju virov za doseganje dobrega odnosa v otroku in sebi. Pomembno je, pravi, »bolj kot so otroci odnosno udeleženi z učiteljico ali učiteljem v šolskem procesu, težje se bodo počutili nesprejete in nerazumljene v svojih »težkih« trenutkih, ko je takšna duševna navezanost lahko bistvenega pomena za njihovo vztrajanje. Prav tako je pomembno razumevanje spolno specifične socializacije otrok (Gogala v Kroflič, 2000a).

Ob razmišljanju o pomembnosti medosebnega odnosa v šolski situaciji se naslanjam na mnenje Brataničeve, ki meni, da je uspešnost vzgojnega delovanja odvisna od medosebnih

odnosov, ki vladajo v vzgojno izobraževalnem delu. »Medosebni odnos je mikroelement vzgojnega dogajanja, a je kompleksen pojav, ki se ga ne da v celoti pojasniti« (Bratanič, 1991).

Mladostnikovo doživljanje šole ni odvisno samo od šole ali življenja v njej, temveč tudi od odnosov, ki jih ima z vrstniki, in od avtoritete učitelja. Če se učenec v šoli dobro počuti in doživlja šolo pozitivno, je prav gotovo uspešnejši (Pšunder, v Slokar Čevdek, 2010).

Odnos med učiteljem in učencem vsebuje vse karakteristike medosebnega odnosa, ki pa se kažejo na specifičen način. Po naravi svojega dela je učitelj v nadrejenem položaju in učenec v podrejenem. »Omenjena neenakopravnost v odnosu se spreminja glede na čas in prostor vzgojnega delovanja in je odvisna od tega ali gre za odnos na predšolskem, šolskem ali visokošolskem nivoju.« (Slokar Čevdek, 2010). Specifičnost odnosa učitelj - učenec je tudi ohranjanje recipročnosti v tem odnosu. Izmenično prevzemanje vlog objekta in subjekta v omenjenem odnosu nas vodi k usposabljanju učencev za sprejemanje aktivne vloge v vzgojno izobraževalnem procesu. In če je omenjeno težka naloga za učenca, je prav gotovo konfrontacija mnenj z učencem težka naloga za učitelja. Vzpostavljanje in ohranjanje dialoga v odnosu učitelj – učenec, pa zagotavlja uspešno komunikacijo (prav tam).

Za učitelje pa ni dovolj zgolj poznavanje delovanja odnosne interakcije. Učitelj mora biti odprt duhu generacije, ki jo vzgaja, če želi vzpostaviti in ohranjati zadovoljujoč odnos z učenci. Skrbeti mora za svoj strokovni in osebni razvoj, saj je le tako lahko vzor mladi generaciji.

Bush opozarja, da »učitelj ne more imeti enakega odnosa, niti ga ne more na enak način vzpostaviti z vsemi učenci.« (Bush, 1954, v Bratanič, 1991). Svoj odnos mora graditi z vsakim učencem posebej. Na njegov odnos vplivajo posamezni elementi odnosa:

- osebna naklonjenost
- poznavaje učenca
- interes
- stališča in vrednote
- inteligenca
- socialno poreklo
- metode učiteljevega dela.

Kvaliteta odnosa med učiteljem in učencem je močno odvisna od osebne naklonjenosti, od povezanosti in njunega medsebojnega poznavanja. Za dobro poznavanje učencev mora učitelj pridobiti veliko podatkov o posameznikih. Pri tem je pomemben način pridobivanja teh podatkov in še pomembnejše je, kako bo učitelj pridobljene podatke usmeril v odnosu z učencem. Zavedati se mora, da je njegov odnos s posameznim učencem edinstven in neponovljiv (Busch, 1954, v Bratanić, 1991).

Medčloveških odnosov ne moramo racionalizirati in jih natančno razložiti pravi Bratanićeva, pri tem pa ugotavlja, da odnos med dvema človekoma poleg zavednega, določata tudi dva nivoja nezavednega:

- intrapersonalno nezavedno - v posamezniku ter
- interpersonalno nezavedno - med posamezniki.

Uspešnost odnosa je torej odvisna od različnih nevidnih, nezavednih in iracionalnih sil, ki delujejo znotraj polja medosebnega odnosa. V vzgojnem odnosu, nadaljuje svoje razmišljanje, se mora učitelj zavedati ciljev, ki jih želi doseči in jih verbalizirati. Načrtno mora izbrati vsebine in metode, ki jih bo uporabil pri doseganju ciljev. Realizacija načrtovanega v konkretni situaciji, pa opozarja, je odvisna ne samo od zavednega učiteljevega delovanja, temveč mnogokrat še bolj od nezavednega (Bratanić, 1991).

Odnos med učiteljem in učencem sloni torej na racionalni osnovi. Ta je objektivna in hierarhično pogojena. »Poleg profesionalnega odnosa med njima vlada tudi osebni odnos s subjektivnimi teorijami, stališči, mnenji, izkušnjami in pričakovanji. Na to razumsko podlago pa se močno veže emocionalna, ki prispeva k ugodni čustveni klimi, potrebni za spontano interakcijo. (Breznik Apostolovič, 2000).

### **4.3. ODNOSI V ŠOLI V NARAVI**

Če naj učitelj uspešno pripravi mlade na življenje v kompleksnih, tudi nepredvidljivih razmerah prihodnosti, naj bo poleg »prenašalca« ali dostavljalca znanja vse bolj tudi spodbujevalec samostojnega učenja, vodnik učencev na poti do znanja, moderator, »vrtinar«, ki goji učenčeve skrite zmožnosti, režiser spodbudnih učnih situacij.

Za doseganje takih ciljev, pa učitelju ne zadošča zgolj institucionalizirano okolje šole temveč potrebuje prostor, v katerem lahko preizkuša svoje zamisli, spremlja, kako rastejo (zamisli), uveljavlja kaj novega in pri tem sodeluje tako s kolegi kot tudi z učenci in s šolskim okoljem.

Projekti lahko ponudijo tak svobodnejši prostor, saj jih učitelji izberejo in načrtajo sami in jih potem uresničujejo skupaj z učenci in kolegi skozi daljše obdobje, ob koncu predstavijo drugim in s tem »proslavijo« sadove svojega dela, v najboljšem primeru pa jih tudi pomagajo širiti (Marentič Požarnik, b.l.).

Ena od oblik projektov je tudi organizacija šole v naravi. Slednja zahteva od učiteljev, ne samo organizacijsko pripravo na izvedbo projekta in pripravo učencev nanj, temveč in predvsem njihovo odsotnost od doma in s tem povezane obveznosti. Učitelj, se s tem, ko se odloči za sodelovanje v šoli v naravi, poslovi, vsaj za čas trajanja šole v naravi, tudi od svojega prostega časa. Časa, ki bi bil namenjen samo njemu oziroma časa, ki bi omogočil umik iz situacije. Učitelj se torej odreče zasebnemu življenju. Udeležba v šoli v naravi pa od njega zahteva pripravljenost, da se kot pedagog in hkrati kot cela oseba podredi specifičnim življenjskim pogojem. Učitelj v šoli v naravi sicer ni doživljajski pedagog, prav gotovo pa prevzema nekatere njegove naloge arhitekta situacij učenja, situacij, ki po Krajncanu, ponujajo udeležencem možnost, da doživijo sebe osebno in se počutijo kot člani skupine, da lahko preverijo dosedanje načine svojega vedenja in stališč ter jih morebiti spremenijo (Krajncan, 2007).

Odnos med učiteljem in učencem dobi novo dimenzijo v okolju šole v naravi. To omogoča, da se učitelj še bolj približa otroku. Organizacija življenja in dela v šoli v naravi nudi učitelju dovolj možnosti za izgrajevanje kvalitetnega odnosa. Za dosego tega cilja pa je po besedah Repuš Pavlove, »potreben določen čas in izvajanje različnih aktivnosti, ki omogočajo razgovor, zabavo in učenje«. Opozarja še na pomembnost upoštevanja otrokovih predlogov, potreb, interesov in sposobnosti (Repuš Pavel, 2010).

#### **4.3.1. KONTAKT MED UČITELJEM IN UČENCEM**

Maria Montessori je zapisala, da potrebuje učitelj toliko ponižnosti, da se lahko uči od otroka (Krajncan, 2007). Za to je potreben osebni kontakt, v katerem učitelj postane odkritosrčen, dovzeten za topel pogovor v katerem dovoli vpogled v »skrite kamrice« svojega doživljanja. Šola v naravi je z aktivnostmi v izvenšolskem okolju primeren prostor za vzpostvitev

intenzivnega stika z učencem, ki po mnenju Bohma in Bottgerja utemeljuje delo socialnega pedagoga (Bohm in Bottger 1981, v Krajncan, 2006) in je enako pomemben za delo učitelja. Dober kontakt dvigne energijo dela pedagoga, kar mu da sproščenost v delu in stopnjuje pripravljenost, da bi se čim bolj izživel in razdal (Gogala, 2005, v Kroflič, 2000a, v Krajncan, 2006).

Odkritosrečen kontakt je obojestranski proces dajanja in dobivanja. Z iskrenim pogovorom med učiteljem in učencem ne pridobiva (osebnostna rast) samo učenec, temveč tudi učitelj. Menim, da sproščeno naravno okolje šole v naravi ponuja večje možnosti razvijanja vrednot, ki morajo biti stalno v rabi, kot menita Brandon & Brandon (1992) v McGeeju, v Krajncan, 2006), če želimo zagotavljati dobre in rastoče odnose med učenci in učitelji (otroci in vzgojitelji):

- **navezovanje:** vzpostavitev intimnih odnosov ter medsebojna naklonjenost; izogibati se moramo strokovnim strategijam, ki so preveč usmerjene na krepitev podrejanja in nadrejanja;
- **medsebojna odvisnost:** izogibati se je treba neodvisnosti ter spodbujati medsebojno odvisnost; – skupaj si delimo izkušnje ter potrebujemo eden drugega za izgradnjo socialne mreže;
- **solidarnost:** boriti se moramo proti zatiranju ter stereotipom;
- medsebojno spreminjanje: v procesu spreminjanja se soočamo z notranjimi strahovi, ranami in težavami;
- **dostojanstvo:** do otrok in mladostnikov moramo ohranjati spoštovanje ter nikoli posegati po manipulaciji;
- **vrednotenje:** vse, kar delamo, ima določeno vrednost za nas same ter tudi za otroke in mladostnike; zavzemati se je treba za enakost ter pravičnost;
- **soudeležba:** poskušamo biti “soudeleženi” pri doživljanju ter čustvovanju otrok in mladostnikov ter jim pomagati doseči željeno; naše potrebe so v delovnem času na drugem mestu (Krajncan b.l.).

Prav te vrednote omogočajo učitelju, da učenca čuti, se vanj vživi, se mu približa in dovoli, da ga učenec začuti. To pa je odnos, ki ga imenujemo pedagoški eros (Kroflič, 2000a v Krajncan 2006).

#### **4.3.1.1. RAVNI PEDAGOŠKEGA EROSA**

Okolje šole v naravi s svojo specifikom omogoča udeležencem, spreminjanje vzorcev vlog, ki so nastali v šoli. Ne samo osemurno poučevanje, temveč večdnevno bivanje z otroki omogoča učitelju razvoj njegovega pedagoškega erosa na vseh treh ravneh:

- osebnem pedagoškem erosu, ki zadeva učenca;
- stvarnem pedagoškem erosu v povezavi z vrednotami;
- pedagoškem erosu do oblikovanja, ki zadeva področje vzgoje in izobraževanja.

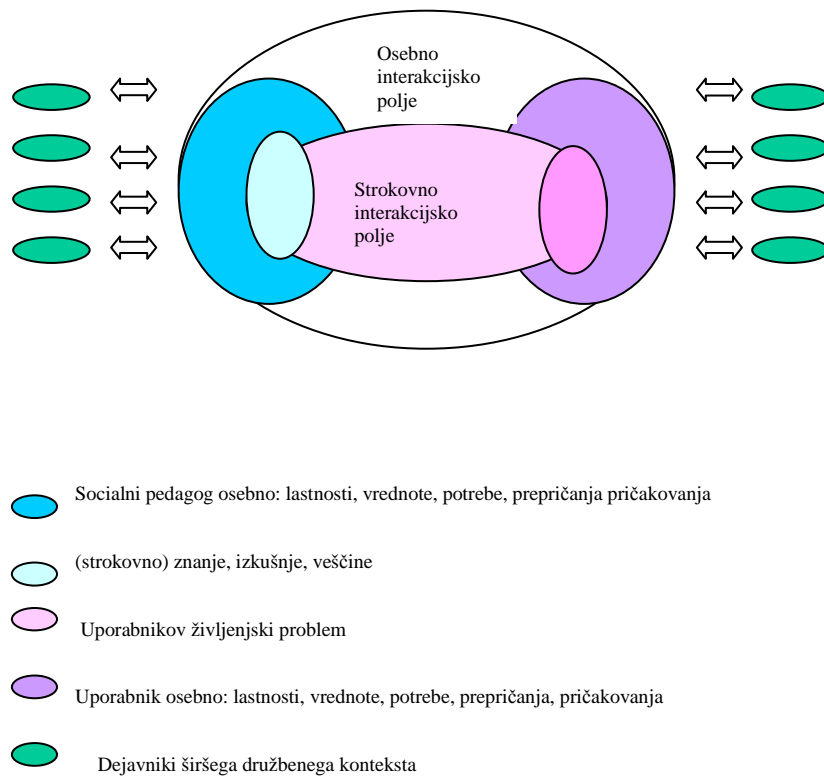
Učenec je za takega učitelja pomemben. Učitelj je z njim v čustvenem odnosu. Z učenci se zna veseliti ali biti žalosten. Učenci v njem čutijo pomembnega odraslega, ki mu lahko zaupajo, mu potožijo. Istočasno pa je to učitelj, ki mu rednost, zahtevnost, doslednost in odločnost niso tuji in jih vnaša v odnose z učenci.

Učitelj ima v šoli v naravi tudi več časa in s tem priložnosti preseči vsakodnevno komunikacijo z učencem. S svojo strokovnostjo lahko vzpostavi bolj „intimen“, odprt odnos z učencem (Kroflič, 2000a).

#### **4.3.1.2. INTERAKTIVNI PROSTOR INDIVIDUALNEGA INTERVENTNEGA ODNOSA**

Strokovnjak skuša preseči vsakodnevno komunikacijo in interakcijo tako, da odzive in posege oblikuje s strokovno vednostjo in zavedanjem. Osnovni pogoj za spremembo je, da komunikacijski partner (učenec op. pisca) začuti dovolj varnosti, da izrazi svoj položaj. To mu omogoči odnos, v katerem strokovnjak sprejme uporabnika (učitelj učenca, op. pisca) in njegov položaj, ter takrat, ko uporabnik (učenec op. pisca) tvega spreminjanje.

Shema, ki je v nadaljevnju predstavljena, prikazuje prepletanje osebnega in strokovnega interakcijskega polja med strokovnjakom (učiteljem) in uporabnikom (učencem) (Kobolt, 2006).



Slika 2: Prikaz interaktivnega prostora individualnega interventnega odnosa

Šola v naravi; poleg možnosti za krepljenje in izboljšavo, morda tudi vnos terapevtskih vidikov, ki se odvijajo večinoma na nivoju zdravo razumskega reagiranja, v odnosu učitelj – učenec; s svojimi aktivnostmi ponuja raznovrstne možnosti za razvijanje in krepitev skupinskih odnosov.

#### 4.3.2. ODNOSI V SKUPINI

Manjše število pravil življenja in dela v šoli v naravi, v primerjavi s pravili, ki veljajo v šoli, omogoča učitelju večje osredotočanje na procese v skupini. Prav razmeroma velika zaprtost socialnega prostora zmanjšuje možnost umika v konfliktnih situacijah ali izognitev dejanskemu toku skupinske dinamike. Drugačne naloge skupine, v primerjavi s šolsko situacijo, narekujejo vzpostavitev novih razmerij med učitelji in učenci ter tudi med učenci samimi. "Nujno je opustiti prejšnje odnosne vzorce, npr. pasivnost ali umik, s čimer je mogoče zadovoljiti potrebe" (Ziegenspeck, 1992). Prav tako je potrebno sodelovanje, saj se sicer skupina ne more udeležiti ponujenih aktivnosti ali so vsaj okrnjena posameznikova doživljanja teh aktivnosti. Intenzivne izkušnje odnosov, znotraj majhne skupine v šoli v



naravi, omogočijo učencem pozitivno izkušnjo socialnega področja. Ta jih opremlja z veščinami za boljše in sprejemljivejše vedenje pri vključevanju v širše socialno okolje.

Ob dejstvu, da prav povratne informacije, ki jih otrok prejema iz svoje socialne okolice bistveno vplivajo na formiranje samopodobe, bom na kratko predstavila tudi pomen šole v naravi na otrokov intrapersonalni odnos.

### **4.3.3. INTRAPERSONALNI ODNOS**

Na krepitev otrokove samopodobe v šoli v naravi vpliva množstvo med seboj povezanih dejavnikov, ki otroku omogočajo pozitivno doživljanje samega sebe. „Odkrivanje samega sebe, podpiranje izgradnje identitete, učenje, kako potrebe odložiti za kasnejše priložnosti, gradnja vzdržljivosti, prevzemanje odgovornosti zase in za druge ter še mnoge druge izkušnje krepijo otrokovo samozavest in mu omogočajo zavedanje svoje veljave. Razvoj otrokovega občutka za kompetentno delovanje, ki mu ga nudi šola v naravi, in ob tem intenzivni vtisi lepih doživetij, ki ga spremljajo še dolgo po vrnitvi v „realno“ življenje, ga opremijo z močmi in spretnostmi potrebnimi za občutenje samega sebe kot vrednega” (Krajncan, 2007).

Otrokov intrapersonalni odnos tako določajo njegove notranje in medosebne situacije. V njem se moči iz sedanjosti, preteklosti in prihodnosti združijo v motivirajočo, delujočo moč (Kobolt, Repuš.2006).

## **5. DOSEDANJE RAZISKAVE**

Dosedanje raziskave odnosov med učitelji in učenci v slovenskem prostoru potrjujejo pomembnost dobrega odnosa med njima, ne glede na njuno starost. Dejstvo je, da se s starostjo otrok oziroma mladine povečuje pomen dobrega odnosa med otrokom oziroma mladostnikom in pomembnim odraslim.

V nadaljevanju predstavljam zgolj nekatere raziskave s področja odnosov med učitelji in učenci:

- V raziskavi »Odnos med učitelji in učenci« je Rutar Ilčeva v poglavju »Osebni odnos učencev in recipročnost« izpostavila naslednje karakteristike učitelja:

- tolerantnost, dopuščanje iniciative, pogovarjanje, dogovarjanje;
- prijaznost, dostopnost in mirnost;
- vzajemno spoštovanje;
- zmožnost priznati napake in neznanje;
- razumevanje učencev, zanimanje zanje, upoštevati jih kot ljudi.

»Pritegnitev učencev k dogovarjanju, je najučinkovitejše sredstvo za spodbujanje sodelovalnega in odgovornega obnašanja in razvijanja občutkov aдекватnosti ter samozavesti pri učencih« (Ilc Rutar, 2001, s. 45).

- Po mnenju študentov, v raziskavi Lepičnik Vodopivčeve, je za uspešne medosebne odnose med učitelji in študenti pomemben:

- pozitiven odnos učiteljev do študenta
- način dela;
- strokovnost in
- komunikativnost.

Izpostavila je misel: »Zavedati pa se moramo, da se učitelji in učenci razlikujejo med seboj tudi glede na prevladujoč osebnostni tip. Razumljivo je, da so medsebojni odnosi uspešnejši čim boljše je ujemanje učitelja in učenca tudi na tej ravni.« (Lepičnik Vodopivec, 2000 ;288).

- Štembergerjevo je v raziskovalnem projektu zanimalo kako odnos med profesorjem in študentom vpliva na kvaliteto vzgojno izobraževalnega procesa. Spoznala je, da je bil povečan interes za športno vzgojno področje odraz izboljšane odnosa med profesorji in študenti. Področja na katerih so izboljševali odnos profesorjev do študentov pa so bila predvsem:

- konstantna dosegljivost profesorjev za študente, ne samo na uradnih govorilnih urah;

- sproščen odnos med profesorji in študenti (med seboj so se obveščali o svojem počutju, pričakovanjih itd.);
  - poznavanje študentov (profesorji so se s pomočjo fotografij obrazov načrtno naučili imen posameznih študentov);
  - z uvedbo »zelenega zvezka«, so dali študentom možnost takojšnjega sporočila pripomb ali ugovorov, ki so jih na naslednjem predavanju skupaj razjasnili;
  - takojšnje reševanje nesporazumov je vodilo v kvalitetnejše delo študentov;
  - sprotno obveščanje študentov o spremembah urnika dejavnosti (obvestili so predstavnika študentov) (Štemberger, 2004).
- Cugmasovo je zanimala povezanost med otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico v vrtcu in njegovimi vedenjskimi reakcijami in samospoštovanjem. Pri tem je spoznala, da je otrokova vrtčevska prilagojenost odvisna predvsem od otrokove navezanosti na vzgojiteljico, medtem ko je otrokova prilagojenost v domačem okolju odvisna predvsem od otrokove navezanosti na mater. S to predpostavko razlaga dejstvo, da se nekateri otroci bolj ali manj primerno obnašajo v izven šolski ali šolski situaciji.

Lahko se strinjam z avtorico, ko pravi, da »lahko anksiozno navezanost otrok na starše nadomesti ustrezna navezanost otroka na vzgojitelja ali učitelja« (Cugmas,2001;s. 176).

Mnogi izvedeni projekti z elementi doživljajske pedagogike nam prikažejo pomembnost pristnega odnosa med učiteljem - vzgojiteljem in otrokom tudi v izvenšolski situaciji.

## **6. EMPIRIČNI DEL**

### **6.1. RAZISKOVALNI PROBLEM**

Čustveno in socialno učenje sta morda v didaktiki šolskega vsakdana res zgolj dejstvo. Obilje doživetij, občutenj lepega in, med drugim ali predvsem, možnosti za krepitev medosebnih odnosov, ki jih nudi šola v naravi, lahko razumemo kot idejo o boljši šoli. Subjektivno mnenje o medosebnih odnosih, ki se razvijajo med udeleženci šole v naravi, pa bom predstavila v tej nalogi.

### **6.2. OPREDELITEV PROBLEMA**

»V življenju vsakega človeka so nekateri medosebni odnosi še posebej pomembni, imajo poseben čustveni pomen in pomenijo veliko za obstoj človeka. Navadno prestopijo ozke okvire samega odnosa in njih vzroki in posledice, pogoji in vplivi se razgrnejo daleč navzven zunaj njih samih, bodisi časovno, vertikalno (prej, pozneje) ali prostorsko horizontalno (tu, drugje). V zvezi s tem se najpogosteje omenjajo odnosi starši – otrok, učitelj – učenec, prijatelj – prijatelj itd. Našteti odnosi so po svoje čustveno nabiti, v njih se prepletata racionalno in iracionalno, zavestni in podzavestni psihološki mehanizmi, meddoživljaji, projekcije, verbalna in neverbalna komunikacija, doživetje svoje lastne vrednosti itd.« (Brajša, 1985, v Breznik Apostolovič ,2000).

V prizadevanju zgraditi pristen, čustven odnos med učiteljem in učencem ter med učenci samimi, se pedagogi vse bolj usmerjajo k uporabi projektne učnega dela. Novak razlaga, da sodi tako delo »med tiste postopke učenja, ki temeljijo na izkustvenem učenju, spodbujajo učence k aktivnemu učenju in pogojujejo kooperativne odnose med socialnim pedagogom in obravnavanim posameznikom oziroma skupino. Tako se samostojno učijo ob posredni pomoči, to je, opazujejo nek pojav, zbirajo potrebne podatke, raziskujejo, rešujejo probleme, izvajajo neko praktično aktivnost ipd. Tako namreč prihajajo prek lastne aktivnosti do neposrednih spoznanj in znanja« (Novak, 1990, v Krajncan, Bajželj, 2008).

Šola v naravi, kot oblika projekta, nudi nove možnosti medosebnih odnosov. Kljub temu, da njene skupine ne moremo neposredno primerjati z doživljajsko skupino, lahko povzamemo

nekatero značilnosti slednje tudi za skupino udeležencev šole v naravi. Ziegenspeck, ko govori o doživljajski skupini, omenja možnosti za spremembo nastalih razmerij in vzorcev vlog ter za vzpostavitev novih razmerij tako med mladimi kot med njimi in pedagogi. In opozarja, da dajejo pogoji doživljajskopedagoških procesov prednost pri ustvarjanju odnosov. Prisile narave oziroma konkretne življenjske situacije razbremenijo pedagoga in mladi lažje sprejemajo njegovo pomoč in svetovanje. Take situacije tudi prispevajo k zviševanju frustracijske tolerance pri mladostnikih (Ziegenspeck, 1992).

Treba je ugotoviti, ali se učiteljice, ki poučujejo na OŠ Ivana Cankarja na Vrhniki, v oddelkih z nižjim izobrazbenim standardom, zavedajo vplivov in učinkov šole v naravi na medosebne odnose udeležencev šole v naravi, v kolikor so ti razpoznavni. Prav tako je treba dognati, kakšna je realna možnost, da bi organizacija šole v naravi postala ustaljen, vsakoletni projekt, namenjen vsem učencem oddelkov z nižjim izobrazbenim standardom.

### **6.3. NAMEN IN CILJ**

V empiričnem delu diplomske naloge izhajam iz teze, da je dober odnos med učiteljem in učencem osnova, na kateri temelji uspešen vzgojno izobraževalni proces. Bivanje v šoli v naravi omogoča drugačno vzpostavitev medosebnih odnosov in medsebojne naklonjenosti med učiteljem in učencem v šoli v naravi in po vrnitvi v šolo.

Zanima me odnos učiteljic do šole v naravi. Ugotoviti želim učinke doživljanja v šoli v naravi na učenčevo samopodobo in posledično na njegovo motiviranost za učenje v šoli (pri tem spoznavam zgolj razmišljanja učiteljic). Prav tako me zanima njihovo občutenje oblikovanja medosebnih odnosov v šoli v naravi med njimi in učenci, ter učenci samimi oziroma oblikovanje medosebnih odnosov znotraj skupine. Pri tem bom skušala ugotoviti, ali se na novo vzpostavljeni odnosi ohranijo v šolskem vsakdanu. Zanima me, ali učenčevo izkazovanje čustev strahu, stisk ob ločitvi od staršev – domotožja, v primeru, da se pojavlja, vpliva na spremenjen odnos do učiteljic. Dodatno želim ugotoviti, če organizacija šole v naravi omogoča dovolj možnosti za soudeležbo pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti ter možnosti za medsebojno soodvisnost udeležencev.

### **6.3.1. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

#### **Teza 1:**

Učiteljičino doživljanje odhoda in bivanja v šoli v naravi ne vpliva na njeno razumevanje potrebnosti izvedbe šole v naravi.

#### **Teza 2:**

Učenec v šoli v naravi izkazuje čustva strahu, stiske ob ločitvi od staršev – domotožja.

#### **Teza 3:**

Bivanje v šoli v naravi omogoča drugačno vzpostavitev medosebnih odnosov in medsebojne naklonjenosti med učiteljem in učencem v šoli v naravi in po vrnitvi v šolo.

#### **Teza 4:**

Udeležba v šoli v naravi vzpodbuja drugačno vzpostavljanje odnosov med učenci, kar pozitivno vpliva na skupinsko dinamiko.

#### **Teza 5:**

Doživljaji v šoli v naravi vplivajo na izboljšanje samopodobe učenca, kar se kaže na uspešnosti pri učnem delu kasneje v šoli.

#### **Teza 6:**

Organiziranost šole v naravi nudi premalo oblik dela, ki bi vzpodbujale soudeležbo pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti ter medsebojno soodvisnost udeležencev.

## **6.4. VZOREC IN METODOLOGIJA**

Medosebni odnosi med učenci in učitelji, OŠ Ivana Cankarja, oddelkov z nižjim izobrazbenim standardom, v šoli v naravi so predmet empiričnega dela te naloge. Pri raziskavi teh odnosov sem se zavedala, da so medosebni odnosi del subjektivnega sveta in, da jih je potrebno kot take raziskovati z nedirektivnimi metodološkimi pristopi. V želji, da bi v intervjujih čim manj vplivala na učiteljice, sem se odločila za kvalitativno usmerjen poizvedovalni pristop.

### **6.4.1. VRSTA RAZISKAVE**

Z metodo »študija primera« sem skušala zajeti določene vidike človeških odnosov v šolskem prostoru oddelkov z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ Ivana Cankarja, Vrhnika.

### **6.4.2. VZOREC RAZISKAVE**

V okviru osnovne šole Ivana Cankarja, Vrhnika, delujejo oddelki šole s prilagojenim programom, ki vključujejo šestindvajset učencev. Razporejeni so v štiri kombinirane oddelke programa z nižjim izobrazbenim standardom. V oddelkih poučuje 9 učiteljev. V raziskavo sem načrtno vključila šest učiteljic s strokovno izobrazbo defektolog ali rehabilitacijski pedagog, ki so bile v šolskem letu 2010/11 zaposlene na OŠ Ivana Cankarja, in so se v zadnjih petih letih udeleževale šol v naravi.

Učiteljice se med seboj razlikujejo po starosti in s tem povezani delovni dobi. Dve izmed intervjuvanih sta starejši od petinštirideset let in imata več kot dvajset let delovne dobe, štiri pa so stare med petintrideset in štirideset let, z manj kot dvajsetimi leti delovne dobe. Štiri učiteljice imajo lastne otroke (dve po dva, dve po tri otroke). Učiteljice so prostovoljno pristale na intervju.

V raziskavo niso bili vključeni učitelji telesne vzgoje in likovnega pouka, ki tudi poučujejo v oddelkih z nižjim izobrazbenim standardom, saj se ne udeležujejo šol v naravi skupaj z omenjenimi učenci.

Izbrani vzorec raziskave je majhen, nenaključen in namenski.

Zavedam se, da vzorec ni reprezentativen, je pa vsebinsko relevanten glede na problem naloge.

### **6.4.3. IZVOR PODATKOV IN INSTRUMENTI**

- **Raziskovalec kot merski instrument**

Zavedam se, da se pri kvalitativnem raziskovanju ne morem povsem izključiti iz dogajanja, ki ga intervjuvanec opisuje. Sem se pa kot raziskovalka skušala čim bolj izključiti. Na rezultate raziskave sem vplivala s svojim izborom izjav v različnih fazah postopka analize empiričnega materiala in s tem prispevala k oblikovanju zaključnih spoznanj.

#### ○ **Delno strukturiran intervju**

V raziskavi sem uporabila delno strukturiran intervju kot empirično gradivo. Kot vodilo za izvedbo intervjuja so mi služile smernice za intervju, s katerimi sem vnaprej določila nekaj opornih točk. Z njimi sem opredelila kaj želim izvedeti od intervjuvanih. Pogovor z učiteljicami je bil v končnem osnutku tematsko opredeljen z naslednjimi področji:

- odnos učitelj – učenec med bivanjem v šoli v naravi in po vrnitvi v šolo;
- medsebojna soodvisnost in soudeležba pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti;
- skupinska dinamika;čustvovanja otrok (strahovi, stiske ob ločitvah-domotožje);
- učiteljičino doživljanje odhoda in bivanja v šoli v naravi;
- vpliv doživljanjev na učenčevo samopodobo in uspešnost pri učnem delu kasneje.

Kljub dani strukturi sem se trudila, da bi pogovor potekal čim bolj odprto. Z vprašanji sem skušala zgolj vzpodbujati vprašane, da bi svojo pripoved razvijale v različnih smereh. Pripovedi posameznih učiteljic so bile zelo individualno zastavljene. Same so v pogovoru dajale poudarek določenemu področju.

#### **6.4.4. POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV**

Z vsako izmed učiteljic sem osebno opravila delno strukturiran intervju. Intervjuji so potekali v šolskih prostorih. Zasebnost in odsotnost motenj sem zagotovila z izbiro termina, v katerem posamezne učiteljice niso potrebovali na delovnem mestu ter z izbiro prostora, ki je zagotavljal intimnost.

Udeležba pri intervjuju je bila prostovoljna in anonimna. Intervjuji so bili izvedeni v aprilu in maju 2011.

S pridobivanjem podatkov ni bilo težav, saj strokovno sodelujem z intervjuvankami.



Na intervju sem povabila šest učiteljic, ki poučujejo v oddelkih z nižjim izobrazbenim standardom in vseh šest se je odzvalo vabilu. Odzivnost je tako bila 100 %.

#### 6.4.5. NAČIN OBDELAVE PODATKOV

Dobljeni material sem analizirala s pomočjo smernic, ki jih priporoča Mesec v svoji knjigi *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Tako sem v postopku obdelave podatkov sledila naslednjim fazam:

- 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 (Mesec, 1998).

Opravila sem šest intervjujev in gradivo kvalitativno obdelala. Intervjuje sem posnela na diktafon, kar je prispevalo k lažji in zanesljivejši izvedbi intervjuja. Zavedam se, da je naizvedbo intervjujev vplivalo pomanjkanje izkušenj pri izvedbi intervjuja.

Zvočne zapise učiteljic sem dobesedno prepisala. Postopek obdelave dobesedno prepisanih intervjujev je potekal v zaporedju:

- **izpisovanje ključnih sporočil iz intervjuja**

Ključna pomenska sporočila, ki govorijo o doživljanju medosebnih odnosov med udeleženci šole v naravi, sem izpisovala (dele stavkov, stavke) iz posnetega in dobesedno prepisanega intervjuja za vsako učiteljico posebej (npr. komaj čakam, da grem, je razlika v njihovem obnašanju, se kar dobro poznamo, otroci, ki jih še ne poznaš, jih čisto na drugačen način spremljaš, imajo zelo slabo samopodobo). Zapisana ključna sporočila sem oštevilčila in jih skupaj s pripisanim številom kasneje predstavila pri interpretaciji intervjujev (npr. 287 Je težko pustit nekaj doma pa it...; 206 ...nimam problemov s tem, da grem v šolo v naravi...). Izpustila sem nerelevantne dele.

- **odprto kodiranje**

Kode prvega reda (ključna sporočila) sem odprto kodirala (s kodami drugega reda). V odprtem kodiranju sem uporabila naslednje postopke:

- opisom sem pripisovala nadrejene pojme (npr. pojmom »z mislimi zelo doma«, »težko grem od doma«, »je težko pustit nekaj doma«, sem pripisala pojem težak odhod);
- sorodne pojme sem združevala v kategorije (kode 3. reda). Na primer pri sporočilih katerih značilnost je bil opis, interpretacija ali doživljanje (npr. odhod v ŠVN), sem sorodne pojme združila v kategorije (npr.- prepletanje skrbi za domače in odgovornosti za učence).

Kategorije na tretji ravni sem nato interpretirala v okviru šestih zastavljenih hipotez.

## **6.5. OPIS IN INTERPRETACIJA REZULTATOV**

### **6.5.1. NEKAJ SPECIFIK ZNOTRAJ INTERPRETACIJE**

Pri interpretaciji sem metodo doživljajske pedagogike pogosto enačila s pojmom šole v naravi. Udeležence šole v naravi sem enačila s pojmom učenci oziroma učitelji, pri tem pa izmenično uporabljala pojma učenec in otrok za učenca.

Imena učencev, navedena v besedilu, so izmišljena. Namerno nisem uporabila imen, ki so si jih izbrali učenci, ker so pretežno izbirali imena sošolcev, ki jih prepoznavajo kot pomembne.

### **6.5.2. INTERPRETACIJA PO POSAMEZNIH ZASTAVLJENIH HIPOTEZAH**

#### **Teza 1:**

Učiteljičino doživljanje odhoda in bivanja v šoli v naravi ne vpliva na njeno pojmovanje potrebnosti izvedbe šole v naravi.

**Tabela 1:** Deli pogovorov z učiteljicami na temo učiteljičinega doživljanja ŠVN in z njim povezanega doživljanja potrebnosti izvedbe ŠVN

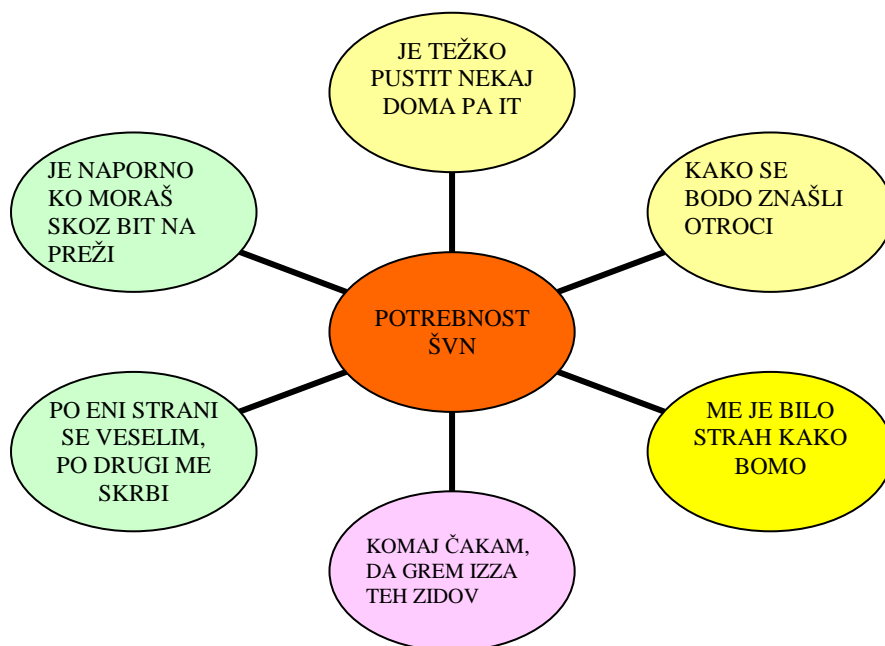
1. raven	2. raven	3. raven
<p>314... me je bilo strah kako bomo...</p> <p>315...nisem imela nobenih problemov...</p> <p>206...nimam problemov s tem, da grem v šolo v naravi...</p> <p>207... mi ni problem iti od doma...</p> <p>208 Po eni strani se veselim po drugi stani me skrbi...</p> <p>209...da ne bi šlo nič narobe, da se ne bi komu kaj zgodilo...</p> <p>210 ...vzameš v zakup pač veš, da je to tako...</p> <p>211...ne obremenjujem, se ne sekiram zaradi tega in niti pomislim ne na to, da bi lahko še kam šla...</p> <p>212 Je težje, ko adrenalin popusti si pa misliš, kaj je tega meni treba bilo...</p> <p>213...ampak to je trenutek, ki mine in gremo dalje...</p> <p>214...se nalaga in vpliva na moje reakcije...</p> <p>215 ...več stvari ti gre na živce...</p> <p>216 ...si malo bol nestrpen...</p> <p>217 ...zmoti več stvari...</p> <p>287 Je težko pustit nekaj doma pa it...</p> <p>288...me vedno skrbi kako bodo doma...</p>	<p><i>Skrb in odgovornost učiteljic v ŠVN</i></p> <p><i>Mešani občutki zadovoljstva ob odhodu in skrbi za varnost</i></p> <p><i>Občutek obremenjenosti</i></p> <p><i>Trenutki obremenjenosti vplivajo na odnose</i></p> <p><i>Skrb za domače</i></p> <p><i>Skrb in odgovornost učiteljic</i></p>	<p><b>Prepletanje skrbi za domače in odgovornosti za učence</b></p> <p><b>Prepletanje skrbi za domače in odgovornosti za učence</b></p>



<p>12 ...smo potem zvečer že udomačeni...</p> <p>13 ...prvič, ko sem šla, je velika razlika kakor pa zdaj, ko grem...</p> <p>14 ...če otroci, ki jih še ne poznaš, jih čisto na drugačen način spremljaš.</p> <p>15 ...nimaš nekih pričakovanj,...</p> <p>16 Tisti, ki pa jih že dobro poznaš, pa pričakuješ...</p> <p>17 ...sploh za tiste, ki so težavni otroci, imaš malo več skrbi...</p> <p>18 ...se tudi psihično na njih bolj pripraviš...</p> <p>19 ...mogoče pričakuješ, da bo težaven, kaj boš naredil...</p> <p>20 ...nekako imaš več v glavi, se več ukvarjaš miselno...</p> <p>21 ...absolutno gre za celega človeka, si cel tam, zelo cel.</p> <p>22 ...imam navado, da se slišim z domačimi...</p> <p>23 ...nekako zaupaš...</p> <p>134 ...se mi zdi pametno zato, ker prvič se ti na drugačen način povežeš z njimi...</p> <p>398 ...se mi zdi še najboljše za odnose ...</p> <p>399 ...kakšne bolj pristočasne dejavnosti kjer ni potrebe pa tako močni strukturi...</p> <p>400 ...je naporno k moraš skozi bit na preži pa na razpolago...</p> <p>401 ...meni je kar težko...</p>	<p><i>Učitelj – človek s slabostmi in krepostmi</i></p> <p><i>Načrtovanje razreševanja trenj v odnosih</i></p> <p><i>Celostna angažiranost</i></p> <p><i>Pozitiven vpliv ŠVN na odnose</i></p> <p><i>Stalna angažiranost učitelja</i></p> <p><i>Učiteljeva potreba po umiku</i></p>	<p><b>Učiteljev vloga pomembnega drugega</b></p>
---	---	--

<p>402 Sem zelo navajena, da, ko je konec rabim vsaj eno uro, da grem malo - z nobenim nič.</p>		
<p>133 Mislim, da bi morali otroci, vsako leto, isti otroci vsako leto morali iti v ŠVN.</p> <p>310 Zelo včasih smo hodili zimsko in poletno , enkrat na leto bi morali hoditi.</p> <p>316 ...sem letos z veseljem odhajala, pa upam da gremo naslednje leto spet, saj smo se že nekaj menile...</p> <p>303 Sem nas že prijavila za naslednje leto, pa še v letno morajo iti petovčki. Ja zanje je že dobro, da grejo...</p> <p>...Sem že na konferenci predlagala da bi bil večji poudarek na socializaciji otrok, to pa absolutno lažje v ŠVN delaš.</p> <p>149 ...fajn izkušnja iti sredi leta...</p> <p>258 Absolutno čeprav je odgovorno, je naporno...</p> <p>124 Nujno potrebne se mi zdijo in otrokom prinesejo veliko sprostitve...</p>	<p><i>Pogostejše ŠVN</i></p> <p><i>Zimska in letna ŠVN</i></p> <p><i>Načrtovanje ŠVN</i></p> <p><i>Dobro za učence</i></p> <p><i>Socializacijski vidik ŠVN</i></p> <p><i>ŠVN prinašajo učiteljem odgovornost, učencem sprostitve</i></p>	<p><b>Potrebnost ŠVN</b></p>
<p>187 ...bi morala biti šola čim več v naravi...</p> <p>126 Tako, da sem za.</p> <p>127 Je pa super iti v ŠVN.</p> <p>129 Meni je fajn iti.</p> <p>131 ...oblika dela, ki mi je blizu...</p> <p>205 Vsaj en dan na teden bi morali mi nekam iti, vsaj ven v naravo.</p>	<p><i>Potreba po pouku v naravi</i></p> <p><i>Pred odhodom organizira življenje doma</i></p> <p><i>Drugačni odnosi z učenci</i></p>	<p><b>Narava – učitelj in terapevt</b></p>

Učiteljice, v svojih pripovedih, izražajo bolj ali manj pereče težave pred odhodom v šolo v naravi. Dve prvenstveno izpostavljata skrb za varnost učencev v novem okolju. Ena je izpostavila skrb za učence, v povezavi z njihovo navezanostjo na družino, dve sta obremenjeni z urejanjem družinskih obveznosti pred odhodom v šolo v naravi, ena pa ne izpostavi nobene težave in se veseli odhoda.



Slika 3: Učiteljičino doživljanje ŠVN in z njim povezano doživljanje potrebnosti ŠVN

Ne glede na ovire pred odhodom v šolo v naravi, se vse zavzemajo za konstantno, vsaj enkrat letno organizacijo šole v naravi za vse učence («...včasih smo hodili zimsko in letno ŠVN; mislim, da bi morali isti otroci, vsako leto..«iz navedb). V svojih pripovedih izražajo zadovoljstvo, ki ga doživljajo v povezavi s šolo v naravi, pri tem pa omenjajo zahtevnost tega projekta v smislu osebne obremenjenosti. Učitelj prevzema tudi druge vloge (pomembni drugi, partnerski odnos) in se vključuje v dogajanje celostno, ne zgolj profesionalno. («...zbolim, ko se vrnem po sedmih dneh domov;«... je težje, ko adrenalin popusti, ti pa misliš, kaj je treba tega meni bilo;«... meni je kar težko;«... se več ukvarjaš miselno, imaš več v glavi«).

Pomembnost narave kot medija, ki omogoča neposredne čutne izkušnje, je izpostavila ena izmed učiteljic («...Vsaj en dan na teden bi morali mi nekam it vsaj ven v naravo«).

Dve udeleženci še posebej izpostavljata njuno »24/7« obremenjenost z aktivnostmi v šoli v naravi in menita, da nimata možnosti, da bi se vsaj za nekaj časa umaknili iz dogajanja in se »odpočili«.

(*Sem zelo navajena, da ko je konec rabim vsaj eno uro, da grem malo - z nobenim nič; se nalaga in vpliva na moje reakcije, več stvari ti gre na živce*) Morda je to v povezavi z dejstvom, da sta tudi sicer navajeni, da ju po službeni obveznosti doma ne čakajo dodatne aktivnosti namenjene njunim lastnim otrokom.

Tezo, da učiteljičino doživljanje odhoda in bivanja v šoli v naravi ne vpliva na njeno pojmovanje potrebnosti izvedbe šole v naravi, lahko potrdim. Učiteljice, kljub nekaterim težavam pred odhodom v šolo v naravi in kljub naporom v času bivanja v šoli v naravi, menijo, da je organizacija šole v naravi v obdobju osnovnega šolanja potrebna.

## Teza 2:

Učenec v šoli v naravi izkazuje čustva strahu, stiske ob ločitvi od staršev – domotožja.

**Tabela 2:** Deli pogovorov z učiteljicami na temo čustvovanja otrok (strahovi, stiske ob ločitvah-domotožje)

1. raven	2. raven	3. raven
321 Niti niso imeli problemov. 322 Petra je malo pojokcala drugi pa ne. 295...me presenetijo s samostojnostjo v pozitivnem smislu tisti, ki jih imam v šolski situaciji za mamine mazice... 100 ...druge pa je strah pa, se v bistvu boji pokazati neke take stvari, čustva,... 101 ...mogoče ga je sram, mu je nerodno, je to sigurno en vidik. 97 Se mi zdi, da te izkušnje, ko so podoživljal nek strah, ali pa tukaj v nevihti, v bistvu, ko vsi na en	<i>Čustvena navezanost na učiteljico</i>  <i>Zdrava, močna čustvena vez z mamo krepi samostojnost</i>  <i>Občutek nelagodja ob izražanju čustev</i>	<b>Potreben občutek varnosti za izražanje čustev</b>



<p>podoben način izražajo strah in ko vidijo, da je druge tudi strah, predvsem, da to vidijo.</p> <p>98 ...da tudi drugi na podoben način čuti...</p> <p>99 ...doživlja neke strahove neka čustva, da ni en heroj...</p> <p>223 Otroci se zvečer pred spanjem odprejo...</p> <p>224 ...jih spoznaš drugače...</p> <p>225 ...verjetno je pri malih otrocih to bolj vidno.</p> <p>226 ...z večjimi pa je to bolj prikrito...</p>	<p><i>Spoznanje da imajo drugi podobne težave</i></p> <p><i>Vpliv počitka na otrokovo izražanje čustev</i></p> <p><i>Razlika med mlajšimi in starejšimi v izražanju potrebe po pozornosti</i></p>	
<p>374 ...tako malo zadovoljen, če si ga prišel pogledat ni pa, da bi iskal ali pa rabil...</p> <p>375 Ja, je ker, če ima doma vsak dan porihtane stvari on doma išče, ko pa ni mame on išče pri drugem.</p> <p>227 ...rabijo malo crtanja, da se z njimi ukvarjaš.</p>	<p><i>Pozornost učiteljice prija</i></p>	<p><b>Otrokova potreba po pozornosti</b></p>
<p>168 Mah kar je bilo teh domotožij, da sem jaz imela otroke, je bila itak po moje boleat.</p> <p>169 ...je bil tako, tako zadovoljen ampak ta tretji dan so bili njegovi starši in so ga prišli iskat.</p> <p>170 ...je vsakih pet minut menda klical domov, kako je on ubogi, kako ga matramo, kako je groza in strah, in so ga prišli starši iskat.</p>	<p><i>Skrivanje čustev</i></p> <p><i>Nasprotujoče izražanje čustev in čutenje</i></p>	<p><b>Povezava močnega domotožja z neustreznim izražanjem čustev</b></p>

<p>171 Mi blage veze nismo imeli, ker je bil dečko skoz nasmejan.</p> <p>173 ...je imel en fantek skoz domotožje. V bistvu mamica jim je umrla in je imel skoz domotožje, kljub temu, da se je izkazalo, da jih je fotr spolno zlorabljal, vse živo, pa je imel domotožje.</p> <p>174 ...izkušnja moja pa kaže na to, da nekaj ni v redu, če je tako močno domotožje...</p> <p>294 ...deček, prava žverca. Petkrat na dan je klical mamo...</p> <p>373 ...ampak mu je zlo pasalo, če si prišel zraven in mu kaj porihtal, kaj uredil...</p> <p>376 ...včasih na tak način, da je drugačen...</p> <p>377 ...s čim drugim hoče pokazat da rabi...</p> <p>378 ...rabi pozornost...</p> <p>372 Marija je imela domotožje pa Ludvik je bil najbolj tisti, ki te je rabil.</p> <p>66 ...on pričakuje mogoče reakcijo od njegovih staršev,...</p> <p>67 ...eno z drugim prepleta lahko zelo drugače reagiraš...</p>	<p><i>Prikrivanje stisk</i></p> <p><i>Izkušnje kažejo na problematiko</i></p> <p><i>Prikrivanje stisk</i></p> <p><i>Domotožje – potreba po pozornosti</i></p> <p><i>V naprej pričakovane reakcije učiteljev</i></p>	
<p>102 ...bil velik poudarek na neki samostojnosti in skrbi za samega sebe,...</p> <p>103 ...ne ve, kako naj k stvari</p>	<p><i>Nimajo osvojenih veščin</i></p>	<p><b>Stiska zaradi nesamostojnosti pri osebni higieni</b></p>

<p>pristopi...</p> <p>104 ...da imam dva sinova in ali pa, ko sem rasla s svojima dvema bratoma, je meni to ni težko, in sprva sem videla, da otrokom je bilo nerodno...</p> <p>105 ...tudi z enim takim občutkom pristopila ne, kakor bi pristopila k svojim otrokom...</p> <p>106 ...in najprej so bili nekako zakrčeni potem pa so nekako sprejeli...</p> <p>108 ...tukaj so me vzel kot mamo</p> <p>109 ...se pogovarjam z njimi normalno o teh stvareh...</p> <p>110 ...jim je neko breme padlo nimajo teh izkušenj, da so nekje drugje se jim je nerodno,... se preoblačit v garderobi...</p> <p>111 ...da te večšine pomagajo sem najbolj čutila kot neka mama ,... kar je včasih to dovolj, enemu moraš pa pač pokazat.</p>	<p><i>osebne higiene</i></p> <p><i>Potreben učiteljičin empatičen pristop</i></p> <p><i>Učiteljica v vlogi mame</i></p> <p><i>Razbremenitev otrokove stiske zaradi učiteljičine empatičnosti</i></p>	
---	--	--

V šoli v naravi je učenec ločen od staršev in domačega, njemu znanega okolja. Svojo stisko so učenci izkazovali kot potrebo po pozornosti, sta ugotavljali učiteljici («...je tako malo zadovoljen«, »...rabijo malo crtanja«).

Okolje šole v naravi s svojo specifikom udeležencem omogoča spreminjanje vzorcev vlog, nastalih v šoli. To dejstvo potrjujejo navedbe učiteljic, saj so si pridobile pozicijo pomembnega odraslega. Učenci so jim izražali svoja čustva strahu, nelagodja, pogrješanja staršev, ko so se počutili dovolj varne, da so jim lahko zaupali in potožili, predvsem v času

pred večernim počitkom (*„...druge pa je strah pa, se v bistvu boji pokazati neke take stvari, čustva, ... Otroci se zvečer pred spanjem odprejo*).

Spodbujanje izkustva in odkrivanja samega sebe, svojih komunikacijskih spretnosti v smislu izražanja svojih občutij je eden od ciljev doživljajske pedagogike, ki je v močni povezavi s šolo v naravi. Zato ne čudi dejstvo, ki so ga navajale učiteljice, da so učenci čutili stisko zaradi nesamostojnosti pri skrbi za osebno higieno. Pri tem pa jim je bilo težko ubesediti svoje težave (*»... ne ve kako naj k stvari pristopi«, »...in najprej so bili nekako zakrčeni potem pa so nekako sprejeli«, »...nimajo teh izkušenj, da so nekje drugje se jim je nerodno, ... se preoblačiti v garderobi«*).

Dve izmed intervjuvanih učiteljic sta izpostavili problem domotožja kot posledice večjih anomalij v odnosih doma. Ob zavedanju, da imajo premalo ustreznega strokovnega terapevtskega znanja, niso mogle pomagati takim učencem in so dopustile, da so odšli domov. (*»...je bil tako, tako zadovoljen ampak ta tretji dan so bili njegovi starši in so ga prišli iskat, ... je vsakih pet minut menda klical domov kako je on ubogi, kako ga matramo, kako je groza in strah, in so ga prišli starši iskat«, »...V bistvu mamica jim je umrla in je imel skoz domotožje, kljub temu, da se je izkazalo, da jih je fotr spolno zlorabljal, vse živo, pa je imel domotožje«*).

Tezo, da učenci v šoli v naravi izkazujejo čustva strahu oziroma stiske ob ločitvi od staršev – domotožja, lahko potrdim. Učenci večinoma kažejo znake domotožja zvečer, pred spanjem, ko jim prisotne učiteljice, ob individualnih pogovorih, lahko nudijo občutek varnosti; jim ob dogodkih dneva namenjajo dovolj zelene pozornosti in s pomočjo pri osebni higieni omilijo njihovo stisko. Le redko pa so uspešne pri pomoči učencem pri njihovem soočenju z domotožjem, če je to posledica anomalij v odnosih doma.

### **Teza 3:**

Bivanje v šoli v naravi omogoča drugačno vzpostavitev medosebnih odnosov in medsebojne naklonjenosti med učiteljem in učencem v šoli v naravi in po vrnitvi v šolo.

**Tabela 3:** Deli pogovorov z učiteljicami na temo drugačnih medosebnih odnosov med njimi in učenci v šoli v naravi

1. raven	2. raven	3. raven
<p>164 ... je bilo njim v bistvu fajn, da smo takrat prišli skupaj, da smo imeli ta kontakt...</p> <p>151...vedno otroke na teh neformalnih šolskih načinih dobim.</p> <p>152... tu mi pridemo skupaj...</p> <p>153 V garderobi smo se vse zmenili, tam so men vse povedali...</p> <p>154 Ti neformalni stiki, za otroke se mi zdi, so ful pomembni.</p> <p>155 Nudi pa ŠVN veliko teh neformalnih stikov, ja.</p> <p>147 ...ko ti še ne poznaš skupine čisto, tud ni fajn...</p> <p>148 Se mi zdi fajn it na sredini leta...</p> <p>143 ...samo skupaj smo bili...</p> <p>144 ...in je takrat ratalo nekaj...</p> <p>135 Si skoz z njimi.</p> <p>136 ...drugačen kontakt vzpostavili z otroci...</p> <p>137 ...tudi oni čist en drugačen kontakt vzpostavijo...</p> <p><b>139</b> ...v razredu tako nič se ni, ni bilo neke čustvene povezanosti...</p> <p>291 Je razlika v njihovem obnašanju.</p> <p>292 ...bolj čutiš to razliko...</p> <p>293 ...me presenetijo tisti, na katere sploh ne pomislim...</p> <p>297 Se omehčam, je drugače tam. Bolj rabijo oporo v meni.</p>	<p><i>Ugoden vpliv neformalnega druženja na odnose</i></p> <p><i>Stalna prisotnost učitelja ugodno vpliva na odnose med njim in učenci</i></p> <p><i>Čutijo se spremenjeni odnosi</i></p> <p><i>Učitelji so bolj dostopni</i></p>	<p><b>V ŠVN so odnosi med udeleženci tesnejši</b></p>

<p>298 Prej sem hodila s samostojnimi in so me vseeno bolj rabili glede na spremenjeno situacijo.</p>	<p><i>učencem</i></p>	
<p>299 Nekateri so samostojni, drugi rabijo pomoč, vse moraš konstantno opominjati.</p>		
<p>218 ...ker si več z njimi, si skoz z njimi...</p>	<p><i>Nova spoznanja o učencih</i></p>	
<p>219 ...kakšne kontakte boljše vzpostaviš...</p>		
<p>220 ...bolj spoznaš, si bolj mama...</p>	<p><i>Poglobljeni odnosi</i></p>	
<p>221 ...me drugače jemljejo...</p>		
<p>222 v bistvu vejo na koga se obrnit in da si ti tisti tam.</p>		
<p>347 ...če bi nadaljevali še po šoli, bi bilo drugače...</p>	<p><i>Drugačno sprejemanje učitelja</i></p>	
<p>348 Malo bolj sproščeno.</p>		
<p>349 ...da nismo tako zelo tečni glede šolskega dela...</p>	<p><i>Sproščeni odnosi</i></p>	
<p>24 Ne samo kot učitelj, ampak tudi vse tisto, kar rabijo...</p>	<p><i>Učiteljeva spremenjena vloga</i></p>	
<p>26 ...pridejo v ospredje čisto drugačne stvari...</p>		
<p>28 ...imajo čustvene težave, se ravno v tem odnosu zrcali, v odnosu s tabo, veliko stvari, ki so nerazrešene s starši...</p>		
<p>29 ...postaneš ne samo učitelj ampak cel ti kot ti...</p>	<p><i>Učenčev odnos s starši se zrcali v odnosu z učiteljem</i></p>	
<p>30 ...del tvojega materinstva ali pa starševske vloge...</p>		
<p>31 ...v šoli imaš neke učne veščine, reagiraš po nekem ustaljenem redu...</p>	<p><i>Učitelj v osebnem in</i></p>	

<p>296 Nimam jaz te izkušnje, res ne, nimam občutka, da bi me drugače doživljali, da ni kakšne bistvene razlike.</p> <p>307 V odnosu do učiteljice ni bistvene razlike</p>	<p><i>profesionalnem odnosu</i></p> <p><i>Ni zaznanih sprememb v odnosu</i></p>	<p><b>Odnos med učenci in učiteljico ni spremenjen</b></p>
<p>32 V šoli v naravi pa veliko bolj spontano reagiraš, kot cel človek, ne samo kot učitelj.</p> <p>33 ...se to zelo dotakne tvoje osebnosti...</p> <p>34 ...razrešiš, ker imaš sam probleme z njimi...</p> <p>35 ...da se zelo zrcali tvoja osebnost...</p> <p>36 ...lahko si prideš z nekom zelo blizu...</p> <p>37 ...ti ne zmoreš nekih stvari...</p> <p>38 Tukaj se lahko prečiščuje in zrcali en v drugem,...</p> <p>39 ...ko si cel noter, pač določene stvari bolj ali manj razmejuješ.</p> <p>40 ...najbrž ta kontrola drugačna, kot takrat, ko si cel, z njimi...</p> <p>42 ...zjutraj, zvečer, pri umivanju, oblačenju, kar koli te rabijo...</p> <p>200 Če bi se varno počutila, če bi bila jaz tam ali ona z našimi, bi to speljala.</p> <p>202 Naši dejansko nimajo te samostojnosti.</p> <p>203 Naši otroci pa tega nimajo in vprašanje je, če bodo kdaj imeli. Saj</p>	<p><i>Na novo spoznaš otroka</i></p> <p><i>Vpliv učiteljeve osebnosti na njegov odnos do učenca</i></p> <p><i>Učiteljev osebni odnos se bolj izpostavi kot v šoli</i></p> <p><i>Osebnostna vpletenost</i></p> <p><i>Navezanost na znane učitelje</i></p> <p><i>Nesamostojnost učencev</i></p>	<p><b>V ŠVN pridejo do izraza pretekle izkušnje udeležencev, ki vplivajo na njihovo vedenje v sedanjosti</b></p>

<p>zaradi tega pa so problemi glede umivanja in osebne higiene.</p> <p>204 ...sedaj bi oni že morali tudi brez staršev, ne da oni kaj rečejo sami poskrbet zase za čistočo.</p> <p>179 Že itak niso samozavestni, v nekam strahu živijo, mislim v strahu, bolj se varno počutijo ob učitelju.</p> <p>166 Tam dejansko ti začutiš,...</p> <p>199 ....si ni znala spodnjih gatk preobleč...</p> <p>201 Prav na področju osebne higiene se pokaže ta prikrajšanost naših otrok. Ko niso naučeni in navajeni skrbeti zase.</p> <p>172 Naše moraš ti usmerjat, pa jim biti v oporo.</p>	<p><i>Odvisnost od pomembnega drugega</i></p> <p><i>Pomanjkanje veščin osebne higiene in posledična odvisnost od učitelja</i></p> <p><i>Učiteljev občutek potrebnosti</i></p>	
<p>317 Presenetil me je pa Jaka, ki je bil tako samostojen.</p> <p>318 ...se je sam znašel, tudi pri umivanju me ni potreboval...</p> <p>325 Jaka, kako je v življenjski situaciji spreten ...</p> <p>323 ...ima v šoli pri učenju toliko ovir, da te prav čudi kje so tiste prekinjene živčne povezave...</p> <p>27 Jih slutiš ampak, potem se izkažejo kot ključne...</p> <p>255 ...malo drugače gledaš in na otroka in na tisto situacijo, v kateri živi...</p> <p>326 Meni je samo potrdilo občutke iz šolske situacije, sem bolj vedela, kar</p>	<p><i>Učenčeva zrelost</i></p> <p><i>Otroka spozna v novi luči</i></p> <p><i>Nova spoznanja o učencih, njihovih navadah, težavah</i></p> <p><i>Potrditev domnev</i></p>	<p><b>ŠVN omogoča nova spoznanja o učencih</b></p>



sem v šoli zgolj domnevala. 25 ...iz obnašanja njegovega sklepaš v kakšni situaciji živi...		
---	--	--

**Tabela 4:** Deli pogovorov na temo ohranjanja vzpostavljenih odnosov v šolski situaciji

1. raven	2. raven	3. raven
<p>324 ...mi smo skupaj že četrto leto in se kar dobro poznamo...</p> <p>84 S tem je res neka večja gotovost in varnost.</p> <p>228 Ta odnos, vez, ja nekaj časa je,...</p> <p>256 ...se prenese nazaj v šolo....</p> <p>229 ...počasi popušča...</p> <p>26 ...da je bilo bolj sproščeno tudi meni ...</p> <p>41 ...je bilo lažje kot pa tukaj, ko mora biti skoz striktno...</p> <p>350 Tako da se je poznal, sam zdaj bi morala jaz vsako leto hodit, da bi se kaj poznalo v razredu.</p> <p>351 Ja tudi, samo jaz tega ne znam ravno uporabiti.</p> <p>150 ...ja kar nekaj se pozabi, pa vseeno nekaj sigurno ostane...</p> <p>162 ... če se prenese odnos na kasneje, ja v nekam smislu razvodeni, v nekam smislu pa ja, je dobrodošlica za jesen.</p> <p>306 Tudi v šoli se to vidi, vendar pa zbledi sčasoma kot skupinska</p>	<p><i>Učenci se počutijo varneje</i></p> <p><i>Na novo vzpostavljen odnos počasi zbledi</i></p> <p><i>Premalo izkušenj pri delu s skupino</i></p> <p><i>Ostane osebna odnosna povezava</i></p> <p><i>Spremeni se intenzivnost odnosov v skupini</i></p>	<p><b>Po vrnitvi v šolo se čuti sprememba v medsebojni povezanosti med udeleženci ŠVN</b></p>

povezanost		
<p>46 ...v neki situaciji, ko pridejo zelo do izraza tudi neke nove učne situacije...otrok reagira na podoben način...</p> <p>47 ...se moraš res angažirati...</p> <p>60 ...smo šli v šolo v naravi, pa sem jih naslednje leto učila, je bilo meni zelo dragoceno.</p> <p>71 ...pri vseh je nek pozitiven odnos nastal, ni bilo nekih negativnih, da bi bile, neki taki izpadi, da bi nerazrešeno ostalo...</p> <p>72 ...pozitivno pričakovanje...</p> <p>73 ...komaj čakaš, drugače kot pa s tistimi otroki, ki nisi imel zgrajenega tega odnosa...</p> <p>252 To so pozitivne izkušnje.</p> <p>253 ...da res otroka spoznaš z druge plati, ki je v šoli ne vidiš.</p> <p>254 To mi pomaga, da lažje razumem kakšne stvari.</p> <p>358 ...kako so navajeni vsak dan funkcionirat, kako z drugimi...</p> <p>359 ...če kdo s kom išče stike...</p> <p>360 ...je bilo zelo opaziti, kako so postavljali pozicije...</p> <p>361 ...so pa popolnoma drugačne, kot pa v učni situaciji...</p> <p>180 Ja, jaz mislim, da ful drugače sprejemajo.</p> <p>181 ...oni so se zaradi tega odnosa, ki smo ga mi vzpostavili, oni varno</p>	<p><i>Prenos na novo naučenih veščin reagiranja- reševanja težav v učno situacijo</i></p> <p><i>V šoli bolj profesionalen odnos, večja distanca</i></p> <p><i>Ohranjanje profesionalnega odnosa</i></p> <p><i>Poznavanje učenca iz različnih vidikov</i></p> <p><i>Spoznanja o odnosih v skupini</i></p> <p><i>Učenci se počutijo varnejše v šoli</i></p>	<p><b>Nova spoznanja o učencih, učiteljem pomagajo pri poučevanju</b></p>

<p>počutili...</p> <p>182 ...dokler niso problemi razčiščeni, dokler so nerazčiščene stvari, toliko časa ti itak ne moreš z neko snovjo.</p> <p>183 Oni so se dejansko bolj varni počutili in videli so da jih mi nočemo provocirati.</p> <p>82 Sproščenost v tem smislu, da se jim ni bilo treba ukvarjat s tem, kdo sem jaz, da so mene bolj poznal</p> <p>163 Jaz sem drugače razred sprejela, ker sem jih imela v ŠVN.</p> <p>167 ...men je takrat ful koristilo tudi za naslednje leto...</p> <p>54 ...učnem smislu, da se je dalo bolj peljat skupinske stvari...</p> <p>55...jaz bolj spoznala kateri si mogoče bolj ustrezajo, da so skupaj</p>	<p><i>Uvid v otrokovo funkcioniranje pomaga pri delu v šoli</i></p> <p><i>Učitelj spozna odnose znotraj skupine</i></p>	
<p>48 Pri učni situaciji je cilj tak in je treba to doseči.</p> <p>52 Seveda so, imaš možnost nekega plus, minus odstopanja, vendarle je neka utečena smer.</p> <p>53 ...tam, kjer sem pričakovala da zmorejo, ampak tole je treba narediti in ni kakšnih odstopanj...</p> <p>57 ...distanco med nama ...</p> <p>58 ....kaj zelo dosti nimava midva....</p> <p>59 Ve se, kaj je moja vloga, kaj je tvoja vloga, kaj je tvoja dolžnost, kaj je moja dolžnost.</p> <p>80 Se s tem tudi uči neko veččino,</p>	<p><i>Točno določeni cilji učnega načrta</i></p> <p><i>V šoli bolj profesionalen odnos, večja distanca</i></p> <p><i>Učenci skušajo prenesti</i></p>	<p><b>Problem kompleksnosti vsakdanjih situacij</b></p>



Izmed intervjuvanih učiteljic je le ena dvomila o spremembi medosebnih odnosov med njo in učenci v šoli v naravi. (*»Nimam jaz te izkušnje, res ne, nimam občutka, da bi me drugače doživljali, da ni kakšne bistvene razlike«*).

Stalna prisotnost učitelja v šoli v naravi, ga naredi bolj dostopnega učencem, kar vpliva na poglobljene odnose med njim in učenci. Njegova prisotnost ob večerih, v težkih in prijetnih trenutkih, polnih intenzivnih čustev ga, v očeh učencev, naredi bolj človeka in ne zgolj učitelja (*».....bolj spoznaš, si bolj mama...«*; *» ...me drugače jemljejo...«*; *«...bistvu vejo na koga se obrnit in da si ti tisti tam.«*; *»...postaneš ne samo učitelj ampak cel ti kot ti...«*; *»...del tvojega materinstva ali pa starševske vloge...«*).

Učiteljeva spremenjena vloga, ko je njegov odnos na bolj osebnem nivoju, mu omogoča nova spoznanja o učencih. V šoli v naravi pridejo do izraza pretekle izkušnje udeležencev, ki vplivajo na njihovo vedenje v sedanjosti (*»kako je v življenjski situaciji spreten ...«*; *»Jih slutiš ampak, potem se izkažejo kot ključne...«*; *»Meni je samo potrdilo občutke iz šolske situacije, sem bolj vedela kar sem v šoli zgolj domnevala.«*; *»...iz obnašanja njegovega sklepaš v kakšni situaciji živi...«*).

Učenci s svojim vedenjem, ki je v šoli v naravi bolj transparentno, kot v šolskem okolju, kažejo na svoje pretekle izkušnje, preko katerih se zrcalijo razmere, v katerih učenci živijo in razmere, ki so jih že izkusili. Prav odnos starš – otrok se v izoliranem okolju šole v naravi pogosto zrcali v odnosu učitelj – učenec. Posledično se bolj izpostavi učiteljev osebni odnos (*»...da se zelo zrcali tvoja osebnost...«*); njegova osebnotna vpletenost (*»...ko si cel noter pač določene stvari bolj ali manj razmejuješ.«*; *»...najbrž ta kontrola drugačna, kot takrat, ko si cel, z njimi...«*), kar verjetno razloži njegov občutek potrebnosti v nekaterih situacijah (*»...zjutraj zvečer, pri umivanju, oblačenju, kar koli te rabijo...«*).

Šola v naravi vzpodbuja in narekuje svojim udeležencem večjo samostojnost. Starši učencev z motnjo v duševnem razvoju so večkrat bolj servilni od staršev njihovih vrstnikov na rednih šolah. Učiteljice so opažale nesamostojnost učencev, njihovo odvisnost od pomembnega drugega, pomanjkanje obvladanja veščin osebne higiene, saj so imeli učenci težave pri ohranjanju osebne higiene in so zato potrebovali njihovo pomoč (*»...Naši otroci pa tega nimajo in vprašanje je, če bodo kdaj imeli. Saj zaradi tega pa so problemi glede umivanja in osebne higiene.«*; *» ...sedaj bi oni že morali tudi brez staršev, ne, da oni kaj rečejo sami*

*poskrbet zase za čistočo.«; » Prav na področju osebne higiene se pokaže ta prikrajšanost naših otrok. Ko niso naučeni in navajeni skrbeti zase«).*

Ob vprašanju kaj se zgodi z odnosi po vrnitvi v šolo so učiteljice razmišljale na dveh vzporednih nivojih.

Odnose med vrstniki, vzpostavljene v šoli v naravi so opisovale kot kratkotrajne, ki sčasoma razvodenijo (*»...počasi popušča...«; »Ta odnos, vez, ja nekaj časa je,...«*). Drugače pa so opisovale vztrajanje novo nastalih odnosov med njimi in učenci. Ugotavljale so, da nekaj intenzivnosti sicer popusti, srž pa ostaja, saj se učenci počutijo varnejše (*»...S tem je res neka večja gotovost in varnost.«*), ostane osebna odnosna povezanost (*»ja v nekam smislu razvodeni, v nekam smislu pa ja je dobrodošlica za jesen.«*). Pri tem je ena izpostavila problem, kako ustrezno izkoristiti nastali odnos z učenci v šolski situaciji (*»Ja tudi, samo jaz tega ne znam ravno uporabiti«*).

Učitelji se zavedajo dejstva, da na učenčevo učno uspešnost, poleg njegovih intelektualnih sposobnosti, vplivajo tudi zunanji dejavniki, med katerimi so pomembnejše – razmere v družini. Nova spoznanja o učencih, pridobljena z opazovanjem učencev in njihovo pripovedjo v šoli v naravi, učiteljem pomagajo pri njihovem poučevanju. Uvid v otrokovo funkcioniranje in spoznavanje učenca iz različnih vidikov učiteljem pomaga pri delu v šoli (*»..Jaz sem drugače razred sprejela ker sem jih imela v ŠVN.«; »...men je takrat ful koristilo tudi za naslednje leto...«*). Poznavanje odnosov in razmerij v skupini jim pomaga pri načrtovanju šolskih – učnih dejavnosti (*»...je bilo zelo opaziti, kako so postavljali pozicije...«*), pri tem pa ugotavljajo, da se tudi učenci počutijo bolj varne (*»...oni so se zaradi tega odnosa, ki smo ga mi vzpostavili, oni varno počutili«*), ker so v šoli v naravi spoznali učiteljico v drugačni luči.

Na ohranjanje odnosov, vzpostavljenih v šoli v naravi, rahlo negativno vplivajo kompleksne vsakdanje situacije. Natančno določene zahteve učnega načrta ne dovoljujejo večjega prilagajanja učencu (*»Seveda so, imaš možnost nekega plus, minus odstopanja, vendarle je neka utečena smer.«*), šolsko okolje usmerja učitelja k vzpostavljanju večje distance z učencem (*»...kaj zelo dosti nimava midva...«*).

Učenci sami sicer skušajo prenesti sproščenost odnosov šole v naravi v institucionalizirano okolje šole, vendar imajo težave pri izbiri ustreznega načina (*»...da v neki situaciji imaš take meje, v drugi take meje, vendarle pa gre za najin odnos, ...*).

Učiteljice so izpostavile vpliv različnih notranjih in zunanjih dejavnikov na učenčevo uspešnost pri učnem delu, ki posledično tudi vplivajo na medsebojne odnose predvsem v šoli, kjer so zahteve po učenčevi učni aktivnosti večje (*»...da učenje je itak tok enih notranjih blokad, ki te blokirajo, da bi ti bil odprt za učenje. da v ogromno procentih ti zaradi tega ne moreš sprejemati se učit pa spomin ne deluje, ali pa deluje«*).

Pomembnost dobrih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji za dobro počutje in uspešno delo obojih je nesporno. Učiteljice ugotavljajo, da udeležba v šoli v naravi omogoča boljše poznavanje otrok. Tesnejši, pristnejši stiki med udeleženci šole v naravi v šolski situaciji sicer rahlo zbledijo, vendar ostaja bistvo v medsebojnem zaupanju in poznavanju. Bližina in stalna prisotnost učiteljic, tudi ob intimnih trenutkih otrokovih stisk, pomaga učiteljicam uvideti vpliv preteklih izkušenj (otrok in njih samih), ki vplivajo na vedenje učencev v šoli v naravi in kasneje v šoli. Kompleksnost vsakdanjih situacij ob povratku v šolo sicer vpliva na njihove odnose, vendar bolj v smislu težav učencev pri razmejevanju sproščenega okolja šole v naravi in bolj strukturiranih zahtev v šoli.

Tezo, da bivanje v šoli v naravi omogoča drugačno vzpostavitev medosebnih odnosov in medsebojne naklonjenosti med učiteljem in učencem v šoli v naravi in po vrnitvi v šolo, torej lahko potrdim.

#### **Teza 4:**

Udeležba v šoli v naravi vzpodbuja vzpostavitev drugačnih odnosov med učenci, kar pozitivno vpliva na skupinsko dinamiko.

**Tabela 5:** Deli pogovorov z učiteljicami na temo spremenjene skupinske dinamike

1. raven	2. raven	3. raven
327 ...so že tako dolgo skupaj... 328 ...skupina so prijatelji med sabo...	<i>Povezani v skupnem delovanju</i>	<b>ŠVN pozitivno vpliva na razvoj in oblikovanje</b>

<p>332 ...so se pa tudi povezali predvsem ko so nastopili proti men...</p> <p>333 ...ko so ušpičili kakšno lumparijo, so enotno nastopili proti meni</p> <p>352 ...so se pa najbolj otroci povezal ti ta novi k so prišli...</p> <p>353 ...tudi oni od petega pa devetega so se bolj povezali...</p> <p>354 ...najbolj so se otroci...</p> <p>355 Je nastalo bolj jedro.</p> <p>356 ...kdo so liderji...</p> <p>357 ...oktobra, ko smo bili pa so se med sabo bolj povezal.</p> <p>379 Jaz mislim, da je bolj prilika v ŠVN, ker med sabo več klepetajo pa se spoznajo, da je teh simpatij več gor.</p> <p>43 To pa, kar se zdi meni recimo zelo bistveno, da se je skupina formirala da so ti odnosi medsebojni vsi postali bolj povezani .</p> <p>44 ...prvo leto, ko so bili vsi zelo individualisti, egoisti in so drug v drugem videli samo tekmece, ...</p> <p>62 ...prvo leto, ko imam otroke, tako, če jih imam na dve ali pa na tri leta, prvo leto, ko jih imam, je vedno ta problem. Kako jih dobit skupaj.</p> <p>63 ...se hočejo oni kot sami, kot posamezniki zlo izkazat, jaz sem boljši kot ti, ker si ti moj konkurent...</p>	<p><i>Vključitev novih članov v skupino</i></p> <p><i>Postavljanje novih pozicij</i></p> <p><i>Preoblikovanje odnosov v skupini</i></p> <p><i>V ŠVN se okrepijo odnosi znotraj skupine</i></p> <p><i>Ko so prvič skupaj kot razred, so množica individualistov</i></p> <p><i>V ospredju so potrebe posameznika ne skupine</i></p>	<p><b>skupine</b></p>
--	---	-----------------------



<p>64 ...ne pa kot mi smo fajn, to je naša učiteljica,...</p>		
<p>268 Ja, so ljubezni v šoli v naravi, je bolj sproščeno.</p> <p>269 ...niti dobro ne vejo, kaj je to fant, kaj pa punca, kaj pomeni fanta imet ali punco imet,...</p> <p>270 ...punca prijazna do enega fanta je pol to že to ta pravo...</p> <p>278 ...oni to po svoje interpretirajo, tako kot hočejo videt...</p> <p>271 ...moja vloga pomembna ker jim vseeno moraš neke stvari pojasnit,..</p> <p>272 ...povedat, kaj pomeni res hodit z nekom...</p> <p>273 ...da lahko veliko narediš...</p> <p>274 ...tam pa v konkretni situaciji res lahko veliko narediš...</p> <p>275 ...poveš in puncam in fantom, tudi skupini, lahko določene stvari dobro predelaš.</p> <p>276 ...da so se kar nekaj naučili...</p> <p>277 ...ni ravno to tako enostavno, pač tako kot je v življenju, da znajo razbrat situacije,...</p>	<p><i>Pojav prvih ljubezni</i></p> <p><i>Spoznavanje in občutenje razlik med prijaznostjo in simpatijo</i></p> <p><i>Okolje ŠVN nudi učiteljici čas in vzdušje v katerem lahko pojasni vprašanja o odnosih med spoloma</i></p>	<p><b>Čas mladostništva – čas radikalnih psihičnih in fizičnih sprememb</b></p>
<p>159 ...nekimi drugačnimi čutenji oziroma izkušnjami...</p> <p>160 Oni imajo neke izkušnje nečesa,...</p> <p>165 So en tak zlo lušen razred ratali.</p> <p>175 ...bolj vzpostavijo navznoter skupaj z nam...</p> <p>176 ...je recimo tudi neke stike tam</p>	<p><i>V ŠVN so se bolj povezali med seboj</i></p> <p><i>Doživetja v ŠVN povezujejo učence</i></p>	<p><b>V ŠVN so odnosi med učenci tesnejši</b></p>

<p>vzpostavi drugače, pa to je bol izjema kot pravilo.</p> <p>177 Se oni čist v redu počutijo v skupini, v svoji skupini...</p> <p>178 ...dejansko se mi zdi, da deluje neka skupinska dinamika in se oni v skupini poklopjo in jim to zadošča.</p> <p>264 ...malo težje vklaplajo v širše okolje...</p> <p>266 ...smo bili v CŠOD z dvema šolama ni bilo kakšnih globljih odnosov...</p> <p>267 ...sami zase držali, ni bilo nekega prehajanja navezovanja stikov...</p> <p>300 ...ne iščejo kaj dosti stikov z drugimi...</p> <p>301 Med seboj že, drugih pa ne.</p> <p>344 Se mi zdi da se je skupina med sabo povezala, pa ne samo med sošolci ampak med ostalimi.</p> <p>345 Natašini pa moji PP pa tud drugi med sabo</p> <p>244 Tudi za kake take, ki so v šoli bolj tarča posmeha potem tam tega ni, se kar tolerirajo.</p> <p>245 Bolj se sprejema.</p> <p>246 ...v razredu zmeraj kaki problemi, tam pa teh problemov v bistvu ni...</p> <p>146 Dejansko mi smo se tam povezal.</p> <p>243 Ja so bolj skupina</p> <p>158 Pozna se tudi, če nekdo ne gre,</p>	<p><i>Zadošča jim skupina</i></p> <p><i>Izjemoma navežejo stike zunaj skupine</i></p> <p><i>Na novo se formirajo</i></p>	<p><b>V ŠVN so odnosi med učenci tesnejši</b></p>
--	--	---

<p>kolk je v bistvu aut. Dejansko neka skupina nastane.</p> <p>247 ...ni, da bi koga zelo izpostavljaj, ali pa se iz njega norca delali...</p> <p>248 ...se kar prilagodijo...</p> <p>249 ...si znajo pomagat...</p> <p>250 ...se kar lepo pošlihtajo.</p> <p>251 Kar sami med sabo, ne da bi ti kak red delal.</p> <p>263 ...so neka zaprta skupnost, med sabo...</p> <p>265 ...med sabo imajo stvari urejene,</p> <p>45 ...zdaj lahko bolj enotni, mi, naš razred,...</p> <p>49 ...mi, ki smo bili skupaj, mi ki smo, se spomnite, ki smo šli tam, ko smo bili v Puli.</p> <p>50 ...ne samo, da je en pripovedoval tam sem bil, ampak, da je bila to neka naša lastna izkušnja...</p> <p>51 ...sigurno pripomoglo k nekem občutku neke skupnosti, pripadnosti...</p> <p>56 ...sem imela eno igrico, ki, prvo leto res nisem mogla speljat, nismo nekak skup prišli...</p> <p>61 In nas je ta igrica, to smo mi skupaj nekaj naredil, povezala tudi na en podoben način ali pa še bolj močno ravno zaradi tega ker smo se čutili....</p> <p>346 ...da so si znal pomagat...</p> <p>302 Tako, da se raje držijo bolj sami</p>	<p><i>razmerja v skupini</i></p> <p><i>ŠVN s svojimi dejavnostmi krepi občutek skupinske identitete</i></p> <p><i>Skupni cilji povezujejo</i></p> <p><i>Skupina v ŠVN nudi možnosti razvoja socializacije</i></p>	
---	---	--

<p>zase ali pa med svojimi v skupini.  65 ...neka ta pripadnost skupini,...  125 ...socializacijski vidik, predvsem  znotraj skupine je velik...</p>		
--	--	--

V fazi oblikovanja skupine se razredna skupina sreča prvič in učenci se med seboj še ne poznajo dovolj dobro. Posledično so v ospredju potrebe posameznika, množica individualistov še ne oblikuje skupine, kar ugotavljajo učiteljice predvsem za čas tvorbe skupine v šoli (*»...se hočejo oni kot sami, kot posamezniki zelo izkazati, jaz sem boljši kot ti, ker si ti moj konkurent...«*), saj se razredne skupine največkrat zamenjajo v času dveh šolskih let. Ena izmed učiteljic tako upravičeno izpostavi povezanost učencev v skupnem delovanju že pred odhodom v šolo v naravi, saj so ti učenci v enaki skupini, skupaj z njo, že četrto leto (*»...so že tako dolgo skupaj...; ...skupina so prijatelji med sabo«*).

Učiteljice opažajo, da šola v naravi s svojo organiziranostjo omogoča lažje in pristnejše vključevanje novih članov skupin (učencev, ki so bili kasneje prešolani v programe z nižjim izobrazbenim standardom) (*»...so se pa najbolj otroci povezal ti ta novi k so prišli...«*). Nove, drugačne zahteve življenja v šoli v naravi narekujejo spreminjanje posameznih vlog znotraj skupine, kar se odraža v postavljanju novih pozicij (*»Je nastalo bolj jedro«;«...kdo so liderji«*), preoblikovanju odnosov v skupini (*»Jaz mislim, da je bolj prilika v ŠVN, ker med sabo več klepetajo, pa se spoznajo, da je teh simpatij več gor.«*); ter krepitvi odnosov med člani skupine (*»To pa kar se zdi meni recimo zelo bistveno, da se je skupina formirala, da so ti odnosi medsebojni vsi postali bolj povezani«*).

Večja sproščenost dogajanja v šoli v naravi omogoča krepitev tesnejših medosebnih odnosov znotraj skupine. Aktivnosti v šoli v naravi niso naravnane v intenzivnost in ozko usmerjenost doseganja zastavljenega cilja, kot je to značilno za doživljajsko pedagogiko, pa vendar skupni cilji povezujejo učence znotraj skupine (*»In nas je ta igrica, to smo mi skupaj nekaj naredil, povezala tudi na en podoben način ali pa še bolj močno ravno zaradi tega, ker smo se čutili...«*). Tudi tu se sicer na novo formirajo razmerja v skupini (*»,...ni, da bi koga zelo izpostavljali ali pa se iz njega norca delali...«*), vendar pri tem največkrat ne prihaja do intenzivnejših nasprotovanj ali konfliktov med člani skupine, ugotavljajo učiteljice. Doživetja v šoli v naravi učence povezujejo, (*»...mi ki smo bili skupaj, mi ki smo, se spomnite, ki smo šli*

*tam, ko smo bili v Puli.«*); krepijo občutek skupinske identitete; (*» ...zdaj lahko bolj enotni, mi, naš razred,...«*; *»...med sabo imajo stvari urejene,..«*), pri čemer učencem zadoščajo odnosi znotraj skupine (*»Se oni čisto v redu počutijo v skupini, v svoji skupini«*) in le izjemoma iščejo zunanji kontakt (*»...sami zase držali, ni bilo nekega prehajanja navezovanja stikov...«*).

Učenci, predvsem višjih razredov že vstopajo v čas mladostništva, ki v njihovo življenje prinaša radikalne psihične in fizične spremembe. Eden od pokazateljev so prav gotovo prve zaljubljenosti, ki se v okolju šole v naravi rade pokažejo tudi drugim očem. Učenci imajo tako priložnost spoznavanja in občutenja razlik med prijaznostjo do nekoga in zaljubljenostjo (*»...niti dobro ne vejo, kaj je to fant, kaj pa punca, kaj pomeni fanta imet ali punco imet,...«*; *»...oni to po svoje interpretirajo, tako kot hočejo videt...«*). Prav tu je tudi na razpolago primeren čas in vzdušje, ki učiteljici omogoča pojasnjevanje vprašanja odnosov med spoloma (*»...moja vloga pomembna, ker jim vseeno moraš neke stvari pojasnit,..«*).

Udeležba v šoli v naravi vzpodbuja vzpostavitev drugačnih odnosov med učenci, kar pozitivno vpliva na skupinsko dinamiko, je teza, ki jo lahko potrdim, saj so učiteljice navajale, da so odnosi med učenci tesnejši, da šola v naravi pozitivno vpliva na razvoj skupine in kot jagoda na smetani se pojavljajo prve zaljubljenosti.

### **Teza 5:**

Doživetja v šoli v naravi vplivajo na izboljšanje samopodobe učenca, kar se kaže na uspešnosti pri učnem delu kasneje v šoli.

**Tabela 6:** Deli pogovorov z učiteljicami na temo vpliva doživetij na izboljšanje učenčeve samopodobe

1. raven	2. raven	3. raven
311 ...izstopal Jaka, ker si je poiskal družbo tudi zunaj skupinice...	<i>Vključitev v skupino starejših</i>	<b>Dogajanje v ŠVN opazno krepil učencevo samopodobo</b>
312 ...mogoče mu je lažje, ker ima sestro v višjem razredu...		
313 ...je hodil skupaj s starejšimi...		

<p>314 ...mojim moram kar povedat, da so nekaj zmogli...</p> <p>319 ...jim čestitat...</p> <p>320 ...tako si zadovoljen, ko ti uspe...</p> <p>329 ...sam pa ne bo poskusil...</p> <p>330 ...sam se sploh ne loti...</p> <p>383 ..da smo imel en daljši pohod, je bilo čisto vredno samo skozi so jambral a še daleč, a še moramo hoditi...</p> <p>382 ...fajn je bilo lokostrelstvo, samo je bilo notri..</p> <p>190 ...ta vztrajnost se jim potem nekako vcepi v njih in se znajo drugače videti ...</p> <p>191 ...jim krepi samozavest...</p> <p>192 ...nekako odraščajo...</p> <p>196 ...saj so odpori, pa jim je fino potem...</p> <p>112 ...da zimska ŠVN je boljša, ker je veliko več dela...</p> <p>113 ...ful je tega fizičnega dela...</p> <p>114 ...tu dobijo, ker ni samo tisto plavanje pa to...</p>	<p><i>seznanitev otrok z njihovim uspehom</i></p> <p><i>Pomanjkanje samoiniciative</i></p> <p><i>Navajanje na vztrajnost</i></p> <p><i>Ponotranjijo povezavo vztrajanja in uspeha</i></p> <p><i>Moč aktivnega udejstvovanja na krepitev samopodobe</i></p>	
<p>230V bistvu se mi zdi dobro, ko premagajo tisti strah.</p> <p>231...od začetka tisti odpor...</p> <p>233 ...ko jih prepričaš, zelo ponosni sami nase...</p> <p>385 ...nihče ni toliko utrujen, da ne bi mogel več hoditi...</p> <p>386 ...ker so potem čisto zadovoljni,</p>	<p><i>Strah pred aktivnostmi</i></p> <p><i>Potreba po angažiranosti učencev</i></p>	<p><b>Vzpodbujanje izkustva</b></p>

<p>ko enkrat so zunaj, zmorejo...</p> <p>387 Ja, zlo so zadovoljni, ko enkrat zmorejo in premagajo napor...</p> <p>388 Tudi na planinskem, kako jambrajo, potem so pa zadovoljni in komaj čakajo naslednjega izleta.</p> <p>390 ...da imajo še malo bolj drugačno okolje...</p> <p>391 ...planinski so enodnevnici, to je pa res sprostitev, ki je tako nevezana na šolo...</p> <p>343 ...recimo športni dosežki, ja, to jim je ostalo – samozavest...</p> <p>370 ...dostokrat če se mu da, on naredi, če ne pa ne...</p> <p>384 ...vnaprej jambrajo...</p> <p>381 ...so se pritoževali, joj spet ven, pa bomo mogli hodit...</p> <p>380 ...so bili raje noter večinoma...</p> <p>188 ...peljala plavat na rt, na odprto morje ... kako ponosni so bili nase,</p> <p>189 to vztrajanje na pohodih, ko so hodili 10 ur, ...</p> <p>234 ...jih te stvari kar dvignejo...</p> <p>235 Je smisel vztrajati pri teh stvareh.</p> <p>236 ...včasih tudi prisilit, prepričati</p>	<p><i>Učenci spoznajo prijeten občutek ob doseganju zastavljenega cilja</i></p> <p><i>Ekstremna doživetja pritegnejo</i></p> <p><i>Učiteljica v vlogi pomembnega drugega lahko vzpodbuja k aktivnosti</i></p>	
<p>315 ...so veliko prehodili so bili utrujeni in nič več.</p> <p>316 Sem jim morala povedati, da so bili dobri.</p> <p>302 Dviga jim samozavest, veseli so, ko dosežejo.</p>	<p><i>Sporočila drugih</i></p> <p><i>Občutki zadovoljstva, ponosa</i></p>	<p><b>Podpiranje izgradnje identitete</b></p>

<p>304 ...zadovoljstvo na obrazu in ponos...</p> <p>305... kot, da so dosegli vrh, kot pavi so hodili okrog.</p> <p>120 To itak se jim zdi pomembno, da so se oni nekaj naučil.</p> <p>121... »ha to znam, več pa bog ne daj da bi se naučil«,...</p> <p>122...joj, tega pa ne znam...</p> <p>123 In ta korak naredit v bistvu...</p> <p>145 Je kar velik, ta razkorak med znam pa ne znam.</p> <p>146 ...sem se zmeraj učila z njimi smučat...</p> <p>156 ...smo se pogovarjali, kaj nam je bilo všeč...</p> <p>157 ...so rekli, da šola v naravi tam je bilo pa noro...</p>	<p><i>Ponosni nase – samozavestni</i></p> <p><i>Odpor do sprememb</i></p> <p><i>Modelno učenje</i></p>	
---	--	--

**Tabela 7:** Deli pogovorov z učiteljicami na temo spremenjene učne uspešnosti po šoli v naravi

1. raven	2. raven	3. raven
<p>64 ...primer z otrokom, ki je imel veliko konfliktnih situacij z učenjem,...</p> <p>65 ...težave, ker je bilo potrebno postaviti meje, ker mu je bilo težko vztrajati...</p> <p>68 ...potrebno vlagati nek napor, osebni, tam kjer ti ne gre najbolje...</p> <p>69 ...se moraš res angažirati, v neki situaciji, ko pridejo zelo do izraza tudi neke nove učne situacije,</p>	<p><i>Pri učni nalogi je potrebno vložiti napor in vztrajnost kot pri aktivnosti v ŠVN</i></p>	<p><b>Privlačnost doživljanja v šoli v naravi omili napetost obveznosti</b></p>



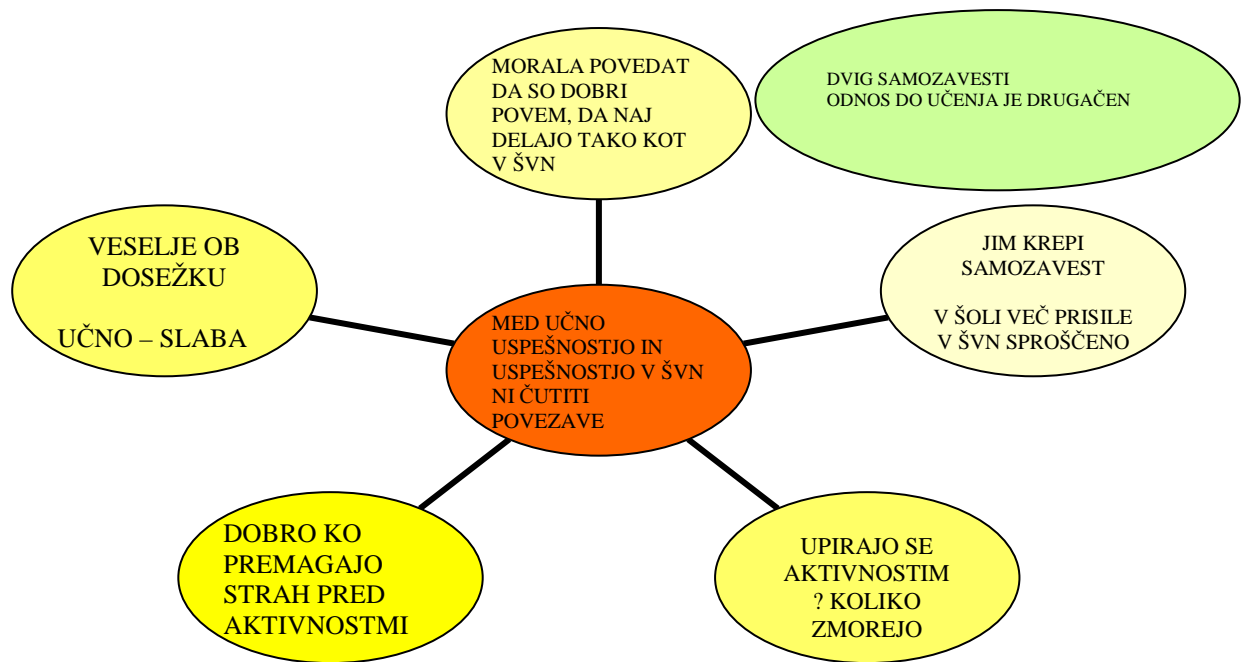
<p>tudi nove oblike učenja.</p> <p>70 ...otrok reagira na podoben način, vendarle je pa lažje, ker se lahko na drugačen način pogajaš z njim.</p> <p>75 Drugačen odnos partnersko, bolj res partnerski odnos, ...</p> <p>76 ...lahko ga počakaš, lahko on neke svoje, tudi to kar mu leži ...</p> <p>77. Ta cilj je postavljen a ne, z vidika nekega učnega načrta in ni kaj, v ŠVN pa ni tako zelo striktno.</p> <p>78 ...mogoče v razredu sem mogla biti v narekovajih, nek zmaj, ki je postavil eno mejo in ta meja je bila zelo jasna.</p> <p>85 ...je pomenilo zelo eno zaostrovanje in zelo eno distanco med nama...sva si pa na plaži recimo lahko zelo blizu</p> <p>86 ...jaz sem učitelj in ti si učenec.. , tukaj pa to ni tako izrazito, tako izpostavljeno</p>	<p><i>Podobne reakcije učencev na težavnost naloge, se lahko v ŠVN bolj sproščeno rešuje</i></p> <p><i>ŠVN omogoči večje prilagajanje učencu</i></p> <p><i>Učni načrt zahteva učiteljevo zaostrovanje odnosov, v ŠVN učitelj dela na zblizovanju z učencem</i></p>	
<p>337... potem v učni situaciji jim kar enakovredno predstavim, kot da je to isto jim povem se spomniš zadnjič, ko nisi mogel splezat na tisto plezalo, potem si pa večkrat poskusil pa je na koncu šlo, si uspel, sedaj pa tudi pri računanju tako naredi.</p> <p>362 So znal sami zase poskrbet .</p>	<p><i>Potrebna nazorna pomoč učiteljice pri prenosu naučenega reagiranja v učno situacijo</i></p> <p><i>Okrnjen transfer na novo</i></p>	<p><b>Ojačana samopodoba v šoli v naravi ne vpliva na povečano učenčevo samostojnost pri učnem delu</b></p>

<p>363 ...koliko so sposobni zdržat en tempo...</p> <p>364 ...skoz rabijo biti nekje na preži...</p> <p>365 ...opazim tudi v šoli tisti, ki tukaj ne zmorejo, ne zdržijo, potem tudi tam precej težje...</p> <p>366 ...so že v učni situaciji uspešni, jim ni težko bit uspešen tudi v drugih situacijah...</p> <p>367 ...ki ne zna poskrbet zase tam, ni znal in tukaj še vedno ne zna...</p> <p>368 Tudi tam, v tistem tednu, ni pridobil nekaj ali pa toliko, da bi lahko uporabil tu v šoli.</p> <p>237 ...ne bi mogla reč, da je ta transfer od fizičnega k umskemu...</p> <p>238 ...ne znajo to povezati...</p> <p>239 Kar se tiče šolskega znanja imajo oni zelo slabo samopodobo.</p> <p>240 ...samopodobe s temi stvarmi ne zvišajo...</p> <p>241 ...ali pa je to prekratek časa, da bi morali dlje časa biti v šoli v naravi,...</p> <p>242 ...odpor do matematike ne glede na to, da je tam po trepalnicah hodil.</p> <p>331 So zelo ponosni nase, ko jim uspe nekaj doseči, na primer, ko dobijo medaljo na športnih igrah.</p> <p>332 Ko jim pa rečem, da se lahko tudi pri učenju tako potrudijo, je pa problem.</p> <p>333 Preveč truda morajo vložiti v</p>	<p><i>osvojenih veščin v učno situacijo</i></p> <p><i>Šola v naravi ne daje dovolj časa za utrditev naučenih veščin</i></p> <p><i>Učenčeva uspešnost v šoli v naravi ni spremenila njegove slabe samopodobe</i></p> <p><i>ŠVN traja premalo časa za spreminjanje samopodobe</i></p> <p><i>Uspeh na športnem področju ne vpliva na učenčevo pripravljenost za učenje</i></p>	
---	---	--

učenje,... so dobili preveč informacij da niso uspešni.		
186 ...odnos do učenja je drugačen, se definitivno vidi, da je drugačen. 193 Hkrati so pa nekateri zakapirali, da s tem kar znajo, lahko tudi druge pesmi zdaj kar na enkrat znajo, ker to znajo pa tudi druge stvari znajo enim se je pa tako odprlo. 197 ...če bi bili mi več z njim v neformalnih oblikah, bi tud on v šoli naredil mnogo večji preklon... 198 Po drugi strani pa nekdo, ne vem, učno ja, vse ostalo pa blokada, bog ne daj, da bi kaj delal, pa kaj pokazal, pa dal kaj od sebe.	<i>Spremenjen odnos do učenja</i>  <i>Pozitiven vpliv neformalnih oblik učenja na učno uspešnost</i>	<b>Neposredne čutne izkušnje narave vplivajo na učenčev odnos do učenja</b>

Otrok, ki se v šoli spopada z učnimi težavami, ki jim ni kos, začne doživljati šolo kot ogrožujočo. Pri tem lahko postane preplašen in anksiozen. Učna neuspešnost in posledično vedno večji pritiski šolskega in domačega okolja, narekujejo otrokovo slabo počutje tudi doma. Njegovi socialni svetovi mu posredujejo informacije o neuspešnosti. Potemtakem ne preseneča dejstvo, da je pet od šestih intervjuvanih učiteljic ugotovilo, da ne obstaja opazna povezava med pozitivnim vplivom doživetja na učenčevo samopodobo in njegovim spremenjenim odnosom do učne situacije (*»...so dobili preveč informacij da niso uspešni«; »...ne bi mogla reč, da je ta transfer od fizičnega k umskemu«; »...ki ne zna poskrbet zase tam ni znal in tukaj še vedno ne zna«*).

Ena pa prepoznava vzročno povezavo med tema pojavoma (*»...odnos do učenja je drugačen se definitivno vidi, da je drugačen; Hkrati so pa nekateri zakapirali, da s tem kar znajo lahko tudi druge pesmi zdaj kar na enkrat znajo«*).



Slika 4: Prikaz povezave med učno uspešnostjo in uspešnostjo v ŠVN

Učiteljice so imele v šoli v naravi več priložnosti, da so otrokom lahko pomagale graditi občutek, da zmorejo, da so sposobni, da lahko premagajo težave, obvladajo situacijo. Na oblikovanje samopodobe otrok je vplivalo aktivno sodelovanje učencev v različnih aktivnostih, ki so jim zagotavljale uspeh in pri katerih so bili hkrati deležni odobravanja učiteljic (*»...mojim moram kar povedat, da so nekaj zmogli«; »...jim čestitat...«*). Z njihovo pomočjo so se krepili v vztrajanju pri aktivnosti (*»da smo imel en daljši pohod je bilo čist vredu samo skož so jambral a še daleč, a še moramo hodit*). Kljub temu, da učenci niso samoiniciativno pristopili k neki dejavnosti, so bili uspešni v prizadevanjih izgradnje dobre telesne samopodobe.

Učiteljice ugotavljajo da doživetja v šoli v naravi vplivajo na izboljšanje samopodobe učenca, predvsem ko govorimo o telesni samopodobi. Ni pa opazna pomembna povezava med učenčevo pozitivno telesno samopodobo, kot posledico uspešnosti pri rekreativnih dejavnostih, in njegovo akademsko samopodobo, za katero učiteljice ugotavljajo, da je nizka pri učencih, vključenih v programe z nižjim izobrazbenim standardom.

Teze, da doživetja v šoli v naravi vplivajo na izboljšanje samopodobe učenca, kar se kaže na uspešnosti pri učnem delu kasneje v šoli, ne morem v celoti potrditi. Doživetja v šoli v naravi vzpodbujajo učenčeva izkustva, podpirajo izgradnjo njegove identitete, in opazno krepijo

učenčev, predvsem telesno samopodobo; niso pa vplivala na njihovo akademsko samopodobo in posledično na njegovo uspešnost v šoli.

### Teza 6:

Organiziranost šole v naravi nudi premalo oblik dela, ki bi vzpodbujale soudeležbo pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti ter medsebojno soodvisnost udeležencev.

**Tabela 8:** Deli pogovorov z učiteljicami na temo vzpodbujanja soudeležbe pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti v ŠVN ter soodvisnosti udeležencev šole v naravi

1. raven	2. raven	3. raven
<p>319 ...vprašala sem jih, kaj bi raje,...</p> <p>320 ...sem se jim prilagodila...</p> <p>338 ...in smo se več igrali na igralih...</p> <p>339 Veliko je pri nas tega mojega upoštevanja želja in sposobnosti učencev...</p> <p>340 ...drugim sem morala pomagat...</p> <p>341...organizacijsko, kje imaš perilo, pripravi si sem, pazi tu je luža...</p> <p>312 ...jim dam, da izberejo eno od dejavnosti, ki sem jih pripravila...</p> <p>313 ...predvsem v prostem času...</p> <p>382 ...so se sami odločil, kaj bodo takrat delali...</p> <p>120 ...jim dam na razpolago, da sami povejo, kaj bi radi delali....</p> <p>121 ...izberejo, na katero plažo bi šli...</p> <p>122 ...plavanje potem ni druge, ker je rezerviran bazen...</p> <p>123 ...izberejo temo in z njo povezano obliko dejavnosti...</p>	<p><i>Učenci izberejo med ponujenimi možnostmi</i></p> <p><i>upoštevane želje in sposobnosti učencev</i></p> <p><i>Možnost soodločanja o dejavnostih v prostem času</i></p> <p><i>Učenci imajo možnost izbire npr. kraja ali časa izvedbe dejavnosti</i></p>	<p><b>V ŠVN nudi večje upoštevanje želja učencev pri izvedbi njim namenjene dejavnosti</b></p>

93 ...mogoče tudi, da poskrbim za drugega, da mi je žal...	<i>Skrb za sošolca</i>	<b>ŠVN vzpodbuja učenje in zavedanje soodvisnosti v medsebojnih odnosih</b>
94 ...da me zanima, kaj se z drugimi dogaja, da me skrbi zanj...	<i>Zanašanje na učiteljico</i>	
95 ...da iz tega vidika je rast, če si v tej pripadnosti ...	<i>S strani šole določena organizacija ŠVN</i>	
96 ...skrb za svojega prijatelja ...		
114 ...zelo bližnjih odnosih skrbi...		
115 ...tisto zaupanje oziroma nežnost...	<i>Možnost soodločanja o dejavnostih v prostem času</i>	
116 ...da so bolj odvisni od mene, kot drug od drugega....		
196 ...razumevanje. Zato ker si ti zablokiran...	<i>dane možnosti soodločanja pozitivno vplivajo na učenčevo vedenje</i>	
140 Ja, pri Borutu se to grozno vidi. Kako je to neprepoznavno bitje v ŠVN ali pa potem nazaj v šoli.		
141 ...ker sem se tud jaz učila, sem jim znala razložiti in pokazati...	<i>Učenci pozitivno sprejmejo možnost soodločanja</i>	
142 In smo se dejansko skupaj učili...		
383 Ko so morali imeti pripravljene sobe, so kar skupaj stopili...		
384 ...ko smo šli v jamo, so tudi pomagali drug drugemu...	<i>V »ogrožujočih« situacijah si medsebojno pomagajo</i>	
259 ...otroci pridobijo na socialni plati...		
260 Odvisni so sami od sebe, od svojega obnašanja...	<i>ŠVN vpliva na socializacijo učencev</i>	
261 ...vejo, da se morajo prilagoditi...		
262 ...o medsebojni odvisnosti med našimi. Ne bi mogla reči.		
279 ...so bolj odvisni od odraslih...		
280 Te male pomoči so že...	<i>Opazna večja odvisnost od</i>	<b>ŠVN ne vzpodbuja učenja in zavedanja soodvisnosti v</b>

<p>281 ...da bi se pa zanašal en na drugega, bi pa težko rekla...</p> <p>283 ...se še najbolj povežejo, ko hočejo kaj »izsilit«...</p> <p>385 ...ne zdi se mi da bi bilo čutiti kakšno medsebojno odvisnost</p>	<p><i>odraslih</i></p>	<p><b>medsebojnih odnosih</b></p>
<p>119 Mogoče pri pouku kot, kam gremo in kaj nas čaka...</p> <p>311 Ja, prav na program ne, je že vnaprej določen...</p> <p>380 Težko rečem, da bi bolj sodeloval pri načrtovanju...</p> <p>381 ...ne vem, mislim, da ne...</p> <p>389...treba toliko materiala pripravljati v organizacijskem smislu...</p> <p>117 Dejavnosti v ŠVN so vnaprej določene...</p> <p>118 Jih neposredno ne vključim v pripravo...</p> <p>204 ...sami kaj predlagal pa so kar tiho...</p> <p>285 ...ne vejo, kakšne možnosti sploh so ...</p> <p>286 ...so navajeni čakati, da jim ponudimo...</p> <p>194 ...je toliko dela s pripravljanjem, pospravljanjem. Je okupacija, pa v bistvu jim je uau.</p> <p>195 Jim potegne.</p>	<p><i>Organiziranost ŠVN v rokah učiteljev - organizatorjev</i></p> <p><i>Niso vključeni v priprave na ŠVN</i></p> <p><i>ŠVN ne vzpodbuja dovolj samoiniciativnosti učencev</i></p> <p><i>Učenci z zadovoljstvom sodelujejo pri pripravah na ŠVN</i></p>	<p><b>Organiziranost ŠVN ne nudi dovolj možnosti za sodelovanje učencev pri pripravah nanjo</b></p> <p><b>Možnosti za sodelovanje v pripravah na ŠVN v okviru razreda</b></p>

Ena od pasti je, da učitelji v želji, da bi projekt čim bolj uspel, marsikdaj prevelik del načrtovanja in tudi izvajanja prevzamejo »na svoja pleča« in s tem odvzamejo učencem

možnost, da se sami preskusijo v iskanju poti in idej. Učencem je treba prepustiti samostojno iskanje, tudi če pri tem tvegamo, da kdaj zaidejo. (Marentič Požarnik, splet).

Tudi učiteljice spoznavajo, da le stežka vključujejo učence v priprave na šolo v naravi (*»...Ja prav na program ne, je že vnaprej določen...«*; *»...Težko rečem da bi bolj sodeloval pri načrtovanju...«*; *»...Dejavnosti v ŠVN so vnaprej določene...«*).

Le ena namreč navaja, da učenci z veseljem sodelujejo pri pripravah, pa še ta se bolj omeji na fizične priprave v smislu pakiranja pripravljenega didaktičnega materiala (*»...je toliko dela s pripravljanjem, pospravljanjem...Je okupacija pa v bistvu jim je uau«*).

Šola v naravi nudi možnosti za večje upoštevanje želja učencev pri izvedbi njim namenjene dejavnosti. V njihovi domeni je predvsem izbira ponujene dejavnosti oziroma izbira časa ali kraja izvedbe dejavnosti (*»...vprašala sem jih kaj bi raje,...sem se jim prilagodila...«*; *»...jim dam, da izberejo eno od dejavnosti, ki sem jih pripravila...«*; *»...izberejo na katero plažo bi šli...«*; *»...izberejo temo in z njo povezano obliko dejavnosti...«*). Doživljajska pedagogika z naravnostjo k odmaknjenosti, samopreskrbi in pripravljenosti na vzajemno pomoč se razlikuje od šole v naravi, ki omenjenih možnosti ne ponuja v taki obliki.

Mnenja in opažanja intervjuvanih, glede vloge šole v naravi pri vzpodbujanju učenja in razvijanju zavedanja potrebnosti soodvisnosti v medsebojnih odnosih, so deljena. Nekatere učiteljice opažajo spremembe v učenčevem zavedanju soodvisnosti od vrstnikov (*» ...mogoče tudi, da poskrbim za drugega, da mi je žal... ;»...da me zanima kaj se z drugimi dogaja, da me skrbi zanj...«*), druge opažajo večjo odvisnost učencev od odraslih (*»...so bolj odvisni od odraslih...«*); in tretje navajajo pomanjkanje zavedanja potrebe po soodvisnosti med učenci (*»...o medsebojni odvisnosti med našimi. Ne bi mogla reč.«*; *»... ne zdi se mi da bi bilo čutiti kakšno medsebojno odvisnost...«*).

Tezo, da organiziranost šole v naravi nudi premalo oblik dela, ki bi vzpodbujale soudeležbo pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti ter medsebojno soodvisnost udeležencev, lahko le delno potrdim, saj se menja učiteljic razhajajo. Večina jih potrjuje predpostavko, da organiziranost šole v naravi ne nudi dovolj oblik dela, ki bi vzpodbujale soudeležbo učencev



pri pripravah nanjo. Njihova opažanja pa se razhajajo pri opažanjih dejavnosti, ki naj bi učence navajale k soodvisnosti od vrstnikov.

## **6.6. SKLEP**

»Medosebni odnosi zadevajo prav vsakogar. Ljudje pač nismo sami sebi namen, ampak v veselje, pomoč in tolažbo drug drugemu. Vse to pa lahko uresničimo takrat, ko znamo in zmoremo živeti v sožitju« (Zalokar Divjak, 2001). Ravno sposobnosti, znanja in spretnosti, ki se jih lahko naučimo in s pridom uporabljamo pri svojem delu in na sploh v življenju nam pomagajo pri ustvarjanju medosebnih odnosov.

Pri ustvarjanju medosebnih odnosov je treba vse svoje danosti in znanja uporabiti za ustvarjanje odnosa, saj pri vsakem srečanju s kakim človekom takoj odgovarjamo na izziv, ki pride od njega. Odgovor v obliki besed, poslušanja ali samo razmišljanja nas vedno bolj obvezuje in terja naše odgovorno obnašanje. Ustvarjati se začne odnos. Ta preide v vsebino, ki je odvisna od oseb s katerimi smo v stiku. Tako lahko govorimo o partnerskem, starševskem, družinskem, prijateljskem, službenem, sosedskem ali družbenem odnosu. Vedno pa se odnos nanaša na določeno osebo in vedno ga je treba sproti "delati"(prav tam).

Otroci z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi so tudi na področju ustvarjanja medosebnih odnosov slabše opremljeni. Njihova prikrajšanost jih omejuje v sposobnosti prilagajanja spremembam, v načinu življenja, stališčih in prepričanjih, ki so jim sledili ali so verjeli, da so pravilna, ki jih odnos vedno terja.

Verjetno se premalo zavedamo, da medosebni odnosi spadajo v prav vsa življenjska področja človekove ustvarjalnosti. Sodobni čas nas vedno bolj opozarja, da moramo medosebne odnose uvrstili med velika življenjska odkritja, saj omogočajo preživetje tako posameznikom kot družbi (Zalokar Divjak, 2001).

Učiteljice v oddelkih z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ Ivana Cankarja se zavedajo moči začaranega kroga, ki usmerja posameznika, da postavlja v ospredje samo svoje čustveno stanje, ki je, kot pravi Divjak Zalokarjeva, lahko polno jeze, žalosti, strahu in razočaranj, ter pri tem išče krivce za nastalo stanje (Zalokar Divjak, 2001).

Z organiziranjem šole v naravi, ki vsebuje elemente doživljajske pedagogike, skušajo učence opremiti z veščinami, ki jim bodo pomagale dvigniti se nad čustvena stanja in prepoznati v ozadju smisel, za koga ali za kaj si je treba prizadevati, odpuščati in žrtvovati. Usmerjajo jih h gradnji osebne zrelosti in k napredovanju pri učenju veščin, ki jim pomagajo reševati vsakodnevne naloge, dileme, stiske in ovire, ki jim jih postavlja življenje.

Njihova opažanja so skladna z ugotovitvami doživljajskih pedagogov, da specifika življenja v naravi ugodno vpliva na gradnjo tesnejših odnosov med udeleženci šole v naravi. Pristnejši stik z učenci v šoli v naravi, ob čustveno intenzivnih trenutkih polnih doživljanja ali večernih uricah, ki nudijo priložnosti za osebni pogovor, jim omogočajo spoznavanje učenca v celoti, kar jim pomaga pri delu z njim v šoli. V specifičnem okolju vzpostavljeno medsebojno zaupanje, se ohrani tudi v kompleksnosti vsakdanjih šolskih situacij.

Šola v naravi ponuja tudi možnosti za krepitev skupine, ki bolj homogeno deluje v sproščenem okolju šole v naravi in tudi kasneje v šoli. Odnosi, ki se razvijajo, učencem omogočajo razvijanje veščin v socialnem funkcioniranju.

Doživetja, ki jih nudi šola v naravi učencem omogočajo pozitivne izkušnje, tako potrebne razvoj njihove pozitivne samopodobe. Pri tem učiteljice opažajo problem kratke časovne omejenosti šole v naravi, saj bi učenci po njihovih izkušnjah potrebovali več časa, da bi se lahko v celoti zavedli svoje pomembnosti. Podobno ugotavljajo tudi doživljajski pedagogi, ki menijo, da je trimesečni doživljajski projekt najkrajša, še sprejemljiva, časovna enota. Pri tem se seveda zavedajo, da je taka časovna opredelitev iluzorna, saj se zanjo ne bi mogle odločiti tudi zaradi svojih družinskih obveznosti. Slednje postavijo na stranski tir, v času šole v naravi.

Učiteljice, programov z nižjim izobrazbenim standardom, se strinjajo se z ugotovitvami svojih kolegov na različnih nivojih pedagoškega delovanja, od vrtca, preko osnovne in srednje šole do fakultete, da je organizacija šole v naravi v obdobju šolanja potrebna za gradnjo medosebnih odnosov, učenčeve samozavesti in gradnjo njegove osebnosti. Pri tem pa ugotavljajo, da jim primanjkuje znanja s svetovalnega in včasih s terapevtskega področja, ki bi ga občasno potrebovale pri delu z učenci. Na to misel so jih navedla opažanja, ko so učenci izražali pretirana čustva strahu ali domotožja ter v primerih bolj izrazitega odklonskega vedenja učencev.

Na podlagi izkušenj, ki so jih pridobile pri delu z otroci, si le težko zamislijo udejanjanje priporočil doživljajskih pedagogov, ki zagovarjajo sodelovanje in soodločanje pri načrtovanju projekta.

Menim, da tako razmišljanje temelji na pomanjkljivem poznavanju doživljajske pedagogike in tudi pri šolskem kurikulumu, ki ne dopušča večjih odstopanj. Ne glede na to pa so učiteljice prepričane v koristnost šole v naravi. To svoje prepričanje potrjujejo z načrtovanjem projekta šola v naravi za vse učence nižjega izobrazbenega standarda, vsako šolsko leto njihovega šolanja na osnovni šoli.

## **7. ZAKLJUČEK**

Zame pomembno sporočilo izsledkov te naloge je v spoznanju, da se učiteljice zavedajo pomembnosti organiziranja šole v naravi in da podpirajo udeležbo v njej. Večkrat sem se pri svojem delu spraševala ali morda z dejavnostmi, ki jih organiziram zadovoljujem le lastne želje. Nasprotno, s svojimi mnenji so me prepričale v potrebnost doživljajskih projektov, tako v obliki šole v naravi ali krajših dnevnih izletov, pohodov, plavanj,...

Spoznano mi je vzpodbuda za delovanje na kontinuiranem izvajanju časovno bolj ali manj omejenih doživljajskih projektov, s katerih namen je poglobljanje medosebnih odnosov med udeleženci predvsem z namenom lažjega in učinkovitejšega dela v šoli. Prav tako pa menim, da je ponudba doživetij podlaga iz katere lahko učenci črpajo moči, ki jih potrebujejo pri spopadanju z življenjskimi težavami.

## 8. LITERATURA IN VIRI

**Aries, P.** (1991). Otrok in družinsko življenje v starem režimu. SH. Ljubljana.

**Benčič U.** (2008). Doživljajska pedagogika za zavodsko mladino. Diplomsko naloga. Univerza v Ljubljani, pedagoška fakulteta. Ljubljana.

**Benčič U.** (2010). Pomen doživetja v didaktiki, Doživljajska pedagogika, letnik 13 št. 16. Ljubljana: Tiskarna Artelj.

**Bratanić M.** (1991). Mikropedagogija (interakcijsko – komunikacijski aspekt odgoja. Zagreb: Školska knjiga. (s. 33 - 43).

**Breznik Apostolovič S.** (2000). Nekateri vidiki odnosne komunikacije učitelj – učenec v luči nekaterih psihodinamičnih teorij. Pedagoška obzorja (5-6, 2000). (s. 355 – 359).

**Center šolskih in obšolskih dejavnosti, Razvoj šole v naravi.**  
(<http://www.csod.si/?str=8>).

**Cugmas Z.** (2001). Povezanost med otrokovo navezanostjo na vzgojiteljico, vedenjskimi reakcijami in samospoštovanjem. Sodobna pedagogika. Ljubljana: Littera picta d.o.o. (s. 176).

**Glasser N.** (2001). Vsak učenec je lahko uspešen. Radovljica: Mca.

**Gordon T.** (1983). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Priredil Bečaj J. Svetovalni center.Ljubljana.

**Gros ., Marinčič M., Komljanc N.** (2001). Šola v naravi za devetletno osnovno šolo. KONCEPT. 46. seji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje dne 13. decembra.  
([www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../Sola\\_v\\_naravi.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../Sola_v_naravi.pdf)).

**Ilc Rutar, Z.** (2001).Odnos med učitelji in učenci. Interpretativne kategorije in interpretacija. Didakta 10.56/57.s. 45.

**Kastelic** (1994) Program vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugimi dodatnimi motnjami. Ljubljana. Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport. Ljubljana: Paco (s. 49).

**Kobolt, A.** (2006). Osnove interveniranja. V. Dekleva, B., Kobolt, A., Sande, M., Razpotnik, Š., Zorc – Marver, D. (ur.). Izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. (s. 87-104).

**Kobolt, A., Repuš Pavel, J.** (2006). Model sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja. V. Dekleva, B., Kobolt, A., Sande, M., Razpotnik, Š., Zorc – Marver, D. (ur.). Izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. (s. 53-72).

**Kompare A.** (2006). Uvod v psihologijo. Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednje tehniškega oz. strokovnega izobraževanja. Ljubljana: DZS.

**Krajnčan M.** (2004). Pedagoška vrednost doživetja šole v naravi (doživljajska pedagogika), STROKOVNI posvet Didaktika v šoli v naravi (1:2004:Tolmin). Zbornik/ 1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi. Tolmin, 4.-6.11.2004. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti. (s. 227 - 248).

**Krajnčan M.** (2006) Mnogoterost energij v naravi. STROKOVNI posvet Didaktika v šoli v naravi (3:2006:Tolmin). Zbornik/ 3. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi. Tolmin, 2.-4.11.2006. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti. (s. 239 - 246).

**Krajnčan M.** (2007). Osnove doživljajske pedagogike. Pedagoška fakulteta. Ljubljana: Tiskarna Artelj.

**Krajnčan M.** (b.l.). Doživljajska pedagogika (metoda praktične uspešnosti in teoretične praznine). študijsko gradivo.

**Krajnčan, M., Bajželj, B.** (2008). Odnos – osnova za socialno pedagoško delo.v. M. Krajnčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj. Socialna pedagogika – med teorijo in prakso. (s. 55-70).

**Kroflič R.** (2009).

(<http://www.google.si/search?q=slovenistika.files.wordpress.com%2F2009%2F05%2Finkluzija-etika.doc>).

**Kroflič, R.** (2000a), Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije, Sodobna pedagogika, let. 51, št. 5.

**Lačen, M.** (2001). Odraslost osebe z motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana: Zveza sožitje, zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije (str. 11–12).

**Lamovec T.**(1993). Spretnosti v medosebnih odnosih. Ljubljana: Produktivnost – Managemnt consulting. Center za psihodiagnostična sredstva. (s. 9).

**Lepičnik Vodopivec J.** (2000). Medsebojni odnos – pomemben element vzgojno izobraževalnega procesa med učitelji in študenti. Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja – Maribor. Pedagoška fakulteta. Oddelek za pedagogiko, psihologijo, didaktiko. (s. 288 – 290).

**Marentič Požarnik B.** (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS. (s. 249).

**Marentič Požarnik M.**(b.l.). Projekti kot spodbuda učiteljevi ustvarjalnosti. v Razvojni projekti programa Skriti zaklad ter programov Evropske unije Socrates in Leonardo da Vinci v slovenskem šolstvu.

(<http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/publikacije/Skriti%20zaklad.pdf> ).

**Mesec B.** (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana. Visoka šola za socialno delo.

**Metljak.U.** (2004). Če se smeješ , hočejo vsi s teboj plesati. STROKOVNI posvet Didaktika v šoli v naravi. (1:2004:Tolmin) Zbornik/ 1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi.

Tolmin, 4.-6.11.2004. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti. (s. 249 -252).

**Mitič-Petek, A.** (2003). Specialno pedagoška podpora vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v splošni osnovni šoli. V N. Frantar Čučkovič idr. (Ur.), Zbornik posveta Skupaj za otroke s posebnimi potrebami (str. 47–49). Maribor: Osnovna šola Gustava Šiliha.

**Peček Čuk, M., Lesar, I.**(2010). Pravičnost slovenske šole – mit ali realnost. Sodobna družba; Tehniška založba Slovenije.

**Puhar A.** (1982). Prvotno besedilo življenja. Zagreb.

**Repuš Pavel, J.** (b.l.). Socialno pedagoške intervencije/vaje. Študijsko gradivo. Pedagoška fakulteta v Ljubljani. Oddelek za socialno pedagogiko.

**Ribič Hederih B.** (2004). Otrokova samopodoba. V Otrok in družina. Ljubljana: Prešernova družba.  
([http://www.otrokdruzina.com/stare\\_stevilke/2004/januar/naslovna\\_tema\\_3](http://www.otrokdruzina.com/stare_stevilke/2004/januar/naslovna_tema_3)).

**Schmidt, M.** (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta.

**Slokar Čevdek M.** (2010). Dejavniki odnosa med učiteljem in učenci v osnovni šoli, magistrska naloga. Univerza v Mariboru.  
(<http://dkum.uni-mb.si/IzpisGradiva.php?id=13313>).

**Sožitje.** Zveza društev.  
(<http://www.zveza-sozitie.si/razlike-med-dusevnimi-bolezni-in-motnjami-v-dusevnem-razvoju.html>).

**Štemberger V.** (2004). Uporaba doživljajske pedagogike pri didaktiki športne vzgoje. STROKOVNI posvet Didaktika v šoli v naravi (1:2004:Tolmin). Zbornik/ 1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi. Tolmin, 4.-6.11.2004. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti. (s. 272 – 278).

**Tomori** (1983) Medsebojni odnos – pomemben element vzgojno izobraževalnega procesa med učitelji in študenti. Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja. Maribor. Pedagoška fakulteta, oddelek za pedagogiko, psihologijo, didaktiko (s. 288 – 290).

**Trček, J.** (1998). Medosebno komuniciranje – kontaktna kultura. Ljubljana: Korona Plus.

**World Health Organisation,** Mental Retardation : from knowledge to action.  
([http://www.searo.who.int/en/Section1174/Section1199/Section1567/Section1825\\_8084.htm](http://www.searo.who.int/en/Section1174/Section1199/Section1567/Section1825_8084.htm)).

**Zakon** o osnovni šoli (ZOs-n-F). Uradni list RS, št. 12/1996.

**Zakon** o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.

**Zakon** o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 3/2007.

**Zalokar Divjak, Z.**(2001). Jaz in ti: medosebni odnosi v sodobnem času. Krško: Gora.

**Ziegenspeck J.** (1990). Projekte im Evangelischen Jugenddorf Rendsburg. Rückblick Gedanken Perspektiven kritik. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.

**Ziegenspeck J.** (1992). Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.

**Žerdin, T.** (1991). Težavice, težave, učne motnje / Tereza Žerdin in sodelavke. Murska Sobota : Pomurska založba, 1991.

**Žerovnik A.** (2004). Otroci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Tisk Schwarz d.o.o. (s. 12).

## **PRILOGA**

### **VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRAN INTERVJU Z UČITELJICAMI**

1. Kaj zate osebno pomeni udeležba v šoli v naravi ?
2. S kakšnimi občutki odhajaš v šolo v naravi ?
3. Kako doživljaš več dnevno bivanje z otroki ? Ali so razlike med šolskim vsakdanom, ko lahko odideš domov, in šolo v naravi, kjer ostajaš ?
4. Ali je razlika v tvoji samokontroli v šoli v naravi oziroma v šoli ?
5. Je morda nešolska situacija vplivala na odnos, ki si ga imela z učencem ?
6. Kaj meniš, ali si imela v šoli v naravi drugačno vlogo kot v šoli ?
7. Kako je vplivala šola v naravi na tvoj odnos z učencem po vrnitvi v šolo ?
8. Kaj pa učenčev strah pred novo, neznano situacijo, ločenost od staršev, ali je to čustveno stanje vplivalo na vajin odnos ?
9. Kaj pa njihov odnos do šolskega dela, je opazna kakšna sprememba po vrnitvi iz šole v naravi?
10. Kako vidiš vpliv šole v naravi na urjenje socializacijskih spretnosti otrok ?
11. Kako se odraža izvenšolska situacija na oblikovanje odnosov v skupini ?
12. Ali vključuješ učence v priprave pri organiziranju šole v naravi ?
13. Kakšna je medsebojna soodvisnost udeležencev šole v naravi ?