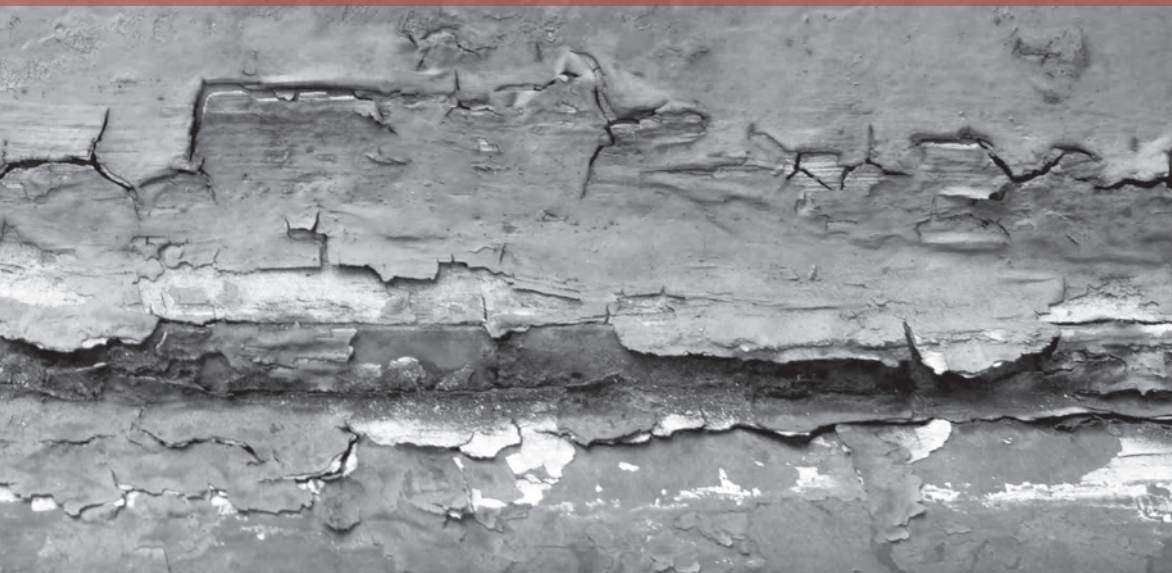


SOCIALNA

PEDAGOGIKA

december 2021 letnik 25 številka 03-04



SOCIALNA PEDAGOGIKA

december 2021 letnik 25 številka 03-04



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko.

Socialna pedagogika is a professional journal published by Association for social pedagogy.

ISSN 1408-2942

naslov uredništva Združenje za socialno pedagogiko
/ address of the editors: Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva ploščad 16 (*pri Pedagoški fakulteti*)
TEL: (01) 589 22 00; FAX: (01) 589 22 33
E-POŠTA: revija@zzsp.org
SPLET: www.revija.zzsp.org

urednica / editor: Andreja Grobelšek
sourednica / co-editor: Mija Marija Klemenčič Rozman

uredniški odbor Margot Lieberkind (*Danska, Denmark*)
/ editorial board: Marta Mattingly (*ZDA, USA*)
Friedhelm Peters (*Nemčija, Germany*)
Andreas Walther (*Nemčija, Germany*)
Stephan Sting (*Avstrija, Austria*)
Jacek Pyżalski (*Poljska, Poland*)
Walter Lorenz (*Italija, Italy*)
Ali Rahimi (*Iran, Iran*)
Josipa Bašić (*Hrvaška, Croatia*)
Antonija Žižak (*Hrvaška, Croatia*)
Vesna Zunić Pavlović (*Srbija, Serbia*)
Darja Zorc (*Slovenija, Slovenia*)
Jana Rapuš Pavel (*Slovenija, Slovenia*)
Olga Poljšak Škraban (*Slovenija, Slovenia*)
Špela Razpotnik (*Slovenija, Slovenia*)
Mitja Krajncan (*Slovenija, Slovenia*)

lektorirala / proof reader: Simona Kepic
prevodi / translations: Zadruga Soglasnik
oblikovanje in prelom / DTP: Iz principa
fotografija na naslovnici / cover photo: Shutterstock
tisk / print: Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2021 je 25 € za pravne osebe.

Naročnina na revijo je za člane združenja vključena v članarino.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database*
in *Sociological Abstracts*.

Izdajanje revije v letu 2021 finančno podpira Agencija za raziskovalno dejavnost
Republike Slovenije.

VSEBINA /CONTENTS

Zala Bregar

Vsakdanjost zla v času holokavsta in povezava s sodobno družbo

The Banality of Evil During the Holocaust Associated with Modern Society

113

Nastja Holc

Tretma in socialnopedagoško delo z obsojenci v slovenski penološki praksi

Treatment and Social-Pedagogical Work with Convicts in Slovenian

Penological Practice

131

Darja Plavčak

Spodbujanje socialnih spretnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Developing the Social Skills of Children with Mild Intellectual Disability

155

Helena Smrtnik Vitulič, Olga Poljšak Škraban, Simona Tancig in Simona Prosen

Prepričanja o delovanju možganov in učenju pri

študentkah različnih pedagoških programov

Attitudes About Brain Functioning and Learning in Students

of Different Pedagogical Programmes

189

Maša Štaleker, Urša Mihevc, Hajdi Hauptman in Joca Zurc

Pričakovanja študentov pedagoških smeri glede področja trga dela in zaposlitve

Educational Students' Expectations About the Labour Market and Employment

211

Navodila avtorjem

Instructions to Authors

229

VSAKDANJOST ZLA V ČASU HOLOKAVSTA IN POVEZAVA S SODOBNO DRUŽBO

113

THE BANALITY OF EVIL DURING THE HOLOCAUST ASSOCIATED WITH MODERN SOCIETY

Zala Bregar, študentka dodiplomskega študija socialne pedagogike
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
zb7147@student.uni-lj.si

POVZETEK

Holokavst je pogosto razumljen kot enkratni dogodek, ki ponazarja temen in neponovljiv madež naše družbe: gre za sovraštvo do Judov, ki je v časovni točki med letoma 1941 in 1945 doseglo svoj vrhunec – organizirane, množične poboje. Glavni dejavnik, da je holokavst potekal učinkovito, ni iracionalno sovraštvo besnih množic, temveč pasivnost ter brezbržnost ob vsakodnevem nasilju v taboriščih. Birokratski sistem delovanja taborišč zatira individualno moralo ter tako minimalizira možnost odpora. Danes sistemsko nasilje ostaja nevidno, kar omogočajo fizične razdalje, ki so rezultat tehnološkega napredka in globalizacije, in emocionalna distanca, ki jo omogočajo dehumanizacija, družbeno pripisana krivda in teorije o manjvrednosti. Način reševanja begunske krize in izkoriščanje ujugurskih delavcev na Kitajskem sta primera sistemskega nasilja, ki ga prepoznavamo danes. Prispevek opredeljuje dejavnike, ki so holokavst omogočili,

in jih poskuša povezati tudi s sodobno družbo. Hkrati opozarja, da holokavst ni nekaj neponovljivega, saj so dejavniki, ki so ga omogočili, prisotni v današnji družbi in podprti z delovanjem trenutnega sistema, izredne razmere, kot so vojne ali epidemije, pa jih potencirajo.

KLJUČNE BESEDE: *holokavst, vsakdanjost zla, izredne situacije, sistemsko nasilje, neoliberalizem, koncentracijska taborišča.*

ABSTRACT

The Holocaust is often understood as a one-off event, a dark and repeatable stain on our otherwise moralistic society: it was the hatred of Jews that culminated in organized massacres between 1941 and 1945. The main factor behind it was not the hatred of the angry masses but their passivity and indifference to the violence in the camps. The operations of their bureaucratic system suppress individual morality and thus minimize the possibility of resistance. Nowadays, systemic violence remains invisible, made possible by the distances resulting from technological progress and globalization and by emotional distances made possible by dehumanization, socially attributed guilt, and theories of inferiority. The way in which the refugee crisis has been resolved and the exploitation of Uyghur workers in China are examples of systemic violence that we recognize today. This paper identifies the factors that made the Holocaust possible and tries to associate them with modern society. It aims to warn that the Holocaust is not a thing of the past, as the factors that made it possible are still present in today's society and are supported by the current system, and that extreme conditions such as wars or epidemics exacerbate them.

KEYWORDS: *holocaust, banality of evil, extreme conditions, systemic violence, neoliberalism, concentration camps.*

MNOŽICE IN IZREDNE SITUACIJE

Vzroki za množično nasilje so pogosto v naglih družbenih in ekonomskih spremembah, ki intenzivirajo določene psihološke potrebe in povečajo ranljivost posameznikov (Ule, 2005). Takrat se najbolj izrazi tudi značaj socialnih predstav, ki so sredstva za poustvarjanje resničnosti, saj so najbolj žive, vedenje pa postane bolj spontano (Černigoj, 2000). Konflikti so sestavni del družbe (Oravecz, 1999). Ko se posameznik počuti ogroženega, želi zaščititi individualno in socialno identiteto ter samopodobo, kar pogosto rezultira v ustvarjanju obrambnih mehanizmov z namenom utišanja vesti (Ule, 2005). Pojavi se potreba po uskladitvi, ki privede do nelagodja, temu pa se množice izognejo s spreminjanjem stališč in prepričanj. Članstvo v skupini prinaša občutek superiornosti in varnosti (Kohl, 2011), skupinska kohezivnost pa je posledica skupinske identitete (Černigoj, 2007). Pripadniki skupine so zato nagnjeni k nezaupanju in sovražnemu vedenju do drugačnih (Arnejčič, 2008). Množice imajo tudi tendenco podredljivosti avtoriteti, v kateri vidijo vodnika. S svojo osebnostjo in dominacijo lahko voditelj povsem paralizira zmožnosti kritičnega mišljenja ter sproži osuplost in spoštovanje (Le Bon, 2016). Po drugi strani pa je občutek spoštovanja in občudovanja avtoritete posameznikova moralna obveza (Fromm, 2013).

Represivni organi nasilje legitimirajo z izrednim stanjem pod pretvezo zagotavljanja varnosti. Nasilje se stopnjuje počasi in ko preide k višjih oblikam, je za ukrepanje pogosto prepozno (Ule, 2005). Nastalo ekstremno situacijo lahko posameznik zanika ali se ji izogiba, jo pasivno sprejme ali pa je do nje apatičen, kar je normalen odziv, ko ima občutek, da situacije ne zmore kontrolirati. Lahko se odzove z afekti, ki reducirajo fleksibilnost mišljenja in vedenja, zato ima posledično manj alternativ in je nagnjen k prvi reakciji, ki omogoča takojšnje olajšanje. Tesnobi ob nastali situaciji se lahko izogne z obrambnimi mehanizmi, uporabo drog in alkohola, preusmerjanjem pozornosti idr. (Jerome, 1967).

Bauman (2006) trdi, da ima vsak posameznik dva obraza, slabega in dobrega, in ker so slednjemu normalne okoliščine bolj naklonjene, se slabi obraz lahko sploh nikoli ne pokaže, saj se

izrazi le v ekstremnih situacijah. To potrjuje tudi Arnejčič (2008), ki dodaja, da je človeški um nepredvidljiv in da je od okoliščin odvisno, katera stran nas bo "omrežila". Slednje naj bi veljalo tudi za moderno družbo, isto telo, ki je prisposodba za celotno družbo, ima namreč oba obraza, ki ne moreta obstajati drug brez drugega (Bauman, 2006).

Ule (2005) meni, da je antisemitizem v drugi svetovni vojni primer ekonomskega in političnega nasilja. Pri ekonomsko-političnih pogojih za nastanek predsodkov je značilno, da nanje vpliva spremenjena družbena struktura, ki jih izzove in aktualizira (prav tam). Šlo pa je tudi za kulturno-normativne vzroke, ki so obstajali že pred vojno (Briegs idr., 2006). Elementi, ki so sestavni del nacistične ideologije, kot so vera v totalitarno državo, čistost arijske rase, odklanjanje humanizma, kult velikega odrešitelja, so bili prisotni že v delih nekaterih kulturnih nemških mislecev devetnajstega stoletja (Cajnko, 2005). Socialno izključevanje Judov ni bilo lokalizirano zgolj na nemški prostor, ampak je k praksi težila večina evropskih skupnosti (Bajohr, 2018). Ekonomska kriza je postala krma grešnega kozla, fenomena, ki je za družbo pomemben, saj ohranja čistost nadrejene skupine (Priatelj, 2016).

OTOPELOST TABORIŠČNIH SISTEMOV

Pomanjkanje odpora v taboriščih tako s strani Judov kot taboriščnih delavcev, ki so jih zaplinjali, je povezano s tem, da so Judje imeli občutek možnosti izbire, da sodelujejo v merilih racionalnega vedenja, ki jim bodo omogočila preživetje (Bauman, 2006). Preživeli so tisti, ki so bili uporabni – gibanje, delo in volja so reševali življenja (Low, 2018). To je bil namen nacistov: Jude so pobijali postopoma in jim s tem vzbujali občutek izbire med življenjem in smrtjo kot nagrado za ubogljivost in sodelovanje v sistemu. To tudi obrazloži, kako je lahko tako malo paznikov obvladovalo ogromno maso zapornikov – racionalnost je bila poceni in učinkovita (Bauman, 2006). Značilna je bila odgovornost vseh za vse; če je kdo ušel ali storil napako, so kaznovali celotno skupino (Bettelheim, 2009). Kazni so vključevale bičanje, obešanje, zapiranje, stradanje, bile pa so tudi ponižujoče za posameznikovo integriteto (v pasjih celicah v Dachauu so na primer od taboriščnikov zahtevali, da si hrano

pridobijo z laježem). Našteti elementi so spodbujali kolektivno težnjo po ubogljivosti in disciplini. Razdiranje solidarnosti je pospeševala lakota, ki se je odražala tudi s krajami, prevarami in kanibalizmom; razširjale so se epidemije, prisotne pa so bile tudi različne naravne katastrofe (Ajdič idr., 1981). Vsak odpor se je zdel iracionalen, neučinkovit in nekoristen.

Sprejemni postopek v taboriščih je dosegal izničenje družbenih norm, konvencionalne olike in identifikacije s "prejšnjim življenjem" (Jezernik, 1993). Ko se posameznik navadi na taboriščne razmere, se vzpostavijo apatija, duševna otopelost, notranja brezbržnost ter neodzivnost na vsakodnevno trpljenje (Frankl, 2016). Disociacija, psihološki mehanizem odcepljenih delov jaza, je posledica travmatičnih izkušenj in v izrednih situacijah omogoča preživetje (Pahor Jurić, 2004). Slednje v kulturnem romanu *Bralec* ponazori Bernhard Schlink: "Tudi v pičlih izjavah storilcev srečamo plinske celice in krematorije kot vsakodnevno okolje, storilce same omejene na nekaj funkcij, v svoji brezobzirnosti in brezčutnosti, v svoji otopelosti kot omamljene ali opijanjene" (Schlink, 2001, str. 78).

Nacistom je fizična izolacija ustvarila iluzijo nedolžnosti (Card, 2000). Ubijanje v plinskih celicah je bilo lažje in učinkoviteje zaradi racionalnosti žrtev (prostovoljno so šle v kopalnico) in storilcev (pobijanje z naboji je neposredno nakazovalo na povezavo med dejanjem in posledico) (Bauman, 2006). Sivo cono Card (2000) v taboriščih opredeli kot nekakšno fluidnost identitete, nejasno in problematično moralno območje kapojev; to so bili zaporniki višjega "čina" na odgovornih upravnih položajih. Imeli so oblast nad drugimi zaporniki, vendar so s tem tvegali izgubo integritete. V sivih območjih so žrtve hkrati zatiralci in se razvijajo povsod, kjer je nasilje stalno, razširjeno in intenzivno (prav tam). Fenomen se imenuje tudi identifikacija z agresorjem in predpostavlja preslikavo zatiralčevega vedenja; nasilen in vzvišen odnos do sozapornikov ter ponižen in podložen do agresorja (Sarnoff, 1951). Judje so preko judovskih svetov postali sami svoji uničevalci (Štefancič, 2015a).

PASIVNOST ŠIRŠEGA PREBIVALSTVA

Bauman (2006) je eden izmed prvih, ki antisemitizma ni označil za glavni vzrok za holokavst. Predsodki in propaganda, na katere sta Hitler in Goebbels polagala upanje, namreč sploh niso privedli do željenih rezultatov. Antisemitizem nikoli ni bil tako močan, da bi lahko vzpodbudil vsesplošno nasilje, sploh pa ne tako konsistentno in učinkovito, kot je bilo iztrebljanje Judov v taboriščih. Bauman vzrok za učinkovito iztrebljanje najde v birokratski organizaciji in medicinskem diskurzu, ki zahtevata delitev dela, poslušnost, rutino, učinkovitost, usklajevanje in (predvsem) poudarjanje racionalnosti, ki je omogočila, da je vsak del sistema opravljal svojo nalogo, višji cilj pa je bil odmaknjen, abstrakten in daleč od vsakdana. Posameznik je le majhen del ogromne mašinerije, v kateri ni bilo prostora za motnje, improvizacije in spontanost. Odgovornost se je skozi hierarhijo in specializacijo ravni porazgubila, nižje ravni so odgovornost prelagale na višje, višje pa na končni cilj – ustvarjanje idealne družbe. Poudarjanje racionalnosti je vzbujalo občutek varnosti (prav tam).

Kar pa je propaganda (mogoče celo nehote) omogočila, je bilo nevmešavanje nemškega prebivalstva, poleg tega pa je potrjevala teorijo rasizma in iztrebljanja ter s tem ideologijo čistosti nemške rase. Nemška politika si je prizadevala, da za zločine ne bi izvedel nihče, saj so ugotovili, da je javno nasilje, kot je bila na primer kristalna noč, delovalo kontraproduktivno (Bauman, 2006). Izgnanstvo, kamor je spadal tudi načrt Madagaskar, je bilo le prikrivanje resničnih, uničevalnih namenov in končne rešitve (Benz, 2000). Vendar je za dogajanje v taboriščih "neuradno" vedela večina nemškega prebivalstva. Iztrebljanje Judov je postalo javna skrivnost (Ullrich, 2018). Pasivnost je posredno sporočala potrditev izvajanja nacističnega načrta, čustvena distanca do žrtev pa je bila podlaga za izgovore o nevmešavanju. Poleg pasivnih udeležencev pa so se kot vmesna oblika pojavljali polaktivni – to so bili podporniki hitlerjanstva, udeleženci bojkotov in tisti, ki so prekinjali svoja prijateljstva z Judi, večinoma z namenom izboljšanja socialnega položaja (Ule, 2005).

Zanimivo je vprašanje, ali je bil molk prebivalstva posledica brezbržnosti, neznanja ali zatiranja znanja. Nekatere teorije trdijo, da je med prebivalstvom in politiko vladal konsenz o pasivnem sledenju nacističnim ciljem, katerega učinek je bil postopna internalizacija nemškega prebivalstva. Nemcem ni bilo potrebno ubijati Judov, ker so drugi to opravili namesto njih (Bytwerk, 2005). Zapor-niki so morali biti krivi za svoj zločin, drugače si Nemci niso mogli pojasniti njihove kazni (Bettelheim, 2009).

AKTIVNO USTVARJANJE DISTANCE

Razlage, ki so dolgo časa prevladovala, so pojav holokavsta razlagale kot dejanja patoloških posameznikov in njihovih skritih iracionalnih tendenc, ki so se ob optimalnih okoliščinah lahko izrazile. Popularne so bile tudi ideje o besnečih, neobvladljivih množicah, ki so morale nekam usmeriti svojo jezo. Civilizacija naj bi bila tista, ki nadzoruje človeške gone in moralo, zato naj bi vse moralno bilo družbeno. Vendar pa je paradoks v tem, da je ravno civilizacija tista, ki je holokavst sploh omogočila (Bauman, 2006). Adorno (1999) ugotavlja, da je vzrok za poslušnost storilcev holokavsta v avtoritarni osebnosti, ki ne omogoča sinteze ega in globljih psihičnih struktur, pojavila pa naj bi se zaradi razširjene avtorske vzgoje v nemški družbi. Fromm (2020) meni, da je nacizem sicer psihološki problem, ki pa so ga izzvali družbeno-ekonomski dejavniki. Inflacija v Nemčiji leta 1923 in zlom borze leta 1929 sta povečala občutje negotovosti, hkrati pa prebivalstvu oslabila vero v svoj lasten napredek in neomejene možnosti za uspeh. Hitler je poslušnost množice pridobil s poudarjanjem posameznikove neznatnosti (prav tam).

Bauman (2006) Adornovo teorijo kritizira, saj naj bi se osredotočala le na individualne dejavnike, ni pa upoštevala sočasnih družbenih vplivov. Adorno (1999) namreč predpostavlja, da so ljudje kruti zaradi potencialnih osebnostnih determinant in se zato ločijo od tistih, ki teh predispozicij nimajo. Baumana potrjuje Waller (2007), ki trdi, da so storilci pobojev izvirali iz različnih okolij, imeli različne osebnostne značilnosti, bili različne politične usmerjenosti,

vedenja in spola. Bili so običajni ljudje, ki so bili vzporedno z opravljanjem svoje naloge tudi možje in očetje (prav tam), hodili so v kino, klube in se vključevali v različne prostčasne dejavnosti (Goldhagen, 1996). Eichmann, ena od največjih nacističnih figur, prizorov pobojev ni mogel prenesti, grozote so ga zaznamovale in ponoči so ga tlačile more, dejstvo pa je, da prizorov iztrebljanja ni videl veliko. Bil je zgolj ubogljiv, ambiciozen člen visoko na hierarhični lestvici učinkovitega aparata, kamor ga je ponesla želja po napredovanju (Arendt, 2007). Njegovo delovanje je bilo v času izvajanja zakonito kljub temu, da je bil v Jeruzalemu obsojen na smrtno kazen (Kanduč, 2013).

Razvoj znanosti in racionalnosti omogoča družbeni inženiring; tako znanstveniki, ki prevzamejo vlogo nekoga, ki ve več, dobijo moč, da odločajo o tem, kaj je za družbo najbolje (Bauman, 2006). Razum je nacistom predstavljal sovražnika moralnosti, logika je zahtevala privolitvev v zločin. Arnejčič (2008) opozarja tudi na manipulacijo medijev in razvoj tehnologije, ki povečujeta nadzor nad našimi življenji in intimo. Ta nadzor, ki ga imenuje administrativno (sistematično) zlo, se izvaja postopoma, kar izvajalcu nasilja omogoči prilagoditev nalogi in novi realnosti. Nasilje se legitimira kot sredstvo za reševanje družbenih konfliktov in ureničevanje ciljev, majhna stopnja vpletenosti v sistem pa je dovolj, da nasilje čedalje hitreje sprejemamo (Ule, 2005). Termin *luciferjev efekt* opisuje časovno točko oziroma stopnjo, ko posameznik prvič prestopi mejo med dobrim in zlim, ki predstavlja preoblikovanje človekovega značaja. To naj bi vzpodbudile situacije, ki so dovolj učinkovite, da posameznik zatre značilnosti individualne morale (Arnejčič, 2008).

Milgram (2009) je s poskusom z elektrošoki dokazal neomejen konformizem, ustvarjen v laboratorijski situaciji. Glavni motiv vojaka za ubijanje je ubogljivost (še posebej, kadar ubijanje postaja vse bolj brezosebno) – ker mu je ukazano, ne pa zato, ker primarno sovraži nasprotnika (Jerome, 1967). Za prevlado družbenih vrednot nad individualnimi torej ni potrebna fizična razdalja (npr. ubijanje brez stika z žrtvijo), omogočijo jo lahko podrejanje avtoriteti, prevlada ekspertize, ubogljivost in poslušnost (Milgram, 2009). Družba ustvarja distanco, ki oslabi moralno odgovornost, zato so

sistemi, ki so (bolj kot so) diferencirani, glavni potencialni nosilci nemoralnih dejanj. Fenomen se pojavlja kot posledica segregacije in tehnične (namesto moralne) odgovornosti (Bauman, 2006). Motivacija za nasilje in ubijanje izhaja iz močnega čuta odgovornosti in zanesljivosti posameznika do svojih kolegov nadrejenih, skupina omogoča občutek skupnih vrednot in anonimnosti samega dejanja (Grossman, 1996). Prisotnost drugih, ki se obnašajo nasilno, je močno spodbudna (Jerome, 1967). Fizična distanca ni vedno zadostna, da bi lahko premagali odpor do ubijanja, ključna je tudi emocionalna, ki vključuje faktorje: kulturnega (dehumanizacija zaradi kulturno-etničnih razlik), socialnega (naučena večvrednost), moralnega in mehaničnega (zanikanje obstoja zaradi mehanske pregrade) (Grossman, 1996).

Genocid ni spontan dogodek, naročen in organiziran je s strani države (Glick, 2005). Gre za močno manipulacijo, s katero se pojavi negacija najvišje vrednote – človeškosti, kar vodi v dehumanizacijo, pri kateri se ne upošteva norm in zakonov, ki veljajo za ljudi, ali pa celo v satanizacijo, širjenja ideologije, da skupina predstavlja poosebljanje zla (Milivojević, 2008). Žrtve tako postanejo zgolj objekti (številke) akcije, pomembna sta le način in kakovost operiranja, s katerimi bo dosežen končni cilj. Bauman (2006) razlog vidi v družbenem sistemu moderne. Arendt (2007) taboriščni sistem Auschwitza primerja s podjetjem. Štefančič (2015a) opisuje, kako sta pri učinkovitem delovanju sistema sodelovali Švica, kamor se je stekalo judovsko zlato, in ameriška avtomobilska industrija (Ford General Motors), ki je omogočala nemoten transport. Sodelovanje z Nemčijo so po vojni vsa podjetja dolgo prikrivala (prav tam). Holokavst se skozi tovrstni vidik prikazuje kot mednarodni zločin, zločin nevtralnih držav in celo zaveznikov.

DRUŽBA MODERNE KOT PASIVNA DRUŽBA

Vzorec, pod katerim je bil fenomen holokavsta mogoč, je danes samoumeven konstrukt neoliberalističnih politik, ki ga prevzemajo multinacionalne korporacije. Izkoriščanje omogočajo globalizacija in napredne tehnologije, ki zaradi razdalij oslabijo posameznikovo

moralno odgovornost. Posameznik zavzema položaj objekta, ki delo ogromne mašinerije opravlja za zunajosebne cilje, kar mu lahko predstavlja občutek osebne neznatnosti, ranljivosti in nemoči. Posameznik se sistemu podredi in se odreče svojim individualnim načelom (Fromm, 2020). Neobčutljivost na sistemsko nasilje privilegiranim omogoča udobno življenje. Subjektivno, vidno nasilje, ki ga sodobna družba tako prizadevno preganja, je odmikanje od pravih problematik; objektivno nasilje je s kapitalizmom le prevzelo novo obliko (Žižek, 2007).

Moderna je osnovala pojem "globalna prenaseljenost", neoliberalistično logiko, ki implicira, da je za ohranjanje večine potrebno žrtvovanje življenj manjvrednih. Trojanow (2014) se sprašuje, ali gre za sodobni genocid, ki se ga prikazuje kot nujno zlo za ohranjanje privilegirane skupnosti. Vsako minuto zaradi lakote umre enajst ljudi po svetu (Elhennawy, 2021), medtem ko se povprečno skoraj petina (17 %) vse pridelane hrane na svetu zavrže (Choi, 2021). Od začetka pandemije se je število podhranjenih povečalo za šestkrat (Elhennawy, 2021). Med pandemijo se je povečalo tudi izkoriščanje otroške delovne sile, med drugim tudi zaradi zaprtja izobraževalnih ustanov, veliko družinam pa otroško delo omogoča preživetje (Costa idr., 2020). Večvredno življenje se prikazuje tudi kot življenje tistega, ki ima denar, da si plačuje zdravstveno oskrbo, do tega pa je privedlo naraščajoče privatiziranje zdravstvenih storitev (Salecl, 2020).

Neoliberalistični sistem deluje s poglobljanjem neenakosti. Družbena nepravilnost ni le slabost, ampak temeljna sistemska zahteva potrošništva (Galeano, 2011), čeprav je razumljena le kot stranski učinek prostega trga (Stark, 2011). Sistemsko nasilje pogojuje udobno življenje; tako vredni boljšega življenja lahko ohranjamo svoje privilegirane položaje. Marca leta 2020 je odstotek najbogatejših Američanov vseboval bogastvo, enako premoženju 31 % najrevnejših (Rugaber, 2020). Na nepravilnost smo se navadili in se z njo sprijaznili, statistike o sistemskem nasilju beremo bolj kot zanimivosti, saj se nam zdijo preveč odmaknjene in abstraktne. Sodobni sistem izključuje preveč ljudi, da bi lahko v družbi vladalo zaupanje, družbena kohezivnost tako razpada (Štefančič, 2015b), altruizem in solidarnost pa veljata za nekaj preživetega,

živalskega (Stark, 2011). Konkreten primer delovanja multinacionalnih korporacij je izkoriščanje ujugurskih delavcev na Kitajskem. Avtorja delovne pogoje primerjata s taboriščim stanjem: ujugurski delavci imajo omejeno svobodo gibanja, nad njimi izvajajo nadzor s pomočjo kamer in mobilnih aplikacij, tovarne so obdane z bodečimi žicami. Tovrstni genocid je del potrošniške kulture, saj se prisilno delo povezuje z vsaj triinosemdesetimi blagovnimi znamkami, med katerimi so Nike, Adidas, Bosch, Panasonic ... Podjetja se izogibajo odgovornosti, čeprav prisilnega dela ujugurskih delavcev niže v svojih dobavnih verigah ne morejo zanikati (Leibold in Xiuzhong X, 2020).

Individualizacija je povzročila intenzivnejšo odvisnost posameznika od družbenih institucij; odgovornost se vse bolj prelaga na posameznika (Ule, 2008). Danes mlade preveva nihilizem, prihodnost jim predstavlja grožnjo, sami pa ob tem čutijo nemoč (Galimberti, 2010). Zdi se jim, da je prihodnost izpostavljena naključjem, ki jih ne morejo nadzirati (Furedi, 2002). Fromm (2020) meni, da je problem pasivnosti v osebnih stališčih in ustanovah, ki vsebujejo predispozicije, da se podredimo zunanji avtoriteti. Pomanjkanje odpora pri nemškem prebivalstvu, ki sicer ni bilo naklonjeno nacistični ideologiji, poveže z resignacijo in notranjo utrujenostjo, ki je značilna za današnjo demokratično družbo. V sodobni družbi se vsepovsod srečujemo s pojavom, ki je predispozicija za vzpon fašizma: s posameznikovo nemočjo in nepomembnostjo. Posameznik je v sodobni družbi nemočen, izoliran individuum, ki ne zmore prenašati osamljenosti in zmedenosti identitete. Zato dvomi vase pa tudi v svoja načela. Varnost najde, ko žrtvuje integriteto individualnega jaza, ki ga pripravi na podreitev sistemu (prav tam). Epidemija covida-19 je dejavnike, ki so bili v družbi prisotni, intenzivirala: povzročila je poglobljanje individualizacije in krhanje odnosov (Giordano, 2020). Koronavirus je postal prototip nevidnega sovražnika, ki je esenca vseh potencialnih soljudi. Sporno je tudi promoviranje socialne (in ne fizične) distance (Žerdin, 2021). Epidemija nas vodi v zaskrbljenost in potencira občutek naše nemoči. Slednje izkoriščajo tudi mediji, ki jo prikazujejo kot enkratno, šokanten

dogodek, ki je nepredvidljiv in nad katerim nimamo nobenega nadzora (Giordano, 2020).

Štefančič (2015a) meni, da je fašizem produkt kapitalizma, saj je nastal v njegovih okvirih – deloval je kot način reševanja kapitalizma, ko je bil ta v krizi, saj je tako ohranil svoje interese. Komunizem je namreč njun skupen sovražnik (Mastnak, 2015). Hitler je Jude okrivil z namenom, da bi kapitalistični red lahko preživel, se preporodil in obranil pred zlomom, saj je tako preprečil komunistično grožnjo prave spremembe (Žižek, 2007). Fašizem je torej produktivna sila, ki v liberalizmu deluje kot sila ustvarjalne destrukcije. Liberalistična ekonomija se lahko uveljavlja le z nasiljem in uničevanjem, nasilje je stvarna nujnost reform, ki so se pojavile po padcu komunizma, in je predstavljeno kot nova normalnost: v nadnacionalne pritiske so vpleteni zasebni interesi manjšine. Svoboda, vrhovna neoliberalistična vrednota, se nanaša na svobodo trga ter ustvarjanja dobička in ji ni mar za skupno dobro. Mastnak (2015) ugotavlja, da smo trenutno zopet na začetni točki fašističnega reševanja neoliberalizma. Oblast nadnacionalnih korporacij nad fragmentirano, individualistično družbo prinaša novo verzijo nacističnega modela političnega gospostva.

Konkreten primer nehumanega vsakodnevnega ravnanja je način reševanja begunske krize. Zapiranje vrat beguncem za vstop v Evropsko unijo, postavljanje bodečih žic, zapiranje v zapore in azilne domove ter dopuščanje umiranja na migracijskih poteh je teroriziranje, ki močno spominja na holokavst, meni Štefančič (2016). Ker pripadnikom privilegiranega dela sveta povezuje z izkoriščanjem tretjega sveta ni vidna, se nam begunci zdijo ogrožajoči tujci, ki bodo invazirali Evropsko unijo. V Evropo se vrača nacionalizem, z njim pa tudi ksenofobija, rasizem, šovinizem in antisemitizem (Štefančič, 2015b), v Nemčiji na primer beležijo porast neonacizma in desničarskega radikalizma (Jordans in Rising, 2021). Strah in predsodki nam dajejo dovoljenje, da z begunci ravnamo kot z življenja nevrednimi in jih ponovno viktimiziramo. Evropa begunske valove odbija s krčenjem zakonodajne in socialne pomoči pa tudi z militantnim utrjevanjem svojih tranzitnih meja ali pa z njimi profitira – z dodatno finančno pomočjo, vstopom v Evropsko unijo ali pa poceni delovno silo (Štefančič, 2016).

SKLEP

Holokavst je nastal ob stičišču enkratnih dogodkov, vendar razkriva skriti potencial naše družbe oziroma njen drugi obraz, brez katerega prvi ni mogoč. Ta obraz počiva, izrazi pa se lahko v ekstremnih okoliščinah. Holokavst vsebuje potencial, da se ponovno pojavi, ali še huje: storilci smo lahko tudi mi vsi (Bauman, 2006). Od posameznika pričakujemo, da venomer deluje glede na individualno moralo ne glede na pravne, zakonske ureditve in javno mnenje. Seveda to storijo le redki posamezniki, ki za svoj odpor do pričakovane socialne in politične vloge pogosto plačajo visoko ceno (Kanduč, 2013).

Tržna menjava je z gledišča neoliberalizma postala etika sama po sebi, ki zamenjuje že vzpostavljena etična prepričanja. Je vodič človeškega delovanja. Svoboščino izražajo interesi trga, multinacionalnk, lastnikov zasebnih nepremičnin in finančnega kapitala (Harvey, 2012). Duh današnje družbe ima visok potencial za izgubo bližine in individualne moralnosti, saj posameznik v družbi individualizacije, dosežkov in visoke učinkovitosti občuti strah in lastno nemoč, ki vodita v podrejanje sistemu in pomanjkanje odpora.

Nenasilen značaj moderne je še danes iluzija. Poznavanje dejavnikov, ki so omogočili holokavst, se mi ne zdi pomembno le zaradi opozarjanja na krinko modernega sistema, ampak odstira pogled v spekter potencialnih sistemskih zlorab in različne nivoje pasivne vključenosti. Bauman (2006) upornike sistemu povzdigne v heroje, Arendt (2007) pa meni, da se morajo individualne misli ločiti od misli množice, kar je predpogoj za ločitev med moralnim in amoralnim. Rešitev na individualnem nivoju so torej vzpostavljanje bližine, združevanje ter kritična distanca uma. Sama dodajam pomen izobrazbe, systemskega pluralizma, individualnega reflektiranja, opozarjanja na kršitve, prijave zlorab in nasilja.

LITERATURA

- Adorno, T. W. (1999). Avtoritarna osebnost. V M. Ule, J. Potokar in T. Velagič, *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije* (str. 126–156). Znanstveno in publicistično središče.
- Ajdič, B., Bukovac, L., Filipčič, M., Lotrič, E., Martinčič, J. in Šinkovec, S. (ur.) (1981). *Bili so uporni: zaprti, pregnani, obešeni, ustreljeni, na suženjskem delu: vodnik po koncentracijskih taboriščih in zaporih, kjer so med drugo svetovno vojno nacifašistični okupatorji hoteli, a nikoli uničili svobodoljubnega duha našega človeka*. Alpetour.
- Arendt, H. (2007). *Eichmann v Jeruzalemu*. Študentska založba.
- Arnejčič, B. (2008). *Izbrana poglavja iz psihologije množice, vojaške in vojne psihologije*. Fakulteta za družbene vede.
- Bajohr, F. (2018). *Kaj je ukazal Hitler?* Mladina: Pot v holokavst, 62–65.
- Bauman, Z. (2006). *Moderna in holokavst*. Študentska založba.
- Benz, W. (2000). *Holokavst*. Inštitut za civilizacijo in kulturo.
- Bettelheim, B. (2009). Individualno in množično vedenje v ekstremnih situacijah. *Borec: revija za zgodovino, literaturo in antropologijo*, 61(657–661), 33–66.
- Briegs, A., Hall, A., Hawkes, N., Healey, T., Heritage, A. in Kiener, R. (2006). *Kdaj, kje, zakaj in kako se je zgodilo*. Mladinska knjiga.
- Bytwerk, R. L. (2005). The Argument for Genocide in Nazi propaganda. *Quarterly Journal of Speech* 91(1), 37–62. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00335630500157516>
- Cajnkó, Z. (2005). *Nacizem: Adolf Hitler in Tretji rajh*. Locutio.
- Card, C. (2000). Women, evil, and gray zones. *Meyaphilosophy*, 31(5), 509–528. <https://www.jstor.org/stable/24439397?seq=1>
- Choi, C. (4. 3. 2021). 17% of food production globally wasted, UN report estimates. AP News. <https://apnews.com/article/un-report-17-percent-food-production-globally-wasted-de18ad7e031341fcca05e93bb33f4bbf>
- Costa, W., Valdez, C. in Verza, M. (15. 10. 2020). Pandemic driving children back to work, jeopardizing gains. AP News. <https://apnews.com/article/virus-outbreak-pandemics-mexico-india-united-nations-ab80ad40160b0b255e3dc68d11360b44>
- Černigoj, M. (2000). Predstavitev in kritika teorije socialnih predstav. *Psihološka obzorja*, 9(1), 23–38. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TZ01KHTW>

- Černigoj, M. (2007). *Jaz in mi: Raziskovanje temeljev socialne psihologije*. IPISA.
- Elhennawy, N. (9. 6. 2021). Oxfam: 11 people die of hunger each minute around the globe. *AP News*. <https://apnews.com/article/middle-east-business-health-coronavirus-pandemic-hunger-36df-3b43a284fc572b479456b32a3a5d>
- Frankl, V. (2016). *Kljub vsemu reči življenju DA: Psiholog v koncentracijskem taborišču*. Celjska Mohorjeva družba.
- Fromm, E. (2013). *Anatomija človekove uničevalnosti*. Mladinska knjiga.
- Fromm, E. (2020). *Beg pred svobodo*. Umco.
- Furedi, F. (2002). *Culture of Fear: Risk-taking and the Morality of Low Expectation*. Continuum.
- Galeano, E. (2011). *Narobe: Šola narobe sveta*. Sanje.
- Galimberti, U. (2010). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Modrijan.
- Giordano, P. (2020). *V času epidemije*. Mladinska knjiga.
- Glick, P. (2005). Choice of Scapegoats. V J. F. Dovidio, P. Glick in L. Rudman, *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport* (str. 244–261). Malden, MA: Blackwell Pub. <https://psycnet.apa.org/record/2005-08614-015>
- Goldhagen, D. J. (1996). *Hitler's willing executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*. Abacus.
- Grossman, D. (1996). *On killing: The psychological cost of learning to kill in war and society*. Little, Brown and Co.
- Harvey, D. (2012). *Kratka zgodovina neoliberalizma*. Studia humanitatis.
- Jerome, F. D. (1967). *Sanity and survival: psychological aspects of war and peace*. Vintage books.
- Jezernik, B. (1993). *Spol in spolnost in extremis*. Borec: revija za zgodovino, literaturo in antropologijo.
- Jordans, F. in Rising, D. (4. 5. 2021). German far-right crime rises; police arrest alleged neo-Nazi. *AP News*. https://apnews.com/article/europe-migration-arrests-race-and-ethnicity-immigration-5b12a6caed6103ba3976c6349fe6dee6?fbclid=IwAR0TfeL1yhEP-j2fD9ImgXqSuI-GFN0nMnaX3gYrnWZQefEmO-vn-z6I_aQ
- Kanduč, Z. (2013). *Politika, pravo, ekonomija in kriminal: kriminološke refleksije postmoderne družbe in kulture*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

- Kohl, D. (2011). The Presentation of "Self" and "Other" in Nazi Propaganda. *Psychology & Society*, 4(1), 7–26. http://www.psychologyand-society.org/__assets/__original//2011/04/Kohl_2011_2.pdf
- Le Bon, G. (2016). *Psihologija množic: Študija vsakdanjega življenja*. UMco.
- Leibold, J. in Xiuzhong Xu, V. (17. 5. 2020). Opinion: Your favorite Nikes might be made from forced labor. Here's why. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/opinions/2020/03/17/your-favorite-nikes-might-be-made-forced-labor-heres-why/>
- Low, A. (2018). Delali so, da bi preživel. *Mladina: Pot v holokavst*, 22–30.
- Mastnak, T. (2015). *Liberalizem, fašizem, neoliberalizem*. *cf.
- Milgram, S. (2009). *Poslušnost avtoriteti: edinstveni eksperiment, ki je izzval človeško naravo*. UMco.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Psihopolis institut.
- Oravecz, R. (1999). Inter-ethnicity and irrationality. *Psihološka obzorja*, 8(2/3), 191–200. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-0GM7N7S4>
- Pahor Jurić, M. (2004). Neizgubljivi čas: Travma fašizma in nacionalsocializma v luči nuje po "obdobju latence" in transgeneracijske transmisije. *Razprave in gradivo*, 44, 38–65. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-MAOUPDC>
- Prijatelj, E. (2016). Žrtvovanje, nasilje in grešni kozel. *Bogoslovni vestnik*, 76(2), 293–302. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-3UXVXVZD/?query=%27keywords%3Dgre%C5%A1ni+kozeli%27&pageSize=25>
- Rugaber, C. (21. 9. 2020). Soaring wealth during pandemic highlights rising inequality. *AP News*. <https://apnews.com/article/lifestyle-business-us-news-virus-outbreak-ap-top-news-28a44dd1a025d9b9af5a8d4ff8c5a033>
- Salecl, R. (2020). *Človek človeku virus*. Mladinska knjiga.
- Sarnoff, I. (1951). Identification with the Aggressor: Some Personality Correlates of Anti-Semitism among Jews. *Journal of Personality*, 20, 199–218. <https://psycnet.apa.org/record/1953-01103-001>
- Schlink, B. (2001). *Bralec*. Cankarjeva založba.

- Stark, C. (2011). Neoliberalizem - izzivi za prakso in etiko socialnega dela. *Socialno delo*, 50(3/4), 197–204.
- Štefančič, M. (2015a). *Hitler: Kako je preživel: Eseji o drobnem tisku zla*. UMco.
- Štefančič, M. (2015b). *Počnite, kar hočete, samo ubogajte! Eseji o življenju v času smrti*. UMco.
- Štefančič, M. (2016). *Od tod ne pridete živi! Eseji o beguncih, vojni in terorju*. UMco.
- Trojanow, I. (2014). *Odvečni človek*. Mohorjeva družba.
- Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Fakulteta za družbene vede.
- Ullrich, V. (2018). Javna skrivnost. *Mladina: Pot v holokavst*, 66–72.
- Waller, J. (2007). *Becoming evil: How ordinary people commit genocide and mass killing*. Oxford University Press.
- Žerdin, A. (2021). *MMXX: Leto nevarne bližine: Kaj je šlo v Sloveniji narobe med epidemijo covid-19*. UMco.
- Žižek, S. (2007). *Nasilje*. Društvo za teoretsko psihoanalizo.

TRETMA IN SOCIALNOPEDAGOŠKO DELO Z OBSOJENCI V SLOVENSKI PENOLOŠKI PRAKSI

131

TREATMENT AND SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK WITH CONVICTS IN SLOVENIAN PENOLOGICAL PRACTICE

Nastja Holc, *univ. dipl. soc. ped.*

*Zavod za prestajanje kazni zapora Dob pri Mirni, Slovenska vas 14, 8233 Mirna
nastja.holc@gov.si*

POVZETEK

Prispevek je namenjen pregledu socialnopedagoškega delovanja v povezavi s strokovnim delom v zaporu. Na kratko so opisani izvrševanje kazni zapora v Sloveniji, spremembe v paradigmatiskih usmeritvah dela v zaporu in razvoj tretmaja obsojencev v slovenski penološki praksi. Predstavljen je koncept izvajanja tretmaja z obsojenci in tretma v kontekstu socialne pedagogike pri delu z obsojenci. Opisan je primer iz prakse – spremljanje obsojenca s strani strokovnega delavca od sprejema na prestajanje kazni zapora do odpusta. Z analizo dela v praksi je mogoče ugotoviti, da se pri delu z zaprtimi osebami še vedno uporablja predvsem klasični tipizacijski pristop (klasificiranje) in ocenitev (diagnosticiranje) glede na naslednje kriterije: povratništvo, vrsta kaznivega dejanja, prisotnost morebitnih težav na področju odvisnosti. Diagnostični procesi v tem okolju sicer potekajo s strani več strokovnih profilov, vendar je pri tem ocena (socialnega) pedagoga kot "nosilca primera" ključna. Na tej osnovi se namreč oblikuje

individualiziran osebni načrt kot temelj za usmerjanje in sodelovanje z zaprto osebo med celotnim prestajanjem kazni. Tudi zato je ključna strokovna avtonomija socialnega pedagoga, ki ima v odnosu z zaprto osebo kontinuirane stike in pogovore. Zatorej so zagotovljeni pogoji za vključevanje prvin socialnopedagoškega delovanja – diagnosticiranja (ocenjevanja) in interveniranja.

KLJUČNE BESEDE: *socialnopedagoško delovanje, tretma, zapor, obsojenci, socialni pedagog.*

ABSTRACT

This article aims to review the socio-pedagogical activities in connection with professional work in prison. It briefly describes the implementation of prison sentences in Slovenia, the changes in the paradigmatic orientations of prison work and the development of the treatment of convicts in Slovenian penological practice. It presents the concept of implementing the treatment of convicts and treatment in the context of social pedagogy when working with convicts. The concept of the professional monitoring of a convict from admission to serving a prison sentence to release is described. Through analysis of work in practice, it can be established that when working with prisoners, the classical typification approach (classification) and assessment (diagnosis) are still being used - according to the following criteria: recidivism, type of crime, presence of addiction. The diagnostic processes in this environment are carried out by several professional profiles, but the assessment of the (social) pedagogue as a »case holder« is crucial. On this basis, an individualized personal plan is formed for guiding and cooperating with a prisoner during the entire period of imprisonment. This is one of the reasons why the professional autonomy of a social pedagogue, who has continuous contacts and discussions with the prisoner, is crucial. Therefore, conditions are provided for the inclusion

of elements of socio-pedagogical activities – diagnosis (assessment) and intervention.

KEYWORDS: *social pedagogical activity, treatment, prison, convicts, social pedagogue.*

UVOD

Zapor. *"Le redko kje je moč najti toliko medsebojne kritike, obtožb, ugovarjanja, kaznovanja, nezaupanja. Po drugi strani je malo institucij, kjer poteka tako intenzivna in kompleksna komunikacija, ki zahteva toliko potrpljenja, vztrajnosti, sprejemanja različnosti, strpnosti, medsebojnega spoštovanja, razumevanja, podpore, sodelovanja, empatije, upanja, entuziazma ... Okolja, v katerem si toliko ljudi želi, da bi "postali boljši", in tistih, ki jim kljub vsem težavam vztrajno poskušajo pomagati. In v takšnih razmerah se živi in dela, se veseli in žaluje, živi se intenzivno življenje, na eni strani precej siromašno, na drugi strani neskončno bogato – s številnimi možnostmi za uspešno komunikacijo, za "delo na sebi", za doseganje dobrih odnosov in pozitivnih sprememb"* (Maloić in Jandrić, 2006, str. 79).

Zaporski sistem glede svojih temeljnih nalog in ciljev velja za represivnega, rigidnega in togega. Kot vsak delujoč sistem v državi se spreminja s časom, vendar velikokrat daje občutek, da se to znotraj rešetk dogaja precej počasneje kot zunaj njih. Kljub temu je s časom prišlo do velikih sprememb v paradigmatiskih usmeritvah, ki se tičejo obravnave in dela z zaprtimi osebami. Stremi se k celostni in interdisciplinarni obravnavi. Usmerjena naj bi bila tako, da zaprte osebe usposablja za življenje na prostosti in jih odvrča od ponavljanja kaznivih dejanj, da bodo po prestani kazni lahko živele v skladu z veljavnimi pravnimi in moralnimi normami.

TRETMA IN SOCIALNOPEDAGOŠKO DELO Z OBSOJENCI V SLOVENSKIH ZAPORIH

Pojmi rehabilitacija, resocializacija in reintegracija se v penološki stroki uporabljajo skoraj kot sopomenke. V bistvu vsaka država oziroma vsako območje uporablja svojo različico, čeprav poimenujejo zelo podobne stvari. Brinc (2000, str. 234) pravi, da je namen rehabilitacije lahko samo sprememba tistih lastnosti obsojenca, ki so povezane s storjenim kaznivim dejanjem, in le ob pogoju, da obstaja velika verjetnost, da bo po prestani kazni ponavljal enaka kazniva dejanja. Resocializacija se odvija s pomočjo tretmaja, se pravi, da je resocializacija vse, kar se z obsojencem dogaja od začetka kazenskega postopka do odpusta iz zapora, ko naj družbe ne bi več ogrožal, pravijo Meško idr. (2006, str. 268). Reintegracijo Petrovec (1998, str. 171) opredeli kot vrnitev obsojenca v okolje. Obsojenčeve možnosti za uspešno reintegracijo lahko zmanjšajo strukturne ovire, pomanjkanje socialne podpore in same posledice zapora, ki jih utrpi obsojenec (Villman, 2021).

Sam tretma se deli na tri vrste oziroma metode: socialni (ki je pomemben za vse storilce in naj bi potekal že pred začetkom prestajanja kazni in tudi po njej), psihološki (hipnoza, psihoanaliza, skupinska psihoterapija, religiozna terapija in narkoanaliza) in medicinski tretma (načeloma uporaben le redko, če se s pomočjo ostalih metod obsojenca ne more ponovno vključiti v družbo) (Petrovec, 1998, str. 24). Nasprotje tretmaja je t. i. čisto prestajanje kazni (angl. *just deserts* (Sloan in Miller, 1990)), kar pomeni čim manjše obravnavanje obsojencev – da le prestajajo kazen brez nekih ugodnosti, brez tretmaja, skrbi se le za to, da so nadzorovani (prav tam). Tako kaznovanje naj ne bi imelo nikakršnega vpliva na obsojenca (Petrovec, 1998).

Multi-interdisciplinarnost teme tretmaja v zaporu se izraža v sodelovanju penologije, ki je kot veda o kaznovanju neposredno povezana s pojmom zapora in vsega, kar se v njem dogaja, kriminologije in prava, ki se simbiozno prepletata ob proučevanju kriminalitete, psihologije, ki proučuje duševne procese, vedenje in osebnost (zaprtega) posameznika, socialnega dela, ki se ukvarja z ljudmi, ki doživljajo različne socialne, duševne, ekonomske, zdravstvene in

druge stiske, ter socialne pedagogike, ki se kot veda ukvarja s proučevanjem položaja prikrajšanih ljudi, ki imajo težave z lastnim uveljavljanjem in vklapljanjem v družbeno življenje ali pa kršijo družbene norme.

PRAVNI OKVIR, KI UREJA IZVRŠEVANJE KAZNI ZAPORA V SLOVENIJI

Uprava Republike Slovenije za izvrševanje kazenskih sankcij (URSIKS) je bila leta 1995 ustanovljena kot organ v sestavi ministrstva za pravosodje. Zavodi za prestajanje kazni zavora in prevzgojni dom so poleg generalnega urada notranje organizacijske enote uprave. Nekateri zavodi imajo tudi dislocirane oddelke. Uprava deluje skupno na 15 različnih lokacijah po vsej državi. Delo uprave vodi generalni direktor.

Humano in spoštljivo obravnavanje obsojencev v času prestajanja kazni zavora zahtevajo mednarodni in domači predpisi. Najpomembnejši mednarodni predpisi na področju varovanja človekovih pravic, ki se nanašajo tudi na obsojence, so: Splošna deklaracija o človekovih pravicah, Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah, Konvencija proti mučenju in drugim krutim, nečloveškim ali poniževalnim kaznim ali ravnanju, Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin, Evropska konvencija o preprečevanju mučenja in nečloveškega ali ponižujočega ravnanja ali kaznovanja, Evropska zaporška pravila, Standardna minimalna pravila o ravnanju z zaporniki.

Najpomembnejši slovenski pravni akti na področju preprečevanja kršitev človekovih pravic so: Ustava Republike Slovenije, Zakon o izvrševanju kazenskih sankcij, Pravilnik o izvrševanju kazni zavora in Kazenski zakonik. Zakon o izvrševanju kazenskih sankcij (ZIKS-1) v 14. členu določa, da mora biti izvrševanje kazni zavora organizirano tako, da se zapornika usposablja za življenje na prostosti in se mu omogoča aktivno sodelovanje v tretmaju. Zapornikovo aktivno sodelovanje pomeni, da zakon obsojencu med prestajanjem kazni zagotavlja položaj subjekta in ne objekta (Carli in Wohinz, 2001), kar je v skladu s tretmajsko usmeritvijo. Lipsey in Cullen (2007) menita, da se rehabilitacijski tretma od zgolj

izvrševanja kazenskih sankcij razlikuje po interakcijah s storilci kaznivih dejanj, katerih namen je motivirati, usmerjati in podpirati konstruktivno spremembo vedenja – ne glede na značilnosti ali okoliščine, ki izhajajo iz njegovega prestopniškega vedenja.

Leta 2000 je bil sprejet prvi slovenski Zakon o izvrševanju kazenskih sankcij (ZIKS-1), ki je nadomestil Zakon o izvrševanju kazenskih sankcij iz leta 1978. Kot poudari Mrhar Prelič (2019), je bil zakon od sprejema večkrat noveliran, vendar do bistvenih vsebinskih sprememb tretmaja ni prišlo. Leta 2017 je URSIKS sprejel prvo strategijo Uprave RS za izvrševanje kazenskih sankcij za obdobje 2017–2020, s katero je zastavil strateške cilje razvoja sistema in opredeljuje dve temeljni nalogi: zagotavljanje varnih zaporov in zagotavljanje možnosti reintegracije zaprtih oseb. Pri slednji so ciljna področja usmerjena v obravnavo in specialno obravnavo zaprtih oseb, ki je vezana na specifične težave zaprtih oseb. Strategija izpostavlja vrednote, kot so zakonitost, nepristranskost, strokovnost, dostojanstvo, spoštovanje in zaupanje, odgovornost in sodelovanje (URSIKS, 2017). Poleg nalog varovanja zaprtih oseb se v zavodih izvaja tudi strokovna obravnava oseb, katere cilj je reintegracija obsojenca v družbo. Tako se v zavodih izvajajo pedagoško delo, socialno delo ter priprave na odpust in psihološka dejavnost. Sistem je poleg tega razvil tudi specialne programe za obravnavo zaprtih oseb, ki se nanašajo na njihove specifične potrebe (obrnava odvisnosti od drog/alkohola, obravnava storilcev kaznivih dejanj z elementi nasilja, obravnava storilcev kaznivih dejanj zoper spolno nedotakljivost, strategija preprečevanja samomorov in samopoškodb (URSIKS, 2020; Ministrstvo za pravosodje, 2019).

Evropska zaporska pravila priporočajo vsem državam članicam Sveta Evrope spoštovanje človekovih pravic vseh zaprtih oseb, da se obsojencem omogoča olajšano ponovno vključevanje v svobodno družbo, spodbuja se tudi sodelovanje z zunanjimi socialnimi službami (European Prison Rules, 2006). Za države članice sicer veljajo enake usmeritve upoštevanja mednarodnih predpisov, vendar se v praksi izvajanja oz. izvrševanja kazenskih sankcij (predvsem tretmajskega vidika) prakse močno razlikujejo med seboj, saj ne opredeljujejo konkretnega strokovnega tretmaja obsojencev. Glede na sklepe Prison Observatory (2020) so lahko skandinavske

države še vedno zgled ostalim državam, saj izstopajo z majhnim številom zaprtih oseb in s humanimi pogoji v zaporih. Naloga kazenskopravnega sistema skandinavsega modela je obnovitev in implementacija posameznika v družbo, ne s stigmatiziranim kaznovanjem in izločitvijo, ampak s prevzgojo in vključitvijo (Pratt, 2008). Situacija je v srednji in zahodni Evropi nedvomno boljša kot v vzhodni, kjer je še vedno opazen vpliv starega sistema in tolitarističnega režima. Države zahodne Evrope so finančno močnejše, kar je opazno tudi pri izvrševanju kazenskih sankcij (Prison Observatory, 2020).

RAZVOJ TRETMAJSKE IDEJE IN NJENO RAZISKOVANJE

Jean Pinatel je leta 1952 (v Brinc, 2000) predstavil teorijo o mediko-psihološkem in socialnem opazovanju ter proučevanju prestopnikov in dokazoval, da je socialna, psihološka in kriminološka ekspertiza z diagnozo in kriminalno prognozo osnova za določanje prestopnikove nevarnosti kriminalnega povratništva ter za izdelavo programa tretmaja glede na napovedano stopnjo povratništva (Brinc, 2017, str. 9). To je močno vplivalo na znanstveno proučevanje kriminalne osebnosti ter njenih psiholoških in socialnih značilnosti ter močno vplivalo na slovensko kriminološko in penološko prakso (prav tam). Prakso proučevanja prestopnikove osebnosti je leta 1958 potrdil II. kongres pravnikov Jugoslavije, ki je sprejel stališče, da je treba v kazenskem postopku proučiti osebnost storilca kaznivega dejanja, njegovo prejšnje življenje in motive za kaznivo dejanje, kar se šteje kot začetek uvajanja kriminološke ekspertize v jugoslovanski (slovenski) kazenski postopek (prav tam). Bolj humana tretmajska ideja, ki individualno obravnava obsojence, se je začela in razvijala skupaj z razvojem psihiatrije, psihologije in socialnega dela v prvi polovici 20. stoletja (Vodopivec, 1992). Na območju zahodne Evrope se je v času po drugi svetovni vojni močno uveljavila nova kriminalitetno-politična ideja o uspešnejšem preprečevanju kriminalitete, ki je bila znana tudi pod imenom *gibanje za novo družbeno obrambo* (Bavcon idr., 2009). Le-ta je prispevala k bolj tretmajsko usmerjenim idejam in kaznovalni politiki, ki je v

zahodni Evropi vrhunec doživela v sredini šestdesetih let, pri nas pa v osemdesetih letih prejšnjega stoletja (Petrovec, 1998).

Poglavitni elementi tretmaja so individualizacija kazni, spreminjanje osebnosti, varstvo družbe in kopičenje spoznanj o prestopniku. Osnovni namen tretmaja je, kot opisuje Zebec-Koren (1992), eden in edini: znižati število kaznivih dejanj. Izhodišče ideje je, da so trenutni družbeni sistemi in politične ureditve držav zahodne Evrope posledica zmage humanizma, človečnosti, tolerance in so usmerjene k dobrobiti vseh državljanov. Vedenje posameznika poskuša razložiti z zunanjimi okoliščinami, kar se dogaja v posamezniku (notranji vzgibi, želje in motivi), je ne zanima. Z zunanjimi dražljaji skuša spremeniti vedenje, in sicer z negativnim pogojevanjem. Zagovorniki humanistične psihologije so zavračali metode psihoanalize in behaviorizma, ki so bazirale na neenakovrednem in avtokratičnem razmerju do delinkventov (Petrovec, 1998), usmerjali so se v proučevanje tega, kar je tipično človeško, in na proučevanje novih vidikov človeškega vedenja, zavzemali so se za spoštovanje posameznika in za priznavanje različnih pristopov ter za odprtost do sprejemljivih metod (Lamovec, 1986, str. 162).

S kritiko tretmaja, ki je bila najmočnejša v začetku 70. let prejšnjega stoletja, se je opozarjalo zlasti na zlorabe v imenu znano-
sti, kršenje človekovih pravic v praksi sojenja in izvrševanja kazni na eni ter slabitev represivnosti in družbene avtoritete na drugi strani (Petrovec, 1992). Najbolj znana je Martinsonova (1974) kritika tretmajske ideologije, v kateri si na vprašanje "Kaj deluje?" (What works?) odgovori z eno trditvijo: "Nič ne deluje!" (Nothing works!). Martinson v kritiki tretmaja opozori na visoke stroške pravosodnega in kazenskega aparata na eni in nezadržno rast kriminalitete na drugi strani. Posluži se enostavne formule in za kazalec neuspeha tretmaja vzame visoko stopnjo povratništva. Predlaga odpravo nedoločene kazni in pogojne obsodbe ter se zavzame za povečanje zastraševalne vloge kazenskega prava. Tudi Gibbons (1975) kritizira tretmajsko ideologijo, ki naj bi obsojenca štela za bolnega ali duševno motenega in ga s tem, ko ga želi spremeniti, etiketira in ponižuje. Martinsonova kritika je dosegla visoko politično učinkovitost in simpatije v javnosti, v kateri je vedno bolj

naraščal strah pred kriminalci in zato potreba po zaščiti. Čez pet let je Martinson (1979) spremenil mnenje in poudaril, da nekateri izmed tretmajskih programov le imajo ugoden vpliv na zmanjšanje povratništva.

Cullen idr. (2009) ugotavljajo, da je v zaporu izredno težko doseči uspeh rehabilitacijskega programa. Pomembna načela v procesu prenehanja izvrševanja kaznivih dejanj so: biti realen, nuditi individualno podporo, razvijati motivacijo in upanje za spremembe, prepoznati močne točke posameznika, razumeti pomen človeških odnosov, intervencije, spoštovanja in spodbujanja, delati na razvoju socialnega kapitala, delati z odnosom ter prepoznavanje napredka (McNeill idr., 2012). Skalar (1975) kritizira ugotovitve, ki nasprotujejo tretmajski ideji, in trdi, da povratništvo ni dobro merilo za ugotavljanje, ali je tretma uspešen ali ne. Tudi Cullen idr. (2011) povzamejo, da povratništvo v pretežni meri ni odvisno od narave izvrševanja kazni, saj je dinamika kriminalnega vedenja bistveno širša in kompleksnejša od dometa, ki ga ima na posameznikovo vedenje lahko izkušnja kazni zapora. Obsežna metaraziskava kar 68 študij je potrdila učinkovitost tretmajskih programov (terapevtski in usmerjeni v kriminogene potrebe) z obsojenci med prestajanjem kazni zapora, saj pomembno vplivajo na zmanjševanje kršitev obsojencev med prestajanjem kazni, kar so izbrali kot kriterij uspešnosti programov (French in Gendreau, 2006). Druga metaanaliza 273 vzorcev je pokazala, da je celovitost tretmajskih programov neodvisen vir večje učinkovitosti teh programov (Andrews in Dowden, 2005). Kljub vsemu je po večinskem mnenju danes tretma obsojencev edini smotrni način obravnavanja kriminalitete (Hollin, 2011; Yesberg in Polaschek, 2019). Da nekaj deluje, dokazuje tudi slovenska penološka praksa. S pomočjo socioterapevtske usmeritve so namreč stopnjo povratništva zmanjšali na 20 % (Petrovec in Meško, 2006). MacKenzie in Hickman (1998) v raziskavi ugotavljata, da rehabilitacija ob določenih pogojih zmanjša povratništvo za od 10 do 20 %. Lipsey in Cullen (2007) v svoji metaanalizi raziskav prideta do zaključka, da ima tretmajska obravnava obsojenih posameznikov dokazano ugodnejši vpliv na nižanje stopnje ponavljanja kaznivih dejanj, kot jo ima na povratništvo le klasično izvrševanje kazenskih sankcij.

SPREMEMBE V PARADIGMATSKIH USMERITVAH DELA V SLOVENSKIH ZAPORIH

Pomembna mejnika v slovenskem zaporskem prostoru na področju tretmaja sta bila Logaški eksperiment (1967–1971) in eksperiment v Zavodu za prestajanje kazni zapora na Igu (1975–1991). Bila sta pomembna projekta slovenske penologije na področju socioterapevtske usmeritve. S to usmeritvijo so se spremenili odnosi v zavodu, saj so postali manj hierarhični, komunikacija je bila usmerjena horizontalno in tudi odnosi med uporabniki in osebjem so se izboljšali (Petrovec, 2003). Cilja obeh eksperimentov sta bila predvsem izboljšanje socialne klime in skupinsko delo, ki je pomenilo izboljšanje komunikacije ter reševanja problemov med zaporniki in osebjem v samem zavodu (Vodopivec, 1992). Tretmajski pristop obravnave je v 80. in 90. letih prejšnjega stoletja temeljil na rehabilitaciji in socioterapevtski usmeritvi (odprta komunikacija, sproščanje avtoritativnih struktur in avtoritativnega načina vodenja sistema, vključevanje obsojencev v upravljanje režimov in življenja v zavodih, podeljevanju ugodnosti in povezovanju z lokalnimi skupnostmi), vendar se je po osamosvojitvi Slovenije pričel spreminjati (Petrovec, 1992, 1999; Petrovec in Muršič, 2011). Poudarek je bil na uveljavljanju in spoštovanju človekovih pravic, uveljavljanju mednarodnih in nacionalnih nadzornih mehanizmov nad izvrševanjem kazenskih sankcij ter usmerjanju na razvoj specialnih programov obravnave obsojencev, povezanih s specifičnimi problemi zaprtih oseb. Za izvrševanje kazenskih sankcij so postali čedalje pomembnejši mednarodni instrumenti s področja človekovih pravic, ki sta jih sprejela Organizacija združenih narodov in Svet Evrope (Novak, 2008). Meško in Hacin (2018) proces profesionalizacije penološke stroke in strokovnega razvoja dela zaporskega osebja v Sloveniji razdelita na tri obdobja. Za prvo obdobje, ki je trajalo do 1968, je bil značilen močan vojaški in miličniški vpliv, ki se je odražal v avtoritarnosti in rigidnih odnosih med zaporskimi delavci in obsojenci. V drugem obdobju, ki je trajalo do 1991, se usmeritev izvrševanja kazenskih sankcij prenese z varnostne komponente na tretma obsojencev. Zadnje obdobje profesionalizacije penološke stroke in zaporskega osebja se je začelo po osamosvojitvi

Republike Slovenije 1991, ko se je pozornost slovenske penologije usmerila v skrb za varstvo pravic obsojencev in njihovo obravnavanje v skladu z evropskimi standardi.

Slovenski zaporski sistem je doživel spremembe tako na normativnem področju kot v administrativni strukturi. Po mnenju Mrhar Prelič (2019) je to najbolj vidno na področju tretmaja, normativni ureditvi in zasedenosti slovenskih zaporov. Petrovec (2019) meni, da je danes stanje v zaporih v Sloveniji na žalost veliko slabše kot v času najbolj intenzivnega humanega dela z obsojenimi. Brinc (2017) pa pravi, da imajo številni korekcijski programi zelo omejen učinek na zmanjšanje povratništva, programi so pogosto usmerjeni na značilnosti obsojencev, ki niso povezane s kriminaliteto, tretma izvajajo strokovno slabo usposobljeni delavci, tretmaji se izvajajo v neprimernih razmerah. Hacin in Meško (2020) sta naredila pregled slovenskega zaporskega sistema in ugotavljata, da se je večina zavodov za prestajanje kazenskih sankcij v obdobju od 1995 do 2018 srečevala s prezasedenostjo, kar je vodilo v dodatno zaposlovanje pravosodnih policistov in gradnjo novih zaporov oziroma oddelkov. Stagniranje števila strokovnih delavcev, odgovornih za tretma, kljub naraščanju števila obsojencev kaže na postavljanje varnostne komponente delovanja zaporov pred rehabilitacijo obsojencev. To je vodilo v pomanjkljivo obravnavo obsojencev in izgorelost strokovnih delavcev, odgovornih za tretma. Preobremenjenost tretmajskih delavcev onemogoča celostno obravnavo obsojencev, ki bi morebiti vplivala na zmanjševanje povratništva (Prevolšek idr., 2018). Perhavec-Uršič (1985, v Hacin in Meško, 2020) je opredelila največje ovire za tretma: preveliko število zapornikov, preveliki zapor, premalo kadra, odpor do sprememb in predsodki. Na podlagi strukture zaporskih delavcev lahko sklepamo, da kaznovalna politika stremi k zagotovitvi reda in nadzora v zaporih ob hkratnem minimaliziranju stroškov, medtem ko je rehabilitacija obsojencev postala sekundarni cilj.

TRETMA OBSOJENCEV V KONTEKSTU SOCIALNE PEDAGOGIKE

Mrevlje (2007, str. 148) opredeli zapor kot bolj ali manj formalen javni prostor, v katerem so pravila in možnosti življenja zminimizirani in jasno opredeljeni. Omejitve in pravila se nanašajo skorajda na vse ravni in trenutke posameznikovega življenja. Povzema tudi ostale značilnosti totalne institucije. Goffman (1991) opisuje, da ko posameznik postane del totalne institucije, izgubi možnosti za samopojmovanje, njegov jaz se spremeni oz. mortificira. Človek začne svojo identiteto, svojo zgodbo in druge dojemati drugače. Zgodijo se različni procesi preoblikovanja in prilagajanja osebe totalnemu sistemu institucije. Walmsley (2003) opisuje, da tretma v zaporu stremi k minimiziranju škodljivih vplivov zapora, ki vplivajo na odnos in osebnost zaprtih oseb. Režim v instituciji mora biti voden in načrtovan v tej smeri, da so pogoji življenja združljivi s človekovim dostojanstvom in sprejemljivi s standardom življenja v skupnosti, da se minimizirajo efekt institucionalizacije in razlike med življenjem v zaporu ter na svobodi.

Finkelstein (1980) in kasneje pri nas Zaviršek (2014) opisujeta koncept hendikepa, ki je največkrat posledica diskriminacije in iz socialnega okolja izključevanja tistega, kar ni "normalno", ni družbeno sprejemljivo. Koller-Trbovič (1999) ugotavlja, da diagnoza primera ne vodi k tretmaju, temveč samo opravičuje intervencijo. Poudarja predvsem socialnopedagoški pristop kot sestavni del interdisciplinarnega procesa diagnosticiranja in programiranja. Kobolt (1999) opredeli socialnopedagoško diagnostiko kot dvoje, tako kot razumevanje kakor tudi ocenjevanje. Značilnosti novega pristopa so zavest o strokovnjakovi lastni vpetosti v diagnostični proces, strokovnjakova usmerjenost k uporabnikovim močnim točkam ter sistemsko razumevanje posameznikove razvojne umeščenosti.

Izhodišča socialne pedagogike Razpotnik (2014) opredeli kot delovanje v življenjskem polju, nedeficitarno usmerjenost, dialogičnost ter refleksiven odnos do lastnega strokovnega delovanja. Socialna pedagogika je življenjsko usmerjena (v življenjski svet posameznika), poudarja participacijo uporabnika v sodelovalnem

odnosu, stremi h konceptu opolnomočenja posameznika, konceptu soustvarjanja, se opira na kontekstualizem, zajema individualno, skupinsko in skupnostno delovanje, zajema koncept timskega dela ter refleksijo strokovnega dela. Ravnanja naj bodo usmerjena na podpiranje in spodbujanje močnih točk posameznika in lastnega angažmaja sodelujočih, na večanje kreativnosti pri premagovanju različnih življenjskih situacij in ovir ter na samopotrjevanje, individualizacijo in pluralizacijo življenjskih stilov (Grunwald in Thiersch, 2008). Življenjsko usmerjen pristop naj bi imel moč, da preseže hierarhične institucionalne okvire in distribucijo moči znotraj njih ter predhodne ideje, ki jih imajo zaposleni o svojih uporabnikih. Zato se življenjsko usmerjena podpora ne osredotoča v doseganje ciljev institucij, temveč v posameznika in v vzpostavljanje specifične mreže pomoči, ki je prilagojena njegovim potrebam (Razpotnik, Turnšek, Rapuš Pavel in Poljšak Škraban, 2016). Socialni pedagog pri svojem delovanju izhaja iz posameznikovih potreb, želja, osebnih in okoljskih potencialov oz. značilnosti njegovega specifičnega socio-kulturnega okolja in posameznika vodi k temu, da bi življenje živel polno in smiselno zase (Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike, 2004). Vloga strokovnjaka je v razširitvi alternativnih možnosti spoprijemanja s težavami, saj s tem pripomore k prilagajanju obsojenca družbenim pravilom, torej preko grajenja posegov in strategij, ki bodo razširili spekter možnosti za reagiranje na problemske situacije. To pomeni, da strokovno delovanje socialnih pedagogov in posledično oblikovanje intervencij izhaja iz posameznikovega okolja in širšega življenjskega konteksta, in sicer preko podpore in opolnomočenja (Kobolt in Rapuš Pavel, 2004).

IZVAJANJE TRETMAJA V SLOVENSKI PENOLOŠKI PRAKSI

V nadaljevanju članka izhajam iz izkušnje lastnega strokovnega dela z zaprtimi osebami v Zavodu za prestajanje kazni zapora Dob pri Mirni, kjer strokovni delavci delujemo v skladu s pooblastili, delovnimi nalogami in usmeritvami, podanimi s strani Uprave RS za izvrševanje kazenskih sankcij. Vsako delovanje z zaprtimi osebami je uokvirjeno z našo temeljno zakonodajo, predpisi in

ostalimi zavezujočimi akti. Zapis je sestavljen s pomočjo internih gradiv oz. zapisov usmeritev za strokovne delavce v zaporu. Kljub širini pojma tretma je podrobneje opisano pedagoško področje dela z obsojenci.

V zavodih za prestajanje kazni zapora (socialni) pedagogi¹ delujemo kot strokovni delavci v timu drugih strokovnjakov (psiholog, socialni delavec, predstavnik pravosodnih policistov, delovni inštruktor, terapevt specialne obravnave in zdravstveno osebje) in skrbimo za strokovno obravnavo zaprtih oseb. Tretma torej poteka po individualnih, skupinskih in skupnostnih programih, njegov cilj pa je usposabljanje zaprtih oseb za življenje po odpustu in reintegracijo v družbo.

Individualna obravnava poteka med pedagogom kot nosilcem primera in obsojencem v obliki kontinuiranih pogovorov. Individualno vzgojno delo se prične takoj po prihodu na prestajanje kazni: uvodoma z informiranjem, nadaljuje se z ocenjevanjem – diagnostiko, ki ji sledi oblikovanje osebnega načrta. Tu so praviloma ključni elementi sodelovanja proces svetovanja in spremljanje izvajanja programa, določanje etapnih ciljev in/ali nalog ter zaključevanje s pripravo na odpust. V ta proces smo v praksi vključeni vsi strokovni delavci (pedagogi, socialni delavci, psihologi), vsak po svoji strokovni usposobljenosti ter področjem dela in sodelovanja z zaprto osebo. Pedagogi tako na podlagi poglobljenih pogovorov z zaprto osebo po sprejemni fazi pripravimo osebni načrt, v katerem skupaj z zaprto osebo določimo cilje obravnave, bivanja in dejavnosti zaprte osebe. Nosilci obravnave posameznega obsojenca usklajujemo potek obravnave z drugimi nosilci specialnih obravnav, organiziranih tako na oddelku kot tudi na nivoju zavoda in služb izven njega. Pedagoška obravnava obsojencev poteka tako individualno kot skupinsko. Individualna obravnava se nanaša na obsojenčeve osebne okoliščine, ki vplivajo tako na samo prestajanje kazni kot tudi na življenje po odpustu. Poudarek je tudi na motivaciji in spodbujanju obsojene osebe, da se vključi v programe,

¹ V prispevku uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.

ki pripomorejo k zmanjševanju rizičnih dejavnikov za ponovitev storitve kaznivih dejanj.

Skupinsko delo z obsojenci je namenjeno obravnavi različnih tem, ki se nanašajo predvsem na prilagajanje življenju v instituciji – zavodu, pridobivanje socialnih spretnosti ter vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov z drugimi, spoznavanje obsojenih oseb (v interakciji z drugimi, njihovih stališč, načrtov) ter posredovanje aktualnih informacij. Programi skupinskega dela se izvajajo v obliki majhnih vzgojnih skupin in velikih skupin (sestanki domske skupnosti). V vseh zavodih in njihovih oddelkih obravnave v obliki majhnih vzgojnih skupin potekajo redno, to je enkrat tedensko. Vodimo jih strokovni delavci. Majhne skupine so sestavljene heterogeno in odprto, vanje so vključene zaprte osebe ne glede na starost, predkaznovanost, vrsto kaznivega dejanja, povratništvo, osebnostno strukturo in družbeni status. Cilji obravnave v teh skupinah so, da se preko interakcije z drugimi člani skupine posamezniku omogoči vpogled v lastno vedenje, spodbuja želeno in preprečuje neželeno vedenje, omogoči pridobivanje novih socialnih veščin ter ponudi načine razreševanja konfliktov in težav. Sestanki domskih skupnosti se odvijajo enkrat tedensko do enkrat mesečno. Vodi jih direktorji zavodov ali v njihovi odsotnosti vodje vzgojnih služb, v oddelkih zavodov pa vodje oddelkov ali pooblaščen strokovni delavci. Cilji sestankov domske skupnosti so usmerjeni v iskanje zamisli, pobud in izkušenj za reševanje problemov in konfliktov ter informiranje.

Poleg osnovnega pedagoškega spremljanja zavod izreja tretma tudi v obliki specialnih obravnav (tako individualnih kot skupinskih). Obravnava odvisnosti od psihoaktivnih snovi je namenjena posameznikom, ki imajo na tem področju evidentne težave. Za storilce kaznivih dejanj zoper spolno nedotakljivost se izvaja psihološka obravnava v zvezi s storjenim kaznivim dejanjem. Izvajata se tudi obravnava storilcev kaznivih dejanj z elementi nasilja in preventivni program obravnave samomorilno ogroženih obsojencev. Celostno delo z zaprtimi osebami vključuje tudi varnosti vidik in varnostno oceno vsakega posameznika. Ključna za kakovostno izvajanje tretmaja pa sta dobro sodelovanje vseh služb in nemoten pretok informacij.

SPREMLJANJE OD SPREJEMA DO ODPUSTA

Individualno pedagoško delo se torej prične ob sprejemu obsojenca na prestajanje kazni zapora. Po sprejemu je oseba iz sprejemnega oddelka razporejena v enega izmed t. i. matičnih oddelkov (oddelek, kamor je obsojenec razporejen po sprejemni fazi), kjer ji je dodeljen t. i. nosilec primera oz. pedagog, ki obsojenca spremlja celotno prestajanje kazni zapora. Njun prvi stik je običajno spoznavni, kratek, namenjen podelitvi osnovnih informacij za lažjo adaptacijo v novo okolje (t. i. informativni razgovori). V kratkem času sledi uvodni razgovor (v enem oz. običajno več delih), ki je namenjen seznanitvi pedagoga s čim več podatki o zaprti osebi, hkrati pa tudi zaposleni zaprto osebo seznaniti s čim več uporabnimi informacijami. Uvodni razgovor je obsežen intervju, v katerem se obsojenca spodbudi k prosti pripovedi o sebi, svojcih, socialni mreži, otroštvu, izobrazbi, poklicni poti itd. – k vsem področjem, ki pomembno vplivajo nanj in njegovo življenje, hkrati pa omogočajo razumevanje njegove življenjske situacije ter nadaljnje sodelovanje pri oblikovanju osebnega načrta. Uvodni razgovor je poglobljen intervju z zaprto osebo oz. poglobljen pogovor, s pomočjo katerega poskuša strokovni delavec z usmerjenimi vprašanji od zaprte osebe izvedeti čim več podatkov o njenem dosedanjem življenju, družinski anamnezi in ostalih zanjo pomembnih okoliščinah. Intervju je posebna oblika pogovora, ki je praviloma opravljena z vnaprej določenim in tako ali drugače institucionaliziranim namenom (Razpotnik, 2006).

Osebni načrt obsojenca se oblikuje v roku enega meseca od sprejema na prestajanje kazni. V osebni načrt so zajeta vsa tretmaj-ska področja prestajanja kazni zapora – poleg osnovnih generalij (podatki o nastopu in izteku kazni, režim prestajanja kazni, sodba, na podlagi katere prestaja kazen, vrsta kaznivega dejanja, klasifikacija povratništva, način nastopa kazni) so zavedena naslednja področja: oblike pedagoškega dela, delo, izobraževanje, prostotčasne aktivnosti, programi obravnave, odnos do storjenega kaznivega dejanja, finančne obveznosti v zvezi s kaznivim dejanjem, stiki, režim obiska, ugodnosti in načrt socialnega vključevanja po odpustu. Pri vsaki izhodiščni točki se povzame trenutno stanje in opiše interese, ki jih posameznik ima za čas prestajanja kazni. Če

podam konkreten primer: pri izobraževanju se na primer zapiše, katero izobrazbo ima posameznik, morebitno nedokončano šolanje, opravljena izobraževanja, tečaje ipd. Hkrati se zapiše tudi, če ima obsojenec morebiti željo po zaključevanju nedokončanega šolanja, v kateri program izobraževanja se želi vpisati, ali izraža željo po jezikovnih tečajih, poklicni kvalifikaciji itd. Poleg naštetih izhodiščnih točk se v osebni načrtu izoblikuje tudi načrt socialnega vključevanja: kje je obsojenec prebival pred nastopom kazni, navede se pristojni center za socialno delo, kje ima namen bivati po prestani kazni in kam bi odhajal na morebitno podeljene zunajzavodske ugodnosti (prosti izhodi). Zapiše se, kdaj predvidoma bo osebni načrt dopolnjen in etapno zastavljene cilje, ki naj bi jih izpolnil do takrat. Osebni načrt se prvič dopolni po treh mesecih, nato pa pri kaznih, daljših od leta in pol, na vsakih šest mesecev (ob vsakem novem spremljevalnem polletju), pri kaznih, krajših od leta in pol, pa na vsake tri mesece. Kadar med prestajanjem kazni pride do kakršnihkoli sprememb pri obsojencu, se osebni načrt dopolni izredno (npr. kršitev hišnega reda, uspešno končanje izobraževalnega programa ...).

Med prestajanjem kazni pedagog spremlja obsojenca na vseh omenjenih področjih in sodeluje z ostalimi strokovnimi delavci. Obsojencu je na voljo za vse informacije, ki jih potrebuje med prestajanjem kazni (informativni razgovori), ob doživljanju stisk in osebnih kriz (razbremenilni razgovori), za usmerjanje in motiviranje (svetovalni razgovori) ter za krizne intervence ob izrednih dogodkih. Kontinuirano se srečujeta in pogovarjata, pedagog redno spremlja obsojenčevo razpoloženje, dogajanje na različnih področjih itd. Z obsojencem se pogovarjata o specialnih obravnavah, v katere ga usmerja in spodbuja – obravnava odvisnosti, obravnava storilcev kaznivih dejanj z elementi nasilja, psihološka obravnava storilcev spolnih kaznivih dejanj ... Z njim razvija kritičen odnos do storjenega kaznivega dejanja, načina dosedanjega prestopniškega življenja, ga spodbuja k ohranjanju stikov in dobrih odnosov s svojci. Spodbuja ga tudi k uresničitvi vseh ostalih v osebni načrtu zastavljenih ciljev (npr. razporeditev na delo, vključitev v izobraževalni program, plačevanje finančnih obveznosti v zvezi s kaznivim dejanjem itd.). V zadnjem obdobju pred odpustom je

obsojenec vključen v predodpustno skupino, ki jo vodi socialni delavec. V tej fazi pedagog in socialni delavec intenzivno sodelujeta pri realizaciji socialnega načrta po prestani kazni (urejanje dokumentov, nastanitve ipd.).

ZAKLJUČEK

Kljub kritikam tretmaja obsojencev v preteklosti (Martinson, 1974) in kritikam današnjega sistema tretmaja v slovenskih zaporih (Petrovec, 2019) se predpostavlja, da tretma še vedno živi (in s tem človeški vidik prestajanja kazni zapora) kljub spremembam, ki so posledica novih političnih, družbenih in ekonomskih razmer (Brinc, 2017; Skalar, 2002), saj tretmajska usmeritev v zaporih prispeva k znosnejšim razmeram, mehča represiven pristop k obsojenim osebam ter prispeva k bolj diferenciranemu pristopu k različnim kategorijam prestopnikov. Brinc (2017) zaključí, da je ne glede na dokaj nespodbudna spoznanja s področja obravnave obsojencev na vprašanje "Tretma – da ali ne?" "... iz širšega družbenega stališča za slovenske razmere mogoč samo odgovor da, saj še nobena raziskava ni pokazala, da bi rehabilitacijski tretma škodoval obsojencem, če jim že ni koristil" (str. 43). Ravno tako se predpostavlja, da vsako obravnavanje vpliva na zaprto osebo. Ravno tako neobravnavanje. Ključna je ustrezna oblika in izbira tretmaja za vsakega posameznika (glede na njegove potrebe, tveganja, sposobnosti itd.), ki je podlaga za individualizacijo zaporne kazni, h kateri bi bilo potrebno stremeti v prihodnosti.

Socialni pedagog bi moral kot nosilec primera imeti prostor in čas, da preko pogovora in odnosa v delo z zaprto osebo v največji mogoči meri vključuje prvine socialnopedagoških intervencij. Izjemen je pomen odnosa in pogovora pri pedagoškem spremljanju zaprtih, ravno tako vloga (socialnega) pedagoga, ki naj bi deloval po socialnopedagoških načelih, iskal močne točke v posamezniku, znal opolnomočiti, bil usmerjen v življenjski prostor uporabnika, hkrati pa tudi v refleksivnem odnosu do lastnega dela. Pomemben vpliv imajo tudi odnosi in dinamika med člani strokovnega tima. V praksi se pri delu z zaprtimi še vedno uporablja klinično diagnosticiranje in

tipične klasifikacije. Že sam osebni načrt in zastavljena formulacija le-tega usmerjata strokovnega delavca h klasičnemu ocenjevanju (diagnosticiranju) in uvrščanju (klasifikaciji). Delo in sodelovanje z obsojenci se preveč nagibata k t. i. obravnavi, ki pa v praksi ne vključuje modernih načel svetovalnega dela oz. jih izključuje, saj že pojem obravnava izključuje npr. načelo sinergije, kjer naj bi bil uporabnik soustvarjalni partner v odnosu in ne tisti, ki ga strokovnjak obravnava (Schiepek idr., 2005, v Šugman Bohinc, 2011). Pomembno je, da pedagog ne "razrešuje" obsojenčevih stisk in težav, saj je to v nasprotju s svetovalnim odnosom – strokovni delavec mora podpirati, usmerjati, spremljati, sodelovati. Lahko tudi vodimo, a rezultati niso odvisni samo od nas, temveč od tega, kaj se dogaja med nami in zaprto osebo.

Vendar realno stanje v slovenskih zaporih, ki se soočajo s prezasedenostjo in pogosto preobremenjenostjo ter okrnjenostjo kadra, ni blesteče. Za dobro delo je izredno pomembna dobra usposobljenost zaposlenih. Glede na trenutno stanje pomanjkanja kadra v slovenskih zaporih sistem izvrševanja kazenskih sankcij željno kliče po prevetritvi in osvežitvi. Poudarek je potrebno dati tudi samemu izobraževalnemu sistemu, ki oblikuje kakovosten in kompetenten kader ustreznih profilov. Ravno tako je potrebno delo v zaporu jasneje ovrednotiti in ga ustrezno nagraditi, saj je delo zelo zahtevno in odgovorno ter pomembno v širšem družbenem vidiku.

LITERATURA

- Andrews, D. A. in Dowden, C. (2005). Managing correctional treatment for reduced recidivism: A meta-analytic review of programme integrity. *Legal and Criminological Psychology*, 10(2), 173–187.
- Bavcon, L., Šelih, A., Korošec, D., Ambrož, M. in Filipčič, K. (2009). *Kazensko pravo. Splošni del*. Uradni list Republike Slovenije.
- Brinc, F. (2000). Zapor za koga, kako, s kakšnim ciljem in za kakšno ceno: (kriminološke in penološke teorije – resničnost ali mit). *Varstvoslovje*, 2(3), 229–238.
- Brinc, F. (2017). Zaslužni profesor dr. Vinko Skalar in njegov prispevek v zakladnico slovenskega kriminološkega in penološkega znanja.

- V G. Meško in D. Zorc Maver (ur.), *Za človeka gre!: zbornik posvečen Vinku Skalarju* (str. 13–48). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; Univerza v Ljubljani, Fakulteta za varnostne vede.
- Carli, A. in Wohinz, M. (2001). *Zakon o izvrševanju kazenskih sankcij: s komentarjem in podzakonski akti*. Bonex.
- Cullen, F. T., Smith, P., Lowenkamp, C. T. in Latesa, E. J. (2009). Nothing works revisited. *Victims and offenders*, 4(2), 101–123.
- Cullen, F. T., Jonson, C. L. in Nagin, D. S. (2011). Prisons do not reduce recidivism: the high cost of ignoring science. *The Prison Journal*, 91(3), 48S–65S.
- Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike*. (2004). Združenje za socialno pedagogiko.
- European Prison Rules*. (2006). Council of Europe, Committee of Ministers.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and disabled people: issues for discussion*. World Rehabilitation Fund.
- French, S. A. in Gendreau, P. (2006). Reducing Prison Misconducts: What Works!. *Criminal Justice and Behavior*, 33(2), 185–218.
- Gibbons, D. C. (1975). Offender Typologies – Two Decades Later. *British Journal of Criminology*, 15(2), 140–156.
- Goffman, E. (1991). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Penguin Books.
- Grunwald, K. in Thiersch, H. (2008). Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet – uvodna opazanja. V M. Krajncan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 7–26). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Hacin, R. in Meško, G. (2020). Slovenski zaporski sistem – razvoj in stanje po 25 letih. *Teorija in praksa*, 57(3), 770–785.
- Hollin, C. R. (2011). *Handbook of offender assessment and treatment*. John Wiley & Sons.
- Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika*, 4(4), 323–356.
- Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2004). Večperspektivni diagnostični model. *Socialna pedagogika*, 8(3), 275–294.
- Koller-Trbovič, N. (1999). Socialnopedagoška diagnoza in načrtovanje tretmana. *Socialna pedagogika*, 4(4), 461–474.

- Lamovec, T. (1986). *Psihologija motivacije*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lipsey, M. W. in Cullen, F. T. (2007). The Effectiveness of Correctional Rehabilitation: A Review of Systematic Reviews. *Annual Review of Law and Social Science*, 3, 297–320.
- MacKenzie, D. L. in Hickman, L. J. (1998). *What works in corrections?* <https://ccjs.umd.edu/corrections/whatworksincorrections.html>
- Maloić, S. in Jandrić, A. (2006). Zatvor kao izbor – paradoksalna istina. *Kriminologija i socialna interakcija*, 15(2), 79–91.
- Martinson, R. (1974). What Works? - Questions and Answers About Prison Reform. *The Public Interest*, 35, 22–54.
- Martinson, R. (1979). New Findings, New Views: A Note of Caution Regarding Sentencing Reform. *Hofstra Law Review*, 7(2), 243–258.
- McNeill, F., Farrall, S., Lightowler, C. in Maruna, S. (2012). *How and why people stop offending: discovering desistance*. Institute for Research and Innovation in Social Services. <http://www.iriss.org.uk/sites/default/files/iriss-insight-15.pdf>
- Meško, G. in Hacin, R. (2018). Profesionalizacija penološke stroke v Sloveniji. *Varstvoslovje*, 20(3), 309–330.
- Meško, G., Frangež, D., Rep, M. in Sečnik, K. (2006). Zapor: družba znotraj družbe – pogled obsojencev na odnose in življenje v zaporu. *Socialna pedagogika*, 10(3), 261–286.
- Ministrstvo za pravosodje. (2019). *Gradivo Ministrstva za pravosodje za sejo Odbora za pravosodje "Stanje na področju izvrševanja ukrepa pripora in kazni zapora v slovenskih zaporih"*. <https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/deloDZ/seje/evidenca?mandat=VIII&type=dt&uid=6B186A2A4605EA32C125838A004F27CC>
- Mrevlje, N. (2007). Življenje obsojenk v Zavodu za prestanje kazni zapora. Ig. *Etnolog. Nova vrsta (Ljubljana)*, 17(1), 147–165.
- Mrhar Prelić, D. (2019). *Povratništvo oseb, obsojenih na zaporno kazen* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pravna fakulteta.
- Novak, S. (2008). Spoštovanje človekovega dostojanstva kot temeljno vodilo pri izvrševanju kazenskih sankcij – uresničevanje priporočil mednarodnih pogodbenih teles. V S. Devetak (ur.), *Diskriminacija in pravice človeka v slovenskih zaporih* (str. 72–89). ISCOMET.
- Petrovec, D. (1992). O tretmanskimi ideji. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 43, 319–327.

- Petrovec, D. (1998). *Kazen brez zločina: prispevek k ideologijam kaznovanja*. SH Zavod za založniško dejavnost.
- Petrovec, D. (1999). *Ideja in realnost socioterapevtske usmeritve*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Petrovec, D. (2003). Socioterapevtski in restorativni model ter obravnava obsojenih oseb. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 54(4), 403–405.
- Petrovec, D. (2019). Uvajanje humanega skupinskega dela v zapore v Sloveniji. V S. Gaber in V. Tašner (ur.), *Misliti socialne inovacije* (str. 165–168). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Petrovec, D. in Meško, G. (2006). Back to the future: Slovenia's penological heritage. *Varstvoslovje*, 8(3–4), 356–364.
- Petrovec, D. in Muršič, M. (2011). Science Fiction or Reality: Opening Prison Institutions (The Slovenian Penological Heritage). *The Prison Journal*, 91(4), 425–447.
- Pratt, J. (2008). Scandinavian Exceptionalism in Era of Penal Exces. *British Journal of Criminology*, 48(2), 119–137.
- Prevolšek, D., Lipeč, J. in Hacin, R. (2018). Strokovna usposobljenost in osebnostne značilnosti strokovnih delavcev v slovenskih zaporih. *Varstvoslovje*, 20(1), 45–64.
- Prison Observatory. (2020). *Prisons in Europe. 2019 report on European prisons and penitentiary systems*. <http://www.prisonobservatory.org/upload/Prisons%20in%20Europe.%202019%20report.pdf>
- Razpotnik, Š. (2006). Pogovor kot prizorišče ustvarjanja pomena. V M. Sande idr. (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (str. 73–85). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2014). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 65(3), 54–70.
- Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J. in Poljšak Škraban, O. (2016). *Lifeworld-Oriented Family Support*. CEPS Journal, 6(4), 115–139.
- Skalar, V. (1975). Kazen ali tretman. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 26(4), 274–284.
- Skalar, V. (2002). Vloga projektov o mladinski kriminaliteti in vzgojnih zavodov v raziskovalnem opusu Inštituta za kriminologijo. V G. Meško (ur.), *Vizije slovenske kriminologije* (str. 145–152). Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Visoka policijsko varnostna šola.

- Sloan, J. J. in Miller, J. L. (1990). Just Deserts, The Severity of Punishment And Judicial Sentencing Decisions. *Criminal Justice Policy Review*, 4(1), 19–38.
- Šugman Bohinc, L. (2011). Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči v šoli. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami – Izvirni delovni projekt pomoči* (str. 36–79). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Uprava za izvrševanje kazenskih sankcij. (2017). *Strategija razvoja Uprave Republike Slovenije za izvrševanje kazenskih sankcij* [2017–2020]. https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/URSIKS/Dokumenti/2017_STRATEGIJA-URSIKS-2017-20.pdf
- Uprava za izvrševanje kazenskih sankcij. (2020). *Letno poročilo 2019*. <https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/URSIKS/Dokumenti/Letna-porocila-/Letno-porocilo-2019.pdf>
- Villman, E. (2021). Work, support and solitude: prisoners' desistance expectations and self-regulating strategies. *Journal of Offender Rehabilitation*, 60(2), 95–116.
- Vodopivec, K. (1992). O vlogi strokovnega osebja v kaznovalnih ustanovah. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 43(1), 3–12.
- Walmsley R. (2003). *Further Developments in the Prison System in Central and Eastern Europe*. European institute for Crime prevention and Control, affiliated with the United Nations.
- Yesberg, J. A. in Polaschek, D. L. (2019). How Does Offender Rehabilitation Actually Work? Exploring Mechanisms of Change in High-Risk Treated Parolees. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63(15–16), 2672–2692.
- Zakon o izvrševanju kazenskih sankcij (ZIKS-1). *Uradni list RS*, št. 22/00 s spremembami.
- Zaviršek, D. (2014). Opredelitev hendikepa in razvoj študij hendikepa v socialnem delu. *Socialno delo*, 53(3), 133–146.
- Zebec-Koren, M. (1992). Kako misliti resocializacijo. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 43(3), 227–239.

SPODBUJANJE SOCIALNIH SPRETNOSTI OTROK Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

155

DEVELOPING THE SOCIAL SKILLS OF CHILDREN
WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Darja Plavčak, *dr. soc. ped.*
darja.plavcak2@gmail.com

POVZETEK

V prispevku predstavljam model učinkovitega spodbujanja socialnih spretnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Teoretični izsledki kažejo, da so socialne spretnosti teh otrok pogojene z etiologijo in stopnjo motnje v njihovem duševnem razvoju ter s številnimi dejavniki vpliva v okolju, predvsem v družini. Empirični rezultati izhajajo iz akcijske raziskave, ki je potekala kontinuirano 35 ur (1 ura/teden) v okviru specialnopedagoške dejavnosti, imenovane socialno učenje, v osnovni šoli s prilagojenim programom. Vključenih je bilo 12 učencev (v treh skupinah) z lažjo motnjo v duševnem razvoju in pridruženimi težavami. Uporabljeni pristopi spodbujanja socialnih spretnosti so bili prilagojeni značilnostim učencev in evalvirani timsko s starši in razredniki. Kot najučinkovitejši se je izkazal lutkovni pristop. Pozitivne spremembe v socialnem razvoju so se pokazale pri devetih od dvanajstih učencev. Izsledki kažejo, da je spodbujanje socialnih spretnosti teh otrok učinkovito, če upoštevamo njihove posebne potrebe,

sodelujemo s starši, dejavnosti strukturiramo, prilagodimo in jih izvajamo v dovolj dolgem časovnem obdobju.

KLJUČNE BESEDE: *socialno učenje, socialne spretnosti, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, družine otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.*

ABSTRACT

In this article, I present a model for effectively developing the social skills of children with mild intellectual disability. Theoretical findings show that the social skills of these children are conditioned by the aetiology and level of their mental development disorder and by many factors of influence in the environment, especially in the family. Empirical results are derived from action research, which was conducted continuously for 35 hours (1 hour/week) within the special pedagogical activity known as social learning in a special primary school. Twelve students were included (in three groups), with mild intellectual disability and associated difficulties. The approaches used to develop social skills were adapted to the characteristics of the students and evaluated in a team with parents and class teachers. The puppet approach proved to be the most effective. Positive changes in social development were shown in nine out of twelve students. The results show that the development of the social skills of these children is effective if we take into account their special needs, collaboration with parents, appropriately structuring activities, adapting them and implementing them over a sufficiently long period of time.

KEYWORDS: *social learning, social skills, children with mild intellectual disability, families of children with mild intellectual disability.*

UVOD

Tematika prispevka je spodbujanje socialnih spretnosti učencev v osnovni šoli s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPPNIS) v okviru specialnopedagoške dejavnosti socialno učenje (SOU). V OŠPPNIS se vključujejo učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (LMDR), pogosto s pridruženimi motnjami in težavami (npr. motnje pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo – ADHD, motnje avtističnega spektra – MAS, čustvene in vedenjske težave). V okviru specialnopedagoške dejavnosti SOU spodbujamo njihov socialni razvoj z dejavnostmi, ki so oblikovane posebej v ta namen in prilagojene vsakemu posameznemu učencu. Pri tem sta pomembna timsko delo s starši in učencem ter poznavanje učenčevega primarnega konteksta.

V nadaljevanju predstavljam teoretična izhodišča, ki vsebujejo ključne značilnosti specialnopedagoške dejavnosti SOU, dejavnike tveganja v družinah z otroki z LMDR, pomen vključevanja staršev in učencev v strokovni tim, značilnosti prilagojenih socialnih treningov za otroke s posebnimi potrebami in nekatere učinkovite pristope spodbujanja socialnih spretnosti.

Teoretična izhodišča so osnova in strnjen delovni okvir za akcijsko raziskavo (AR), ki jo predstavljam v drugem delu prispevka in je sestavni del lastnega doktorskega dela (Plavčak, 2020).

SPECIALNOPEDAGOŠKA DEJAVNOST SOCIALNO UČENJE

Dejavnost SOU je na predmetniku OŠPPNIS od 1. do 6. razreda, sam koncept socialnega učenja pa je vpet v vse dejavnosti in vsa leta šolanja učencev. Spodbujanje socialnih spretnosti se natančneje opredeli v individualiziranih programih (IP) učencev.

Caf idr. (b. d.) dejavnost SOU natančno opišejo skozi vsa tri leta OŠPPNIS. Povzemam ključne značilnosti dejavnosti, ki sem jih upoštevala v AR doktorskega dela (Plavčak, 2020):

- načrtno spodbujanje ustrežnejšega sporazumevanja, posredovanja želja, potreb in pričakovanj, upoštevanje pravil, učenje pogajanja, ustrezno reševanje konfliktov, medsebojno spoštovanje itd;
- kombiniranje različnih pristopov (na primer lutkovne igre, likovne dejavnosti, socialne pravljice idr.);
- sledimo razvoju posameznika in skupine, upoštevamo interese posameznikov in njihove značilnosti.

DEJAVNIKI TVEGANJA V DRUŽINAH Z OTROKI Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Družine z otroki z LMDR so podobne družinam s tipičnimi otroki, obstajajo pa varovalni dejavniki in dejavniki tveganja, ki pomembno vplivajo na razvoj ali poglobitev LMDR in drugih težav pri otrocih. Kot varovalni dejavniki nastopajo učinkovite socialne spodbude s strani staršev in vsestranska skrb za otroka (Kobolt, 2001), odpornost družine in otroka na izzive (Walsh, 2008; Kiswarday, 2014) ter strokovna in osebna angažiranost strokovnjakov (Turnšek idr., 2016). V nadaljevanju se posvetim raziskavam o dejavnikih tveganja, ki so bili upoštevani pri individualizaciji pristopov spodbujanja socialnih spretnosti za vsakega učenca v izvedeni AR (Plavčak, 2020).

MEDSEBOJNI ODNOSI V DRUŽINI

Rani idr. (2018) so v vzorec zajeli 124 indijskih staršev oziroma 62 otrok z lažjo, zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju. Ugotovili so, da je približno polovica družin otrok z motnjami v duševnem razvoju disfunkcionalnih, medtem ko je disfunkcionalnost družin z otroki s tipičnim razvojem zelo nizka. Disfunkcionalnost so opredelili kot skupek težav v partnerskem odnosu in navezanosti v družini, pri izkazovanju čustev, prilagodljivosti itd. Kljub tem rezultatom je večina staršev izrazila, da imajo v družini dobro podporo in odnose, kar kaže na stremljenje k temu, da se kljub izzivom želijo povezati in najti skupne rešitve.

Zeanah in Zeanah (2018) menita, da so duševne težave otrok med drugim povezane z zgodnjimi navezanostmi med starši in otrokom, ki so lahko za otroke stresne. Če starši pretirano poučarjajo šibke lastnosti otroka, lahko škodujejo njegovemu razvoju. Sheridan in Nelson (2018, v prav tam) iz proučevanja tovrstnih raziskav ocenjujeta, da se v zgodnjih letih skozi otrokove izkušnje razvijajo tudi možgani. Medtem ko je pozitiven stres lahko spodbuden, lahko tako imenovani toksični ali negativni stres onemogoči obtok krvi v možganih, ki so v zgodnjem obdobju najboljčutljivejši (Middlebrooks in Audage, 2008, v prav tam). Podobno meni Sternad (2012), in sicer, da dalj časa trajajoča destruktivna vedenja v družinah z več problemi predstavljajo tveganje, da se otrok nezavedno prilagodi in postane nosilec motenj.

Schmidt Krajnc in Seršen (2017) sta na vzorcu analize 44 družin z otroki z duševno motnjo med drugim analizirali področje njihovih družinskih odnosov; ugotovili sta, da so družine kljub vsem težavam pokazale spodbudno mero življenjske odpornosti, medsebojnih podpor in moči. Raziskava je potrdila nekatere mednarodne rezultate s tega področja (npr. Čagran idr., 2011, v prav tam).

Rijavec Klobučar (2007, v Sternad, 2012) opozarja, da so težave v medsebojnih odnosih del vsake družine, vendar tveganja za nastanek raznoterih težav nastanejo takrat, ko so spretnosti za zaznavanje in reševanje konfliktov zmanjšane.

DUŠEVNO STANJE STARŠEV

Van Loon idr. (2015) so na vzorcu 112 mladostnikov s starši z duševno motnjo in 112 mladostnikov s starši brez teh motenj opravili anketiranje in ugotovili, da imajo mladostniki s starši z duševno motnjo večje tveganje za nastanek duševnih in vedenjskih težav. A rezultati kažejo tudi, da so varovalni dejavniki v obeh skupinah družin enaki, na primer medsebojna povezanost med člani, odprtost članov in družine kot celote, komunikacija in dobro vodenje mladostnikov s strani staršev. Avtorji (prav tam) ocenjujejo, da je te dejavnike nekoliko težje vzpostaviti v družinah, v katerih imajo starši sami duševne težave. Podpore, ki so usmerjene v pomoč družinam, so lahko enake za vse družine, je pa pričakovati, da jih

bodo starši z duševno motnjo potrebovali več in pogosteje. Dean idr. (2010, v prav tam) in Weissman idr. (2006, v prav tam) so prišli do podobnih zaključkov.

Lefley (1996, v Lamovec, 1998) je v raziskavo vključil 652 otrok iz 253 družin, v katerih so bili starši duševno bolni. Ugotovil je, da so sicer otroci doživljali težave in stiske, vendar so večinoma dosegli uspešno življenje. Njihov varovalni dejavnik je bil, da so ves čas imeli trajen in zaupen odnos z osebo izven družine. S komunikacijo z njo so premagovali neprijetne občutke, ki so jih doživljali doma (npr. jeza, sram, strah, groza).

Schmidt Krajnc in Seršen (2017) sta ugotovili, da otrok z duševno motnjo v družino doprinese k določenim obremenitvam, zaskrbljenosti in utrujenosti vseh družinskih članov. Počutje in zdravje celotne družine je pogosto odvisno od zdravja otroka z duševno motnjo (npr. ali ima epilepsijo, ali potrebuje posebne diete).

Raziskave nam torej odstirajo pogled, da vplivi med starši in otroki z duševno motnjo potekajo obojestransko, v tem kontekstu ne spregledamo niti sorojencev (o katerih več pišemo v Plavčak, 2020), zato je treba družine celostno vključevati v raznolike oblike podpor in pomoči.

SOCIALNA, FINANČNA, STROKOVNA IN POLITIČNA PODPORA DRUŽINAM

Schmidt Krajnc in Seršen (2017) sta izvedli raziskavo o kakovosti življenja slovenskih družin z otroki z motnjami v duševnem razvoju in drugimi razvojnimi motnjami. Podatke sta zbrali s pomočjo mednarodnega vprašalnika FQOLS – 2006 (Brown idr., 2006, v prav tam). Vzorec je zajemal štiriinštirideset družin, raziskali sta naslednja področja kakovosti družinskega življenja: zdravje, finančno stanje, družinski odnosi, podpora drugih oseb, podpora služb, vpliv vrednot, poklic in priprava za poklic, prosti čas in rekreacija, interakcija s skupnostjo. Ugotovili sta, da sta v družinskih odnosih kljub težavam, ki jih imajo starši in otroci v vsakodnevem življenju, prisotni moč in odpornost, kar potrjujejo tudi aktualne mednarodne raziskave o kakovosti družinskih odnosov (Čagran idr., 2011, Davis in Gavidia-Payne, 2009, Heiman, 2002; vsi v prav tam). Njuni

rezultati o podpori, ki jo družini nudijo druge osebe, še posebej javne službe, žal niso tako spodbudni. Analize podatkov so pokazale, da družine živijo nekoliko odmaknjene od socialnega življenja, so pasivne ali časovno omejene pri iskanju virov zunanjih podpor, kar zmanjšuje kakovost življenja. Mnogo družin navaja delno ali pa celotno odsotnost življenjske in čustvene podpore sorodnikov, prijateljev, sosedov. Podatki o podporah javnih služb kažejo, da te bodisi niso dovolj dostopne ali ne obstajajo v njihovem okolju. Kritični komentarji staršev nakazujejo, da imajo službe raznih storitev pomoči premalo informacij ter da je iskanje pomoči in podpore preveč kompleksno. Raziskava podaja smernice oziroma predloge, da je treba družinam z otroki z motnjami v duševnem razvoju in drugimi razvojnimi motnjami nuditi dovolj intenzivne podporne programe usposobljenega strokovnega tima, hkrati pa nameniti politično pozornost.

Kolarič (2009) daje velik poudarek delu strokovnjakov z družinami. Takoj ko strokovnjaki pričnejo vstopati na družinsko polje, si morajo s svojim strokovnim pristopom in razumevanjem edinstvenega družinskega položaja pridobiti zaupanje članov družine in jih naučiti, kako naj zagotovijo ustrezen razvoj otroka ter hkrati poskrbijo za lažji potek svojega vsakdana (Novljan, 2004, v prav tam). Prav tako jim morajo pokazati pomen družinskega okolja, ki otroku nudi možnosti za sprostitev, razvoj, odprto komunikacijo in interakcijo, na ta način pa omogoča oblikovanje pozitivne samopodobe in samovrednotenja (prav tam).

Schmidt (2007) opozori, da naj strokovnjaki pri delu s temi družinami ne vnašajo negativnih pričakovanj do njih, saj to negativno vpliva na njihov napredek. Prav tako naj ne ignorirajo življenjskih okoliščin in procesa prilagajanja družin na spremembe, kot so socialni ali razvojni mejniki otroka. Vloga strokovnjakov je, da starše informirajo, jih o spremembah poučijo in pomagajo ozavestiti nekatere družinske vloge (npr. vloge sorojencev) ali spremembe. V ta namen se naj z njimi zadosti pogovarjajo, da odkrijejo, katera področja jih največ obremenjujejo oziroma kje potrebujejo največ podpor.

KOMPLEKSNE BIOLOŠKE, SOCIALNE, GENETSKE IN DRUGE OKOLIŠČINE

Mbwilo idr. (2010) trdijo, da je duševna motnja povezana z mnogoterimi dejavniki tveganja, kot so nespodbudne okoliščine med nosečnostjo, travmatski dejavniki med porodom, nepravilnosti v centralnem živčnem sistemu, genetske nepravilnosti, vnetja, slaba prehranjenost, izpostavljenost toksinom, neurejeni odnosi v družini, psihopatologija staršev, debelost, revščina, temperament staršev, stil starševstva, naravne katastrofe in drugi travmatski in stresni dogodki, nasilje med vrstniki ali med sorojenci.

Podobne zaključke o mnogoterih dejavnikih skleneta Zeanah in Zeanah (2018) in navedeta naslednja tveganja za nastanek duševnih težav v otrokovem razvoju: revščina, duševna bolezen matere, nasilje, odnosi med otrokom in sorojenci ter sorodniki, kulturni kontekst, vrednotni sistem družine.

Sameroff in Fiese (2000, v Zeanah in Zeanah, 2018) zapišeta, da ni tako pomembno, kateri dejavnik tveganja je odločilen, temveč kombinacija in kompleksnost dejavnikov tveganja.

Prangenberga (2002) navaja ključne okoliščine življenja družin z otrokom z odstopanji v duševnem razvoju, ki pomembno vplivajo na otrokovo funkcioniranje: (a) bivanjske in življenjske razmere družine (npr. socioekonomski status), (b) ali družina živi z otrokom ali otrok biva drugje, (c) ali družina skrbi za otroka ali ga zlorablja ali zanemarja in (d) duševne in druge kompetence staršev. Avtor (prav tam) poudari, da je končni izid vseh vplivov odvisen od tega, kako otrok nanje odreagira, kakšna je njegova dedna zasnova in v katere programe pomoči in podpore je bil vključen.

Podobno menita tudi Battista Camerini in Sechi (2010), ki navedeta naslednje ranljive skupine za nastanek motnje v duševnem razvoju: (a) otroci, ki doživljajo fizične, spolne ali psihične zlorabe, (b) zanemarjeni otroci, (c) otroci, rojeni v družinah, v katerih imajo starši duševne težave ali večje sociopatološke težave, (d) otroci, ki so izpostavljeni travmatskemu okolju, (e) otroci s kroničnimi duševnimi motnjami, (f) otroci z močno izraženim agresivnim vedenjem. Opozarjata pa, da so mogoče različne kombinacije dejavnikov tveganja za isto težavo v duševnem razvoju oziroma da

se motnja ne razvije, če je okolje dovolj podporno in ima posameznik dovolj življenjske prožnosti in odpornosti. Motnja se pogosto pojavi zaradi hkratne prisotnosti mnogoterih dejavnikov tveganja, zato mora stroka obravnavati težave multidisciplinarno.

V tem kontekstu lahko poimenovanje "ranljive skupine" ali pa "mnogotere dejavnike tveganja" primerjamo s terminom "družine z več problemi", kot jih je opisala Sternad (2012), ki daje podobne smernice kot tuji avtorji, da je končni izid "več problemov" odvisen od spretnosti družinskih članov, kako probleme rešujejo, pa tudi od tega, kako kakovostne in med seboj povezane so zunanje podpore.

VKLJUČEVANJE STARŠEV IN UČENCEV V STROKOVNI TIM

Soustvarjanje s starši in tudi z učenci z LMDR v okviru njihovih zmožnosti je bistvenega pomena za učinkovito spremljanje in spodbujanje socialnega razvoja teh učencev.

OBOJESTRANSKO PARTNERSTVO

Novljan (1997) meni, da je interakcija med starši in šolo obojestranska, vplivi potekajo v obe smeri, uspeh in rezultat doseganja skupnih ciljev pa sta odvisna od kakovosti odnosov in od starosti ter prisotnih motenj pri otroku. Avtorica (prav tam) opozori, da naj strokovnjaki pravilno uravnotežijo svojo pasivno in aktivno držo, saj bi zaradi svoje prevelike aktivnosti lahko otroka in družino naredili preveč nemočna in nesposobna. Družina je lahko pomemben partner šoli, vendar pa se je treba zavedati, da sama ne more biti institucija za vzgojo in izobraževanje. Strokovnjakom lahko pomaga zavedanje, da vsi starši ne vzgajajo otrok enako in da se vsem ni uspelo naučiti, kako najbolje ravnati z njimi. Zato je treba dopustiti, da so starši prisotni pri pomembnih odločitvah in da se v skupne cilje vključujejo po svojih zmožnostih.

Gathua in Muthee (2016) sta želela podrobneje ugotoviti, kakšno vlogo imajo starši in kakšno vlogo učitelji, ki sodelujejo v izbranih posebnih osnovnih šolah v Keniji. Na vzorcu 50 staršev in

50 učiteljev izbranih posebnih šol sta ugotovila, da so bili vzroki za slabo vključevanje in udeležbo pri vzgoji in izobraževanju učencev z motnjo v duševnem razvoju naslednji: kulturna prepričanja, malomarnost in pomanjkanje občutljivosti ter tehničnih veščin v družini in pri podpornih osebah. Avtorja (prav tam) zato predlagata, da bi tako starši kot učitelji morali učence bolj spodbujati, ceniti njihov mali napredek in jim pustiti, da bi se družili z vrstniki.

Vec (2009) meni, da je partnerstvo med šolo in starši enoznačen cilj, pri katerem obstajajo različne poti. Med drugim navaja tako imenovane ključne do uspeha, ki jih je objavila ameriška Nacionalna zveza za vključevanje staršev v edukacijo. Tako bi na primer morali: pot sodelovanja oblikovati skupaj s starši (skupaj odkrivati močne točke, interese in potrebe družine), zagotavljati različne inovativne mehanizme za informiranje staršev, poiskati najrazličnejše možnosti za participacijo staršev, najti pozitivna sporočila o otroku, ki bi jih posredovali vsaki družini vsaj enkrat na mesec. Podobno menijo tudi Caspe idr. (2007, v prav tam), ki navajajo, da je treba skrbeti za stalno družinsko vpletenost v šolo od vrtca naprej, spoštovati različnost staršev v šoli itd.

Cankar (2009) navaja, da je sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja priložnost za izboljšanje uspešnosti otrok. Za izhodišča družinsko-šolskih povezav jemlje osnove simbolnega interakcionizma, teorije referenčne skupine in vplive različnih dejavnikov. Po Meadu (1934, v prav tam) simbolni interakcionizem poudarja, da samopodoba, osebnost, vrednote in stališča nastajajo v naših interakcijah z drugimi. Iz tega izhaja razlaga, da morajo tako učitelji kot starši sodelovati eden z drugim, da bi lahko izvedeli in izpolnili pričakovanja drug drugega. Mertonova (1957, v prav tam) teorija referenčne skupine opozarja, da se sodelovanje vzpostavi zato, ker drugo skupino prepoznamo kot referenčno skupino (pomembno skupino), torej v našem primeru starši v učiteljih prepoznajo referenčno skupino in obratno. Različni dejavniki, ki vplivajo na partnerstvo šole in družine, so tradicija in kultura kraja, socialno-ekonomski status (v nadaljevanju SES) šolskega okolja, vrsta vzgojno-izobraževalne institucije, strokovna usposobljenost učiteljev, način vodenja šole, izobrazba staršev ter njihove inspiracije in ambicije, spremenjene strukture družine in spremembe v šoli.

SKUPNO NAČRTOVANJE PODPORNIH PROGRAMOV

Papageorgiou idr. (2008) so želeli ugotoviti, če so opažanja staršev in učiteljev o vedenju otrok z motnjo v duševnem razvoju enaka. Izhajali so iz teoretičnih izhodišč, da je treba pri teh otrocih narediti diagnostiko dovolj zgodaj, da so v njihov življenjski potek vključene primerne obravnave. V vzorec so zajeli starše in učitelje 147 fantov in 158 deklic, starih od 6 do 9 let, ki so bili vključeni v prve tri razrede desetih osnovnih šol v severni Grčiji. Starši in učitelji so izpolnili vprašalnik o otrokovih močnih in šibkih področjih (Goodman, 1997, v prav tam) in vprašalnik o otrokovi pozornosti (Barkley, 1990, v prav tam). Rezultati kažejo, da so se starši in učitelji s svojimi opažanji dopolnili pri ugotavljanju diagnostike.

Po Kalin (2009) številni avtorji (na primer Hornby, 2000, Swap in Hornby, 2000, Gonzales-DeHass idr., 2005; vsi v prav tam) povzemajo, da ima dobro sodelovanje šole s starši številne prednosti in koristi, in sicer: (a) boljši učni rezultati, samozaupanje otroka, samodisciplina, višja aspiracija in motivacija za šolo, (b) starši bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo, (c) učitelji bolj spoštujejo profesionalno delo drugih učiteljev, imajo boljše odnose s starši in vodstvom ter so bolj poklicno zadovoljni in (d) ravnatelji globlje razumejo posamezne družine ter zato bolj spoštujejo njihove sposobnosti in čas.

Sodelovanje šole s starši ni preprosto, saj je odvisno od mnogih dejavnikov in tudi od naših prepričanj in strahov. V nekaterih šolah verjamejo, da imajo dobro partnerstvo s starši, vendar na načine, ki jih definirajo sami (Resman, 1992, Wilkins, 2003, Brain in Red, 2003, Marinšek, 2006; vsi v Vec, 2009). Ponekod učitelji menijo, da bodo zaradi sodelovanja s starši preveč obremenjeni (Krumm, 1998, v prav tam). Verjetno se ti strahovi pojavljajo zaradi tega, ker učitelji niso razmejili svojih odgovornosti in kompetenc od odgovornosti drugih ter bi se ob večji vključitvi staršev počutili ogrožene oziroma bi imeli občutek, kot da se starši vtikajo v njihovo delo (prav tam).

Skupno načrtovanje podpornih programov, med katere prištevam tudi individualizirane programe, je kljub vsem težavam ali negotovostim v partnerskem sodelovanju izjemnega pomena za napredek otrok.

RAZVIJANJE MEDSEBOJNEGA ZAUPANJA

Armon in Terry (b. d.) sta oblikovala smernice za sodelovalen in učinkovit odnos med starši in učitelji v posebnih šolah. Tudi Cook idr. (2012, v prav tam) zapišejo, da je za oblikovanje in realizacijo IP ključnega pomena dobro sodelovanje s starši.

Skouteris idr. (2012, v Armon in Terry, b. d.) so ugotovili, da je bilo koristno, ko so šole pripravile srečanja s starši, na katerih so predstavile razvojne mejnike in otrokove pričakovane spretnosti. Učinkovite oblike sodelovanja s starši so bile tudi: prostovoljstvo v šoli, komuniciranje z učitelji, pomoč pri domačih nalogah in udeležba na prireditvah ali seminarjih za učitelje in starše (Hill in Taylor, 2004, v prav tam).

Wellner (2012, v Armon in Terry, b. d.) zapiše, da je poglavitno, da se med učitelji in starši otrok v posebnih šolah razvije zaupanje. Učiteljem svetuje, naj si zaupanje pridobijo tako, da se izkažejo za pripravljene, zanesljive in predvidljive ter da pripravijo varen prostor, kjer se starši lahko izrazijo.

Rutar (2008, v Sternad, 2012) poudari, česa se moramo kot strokovnjaki zavedati: ljudje imamo različne poglede na svet in s tem tudi različne opredelitve problemov, kar vpliva na to, kako bomo intervenirali in katero področje bomo izbrali za intervencijo. Resnica je torej tisto, za kar se skupaj z družino strinjamo, da je. V tem pogledu je zaupanje temelj, da pridemo do resničnosti, ki se čim bolj približa otrokovim potrebam (lastna op. Plavčak).

VKLJUČEVANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV V INDIVIDUALIZIRANE PROGRAME

Gillespie in Turnbull (1983) sta pridobili podobne rezultate o pomembnosti vključevanja staršev, kot so navedeni v prejšnjih razdelkih, in dodajata, da mnogo staršev in strokovnjakov ne ve, da se v IP lahko vključujejo tudi otroci. Njihovo sodelovanje je odvisno od njihovih zmožnosti, vendar je pomembno, da vsaj minimalno sodelujejo in povedo, kaj jim je všeč, in so na ta način za dejavnosti bolj motivirani.

Peček (1999) je ugotavljala, kaj je potrebno, da bi učence s posebnimi potrebami ne samo vključili v šolo, temveč tudi v proces odločanja. Meni, da jih je treba vprašati, kako se počutijo in kaj predlagajo; šele ta samopredstavitev omogoča individualizacijo v pravem pomenu in smislu. V raziskavi Armstronga (1995, v prav tam) so odgovori učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami, starih od 5 do 16 let, nakazali naslednja občutja: a) učenci se v postopkih diagnosticiranja počutijo, kot da bi izgubili nadzor nad svojo zgodbo, b) počutijo se zmedene, c) so sicer prepoznali, da čutijo pomoč, vendar niso mogli povedati svoje plati zgodbe, d) pogosto jih je strah, so izolirani in stigmatizirani.

Licardo in Schmidt (2012) sta leta 2010 izvedli pilotsko študijo o tem, ali srednje šole v okviru IP in izvajanja dodatne strokovne pomoči upoštevajo cilje, povezane s samoodločanjem otrok s PP. V neslučajnostni namenski vzorec je bilo zajetih 25 dijakov srednjih strokovnih in poklicnih šol, ki so imeli odločbo o usmerjanju v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, večinoma s statusom dijaka s primanjkljajem na posameznih področjih učenca. Ključne ugotovitve raziskave so bile, da v več kot polovici IP prevladujejo akademski cilji, opis funkcioniranja mladostnika je presplošen, napredek dijaka se ne spremlja sistematično in ni dokumentiran. V njih ni zapisanih ciljev, ki bi razvijali spretnosti in strategije za obvladovanje težav z učenjem, v nobenem IP ni niti enega cilja s področja samoodločanja, opolnomočenja in samousmerjanja in večina dijakov ni bila vključena v oblikovanje IP ali udeležena na timskih sestankih. Pilotska študija avtoric (prav tam) nas torej usmerja k dejavnejšemu sodelovanju mladostnikov pri oblikovanju IP, razvijanju njihovega samoodločanja itd. Čeprav je bila študija narejena v srednji šoli, se ključni poudarek mladostnikove vključenosti lahko prenese na vse ravni izobraževanja.

PRILAGOJENI SOCIALNI TRENINGI

Dekleva (1996) navaja, da se pojma socialni trening in trening socialnih veščin v tuji literaturi pojavljata v zgodnjih osemdesetih letih,

in sicer prvotno v psihiatriji in pri delu z invalidnimi osebami, v drugi fazi so ga aplicirali na delo z odklonskimi mladostniki, nato pa se je razširil na domala vsa socialnopedagoška področja. Tako so priučevanje sprva preprostih in mehanskih funkcij razširili na poučevanje kompleksnejših vedenjskih funkcij in vzorcev, kot so asertivnost, vzpostavljanje in vzdrževanje prijateljstev, navezovanje stikov z nasprotnim spolom ter iskanje službe. Temeljna predpostavka teh treningov je, da je mogoče kompleksna vedenja razstaviti na več manjših enot ter se jih učiti in naučiti.

Žižak (2003) izpostavlja, da so programi socialnih treningov naravnani tako, da v svojem teoretskem ozadju bodisi zavzemajo eno skupino dejavnikov vpliva na posameznika (na primer behavioralne, kognitivne, afektivne teorije) bodisi so multiperspektivni in ekološko-razvojno naravnani. Temeljno vodilo je, da se odkrijejo razlog ali dejavniki, ki sovplivajo na težave na področju socialnih veščin, in se glede na to načrtujejo programi. Žižak (2009) pojasni, da je temeljna metoda treninga socialnih veščin strukturirano učenje, kjer so dejavnosti vnaprej načrtovane in pripravljene.

Socialni treningi za učence s težavami v duševnem razvoju so prilagojeni njihovim značilnostim v socialnih kompetencah, ki jih opišem v nadaljevanju.

Sukhodolsky in Butter (2007) sta naredila metaanalizo raziskav, ki proučujejo socialne kompetence otrok z LMDR. Ključne ugotovitve so: primanjkljaji v socialnih spretnostih se povečujejo z večanjem motnje v duševnem razvoju, sopojavljanje duševnih težav ima negativen vpliv na socialni razvoj, primanjkljaji v socialnih spretnostih se odražajo že v predšolskem in osnovnošolskem obdobju, socialne spretnosti so povezane z etiologijo znižanih intelektualnih sposobnosti in otroke z LMDR je zaradi njihovih posebnih potreb treba vključiti v njim prilagojene socialne treninge. Zanje veljajo nekatere posebnosti: (a) pomembno vlogo imajo starši, učitelji, vodstvo šole in strokovnjaki različnih disciplin (Sigstad, 2018; Farell, 2008), (b) otroci potrebujejo IP, ki med drugim vključuje prilagojene metode spodbujanja socialnih spretnosti (Farell, 2008), (c) otroci potrebujejo sprejemajoče, povezovalno, a tudi k avtonomiji spodbujajoče okolje (Bierman, 2004) in (d) učinkovitost socialnega učenja teh otrok podprejo zgledi ustreznega vedenja,

aktivne in življenjske dejavnosti ter tehnološki pripomočki (Hall, Meyer in Rose, 2012, v Al Hazmi in Che Ahmad, 2018).

Smernice za izvajanje primernih socialnih treningov za otroke z LMDR s pridruženimi motnjami MAS, ADHD in vedenjskimi težavami so sledeče:

- socialni treningi naj bodo dolgotrajni z mnogo vključevanja staršev in s prilagojeno metodiko dela (Jularič, 2018);
- vključujejo naj vizualno podporo, prikaze praktičnih primerov, socialne igre, igre vlog, risanje, zgodbe, zabavo, primerno nagrajevanje/kaznovanje, prilagojeno učno gradivo in pogovor (Lajmsner in Okorn, 2015);
- pri otrocih s primanjkljaji MAS je treba opozoriti na strukturiranost socialnega treninga in konkretna navodila (Deckers idr., 2016);
- za otroke s težavami ADHD je učinkovito delo z mnogo spodbujanja in nagrajevanja pozitivnih sprememb v konkretnih vsakodnevnih situacijah in ozaveščanja njihovih vrstnikov, da jih le-ti bolj sprejemajo (Mikami idr., 2017);
- v spontanah življenjskih situacijah naj otrokom pomagajo učitelji z usmeritvami (Musavimoghadam in Nasrallahi, 2015);
- še posebej za otroke z vedenjskimi težavami so pomembni timsko sodelovanje, strukturirano učenje in usposobljenost vodij socialnih treningov (Hagen idr., 2016; Maag, 2005).

Raziskave so pokazale, da je socialni trening učinkovita metoda spodbujanja socialnih spretnosti za otroke z LMDR, MAS, ADHD in blagimi oblikami vedenjskih težav. Pri težjih oblikah vedenjskih težav socialni treningi niso bili učinkoviti v zadostni meri, ker niso vsebovali dovolj strukturiranega učenja in timskega sodelovanja. Torej še posebno pozornost zahtevata ravno strukturiranost socialnih treningov in timsko sodelovanje.

PRISTOPI SPODBUJANJA SOCIALNIH SPRETNOSTI

Kot učinkoviti pristopi spodbujanja socialnih spretnosti v AR (Plavčak, 2020) so se izkazali: lutkovni pristop, igre vlog, vizualne predstavitve socialnih situacij in svetovalni pogovori. Druge, tudi zelo dobre pristope spodbujanja socialnih spretnosti sem natančneje opisala v izvirniku (npr. likovne dejavnosti, plesno-gibalne dejavnosti, socialne igre, terapevtsko pisanje, glasbene dejavnosti, interakcije z asistenco živali, e-gradiva).

LUTKOVNI PRISTOP

Ivon (2004) meni, da priprava in izvedba lutkovne predstave spodbuja psihični in socialni razvoj otrok, jim pomaga pri urjenju medsebojnega usklajevanja, pojasnjevanja, prepričevanja, izražanja raznolikih občutij, posnemanju drugih, iskanju svojih identitet, reševanju vsakodnevnih problemov itd. Podobne pozitivne učinke z lutkovnim pristopom pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s tipičnim ali netipičnim razvojem opisujejo še mnogi drugi avtorji, na primer Bavdek (2014) za otroke z lažjo, zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju, Drifte (2002) za otroke s posebnimi potrebami s poudarkom na lutkini stalni prisotnosti v vrtcu ("kotiček za knjige, zgodbe in lutke") in Litras idr., (2010) za otroke z avtizmom. Vse avtorice ugotavljajo, da so otroci s posebnimi potrebami pri dejavnostih, kjer so bile vključene lutke, napredovali v komunikacijskih spretnostih in primernem vedenju, bili pa so tudi bolj motivirani za učno delo. V nadaljevanju natančneje predstavim raziskavo Bavdek (2014).

Avtorica je želela ugotoviti, kako lahko lutke vključi kot didaktični pripomoček za doseganje učnih ciljev, kakšno vlogo ima lutka pri komunikacijskih spretnostih otrok, kako lutka vpliva na motivacijo za šolsko delo in kakšno vlogo imajo lutke pri otrokovi spontanosti igri. V raziskavo je vključila 15 otrok, starih od 6 do 18 let, z zmerno in težjo duševno motnjo (6 deklic in 9 dečkov), ki obiskujejo posebni program vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju

PPVI). Občasno se jim je pridružilo 7 učencev, starih od 6 do 9 let, z LMDR. Za izvedene dejavnosti z otroki je za zbiranje podatkov uporabila tehnike opazovanja, zabeležke izjav otrok in dokumentiranje njihovih izdelkov. Kot obdelavo podatkov je po vsaki dejavnosti izvedla evalvacijski in refleksijski zapis zastavljenih ciljev ter dobljeno gradivo analizirala in interpretirala z vidika teoretičnih ugotovitev. V vsako dejavnost z otroki je smiselno vpletla lutko. Pri nekaterih dejavnostih so otroci izdelali lutke sami (po vzoru in z določenimi prilagoditvami ter pomočjo) in se z njimi igrali. Avtorica (prav tam) je na osnovi analize podatkov ugotovila, da lutka pomembno vpliva na vsa področja, ki jih je postavila za cilj, na primer na razvoj komunikacijskih spretnosti, motivacijo za doseganje učnih ciljev itd. Avtorica (prav tam) je zato prepričana, da lutka pripomore k razvoju otrokovega mišljenja, govora in vedenja ter kot vzgojno-izobraževalna metoda in didaktično sredstvo pozitivno vpliva na vzgojni, učni in socialni proces. Podobne pozitivne učinke z lutkovnim pristopom pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki opisujeta tudi Majaron in Korošec (2006) s poudarkom na tehnični izdelavi lutk.

IGRE VLOG

Fagot idr. (2014) so izvajali socialni trening za otroke z MAS (starimi od 9 do 11 let) in ugotovili, da so se otroci pri igranju vlog sprostili in pričeli izražati svoje težave, postali so tudi bolj motivirani za spremembe v socialnih spretnostih. Wrentschur (2008) koncept igre vlog nadgradi v gledališko igro, za katero meni, da je učinkovit medij za raznolike skupine, še posebej obrobne in marginalizirane; pomembno namreč vpliva na osebni razvoj, gradnjo identitete, izboljšanje socialnih kompetenc in empatije, samospoznavanje itd.

Kobolt idr. (2008) opišejo projekt gledališkega dela z ranljivimi skupinami mladih: UNOŽ – "Učenje na odru življenja" (angl. LOSOL – Learning on the stage of life), pri katerem je bila Pedagoška fakulteta v Ljubljani koordinatorica, dve nevladni organizaciji pa partnerici, in sicer TIN, ki je takrat izvajala socialnointergacijske projekte z osipniki, in ŠENT, ki z enakim ciljem pristopa k osebam

z duševnimi težavami. Skupino vključujočih so sestavljali mladi iz omenjenih nevladnih organizacij in študentke socialne pedagogike (z Oddelka za socialno pedagogiko Pedagoške fakultete v Ljubljani). Cilji, ki so jih v skupinskem in umetniškem delu zasledovali, so bili: socialna integracija ob dejavni participaciji in prevzemanju odgovornosti, spretnosti samoorganizacije in socialnega učenja, opolnomočenje ob odkrivanju lastnih čustvenih, kognitivnih in socialnih virov, ozaveščanje individualnih biografskih potekov prek rekapitulacije razvojnih linij skozi intervjuje, samoprezentacija skozi kreativne procese, ki se je razvijala med projektom v obliki raznovrstnih kreativnih nalog, ter spodbujanje in razvoj spoprijemalnih strategij za preseganje individualnih marginalnih položajev. Zaključek projekta je bila brikolaž-predstava, torej ves material v umetnostnih formah (na primer fotografije, kipi, verzi), predstavljen na način gledališča. Avtorice raziskave (prav tam) menijo, da je projekt dosegel zastavljene cilje, delo pa je potekalo prijetno, ustvarjalno in z iskanjem močnih točk drug pri drugem. Projekt je postal iztočnica za razumevanje pomena spodbujanja socialnega razvoja ranljivih skupin s pomočjo gledališke igre.

VIZUALNE PREDSTAVITVE SOCIALNIH SITUACIJ

Vizualne predstavitve socialnih situacij za posameznega učenca in njegove potrebe lahko izdelamo sami, lahko pa se poslužujemo socialnih zgodb ali pravljič, ki nam pri tem pomagajo. Slikovno in vsebinsko nas vodijo, kako otroka privedemo do razmišljanja in sprememb v socialnih spretnostih.

Avtorica Barkovič (2017) je razvila model poučevanja socialnih veščin s pomočjo socialnih zgodb in ga tudi preizkusila v praksi. Svoja izhodišča je poiskala pri avtorici Gray (2015, v prav tam), ki je po opazovanju otroka z MAS napisala zgodbo, skozi katero ga je naučila, kako se pravilno odgovarja na vprašanja v razredu. Gray (2015, v prav tam) navaja, da naj bi otrokova prva zgodba pravzaprav opisovala socialno situacijo, v kateri je uspešen, saj se tako z zgodbo lažje identificira, kasneje pa se preide na težje teme, ki zahtevajo določene spremembe v vedenju.

Rutar (2008) predstavlja tri pomene pravljic, s katerimi se srečuje pri svojem delu v stanovanjski skupini: (1) vzgojno-izobraževalni pomen, (2) terapevtski pomen in (3) pomen pravljice kot medija. Vzgojno-izobraževalni pomen pravljic je v tem, da spodbujajo razumevanje smisla življenja; iz tovrstnih pravljic se otroci nevsiljivo učijo o morali in čustvih, odkrivajo svojo identiteto in poslanstvo, spoznavajo primerna vedenja, postajajo bolj razumevaljoči do drugačnih itd. Terapevtski pomen pravljice nastane takrat, ko le-ta otroku pomaga razreševati stiske ali probleme, na primer prek identifikacije s pravljичnim junakom razvija spretnosti za razreševanje občutkov krivde. Pomen pravljice kot medija pa se odraža v tem, da se z njeno pomočjo oziroma posredno prek nje gradi odnos. Med pripovedovalcem in otrokom se namreč razvijajo medosebni prostor, osebni stik, pozornost drug do drugega, empatija, lahko tudi soudeležnost v pravljici itd.

V raziskavi Plavčak (2020) sem pogostokrat uporabljala socialno zgodbo, ki jo otroci poznajo kot "Želvina zgodba" ali "Želvina tehnika". V njej se otrok identificira z želvo, ki se je neprimerno vedla do svojih prijateljev ob jezeru, zato so bili le-ti žalostni in so jokali. Ko se je naučila primernejšega vedenja, so bili njeni prijatelji ponovno veseli; želva se je ob nastalem konfliktu naučila ustaviti, se umiriti, dihati in nato poiskati rešitev. Želvino zgodbo sem prevedla iz vira Lentini (2007). Slovensko literaturo s tega področja lahko poiščemo s ključnimi besedami: pravljice, socialne pravljice, reševanje konfliktov, drugačnost ipd. Angleške vire pa poiščemo s ključnimi besedami: social story (socialna zgodba), social skills (socialne spretnosti), challenging behaviour (izzivalno vedenje) ipd.

SVETOVALNI POGOVORI

Svetovalni pogovor je pogosto prva intervencija, ki jo učitelji uporabljajo pri soočanju z motečim vedenjem, prav tako tudi opozorila o neprimernosti vedenja (Kobolt, 2010). Pri tem je potrebno pristopiti k otrokom z občutkom, saj je vzrok za agresivno vedenje lahko travmatiziranost, otrok pa se tega sramuje (Levers, 2012). Cook-Cottone idr. (2014) podajajo smernice za svetovalne pogovore z

večjim izzivom, in sicer: pogovor naj poteka z občutkom, a hkrati s konkretno komunikacijo, svetovalec naj uporablja odprta vprašanja, ki dovolijo klientovo pripoved, če zmanjka besed, naj vključuje lutkovne tehnike, risanje in igro, saj bo s tem pomagal pri novih pripovedih in izražanju, hkrati naj se zaveda svojih občutkov, da jih bo znal ločiti od problema in postopkov pomoči.

Čačinovič-Vogrinčič (2000) opozori na značilnost svetovalnega odnosa v postmoderni dobi, ki temelji na soudeležnosti in soustvarjanju zgodbe. V tem svetovalnem modelu sta svetovalni delavec in klient v odnosu, ki skupaj odpira zgodbe in tudi skupaj išče rešitve (O'Hanlon, 1993, v prav tam). Avtorica (prav tam) temu dodaja še perspektivo moči, ko se skupaj s klienti v prvi vrsti odkrivajo njihove močne točke oziroma se mobilizirajo njihove sposobnosti, talenti, znanja in viri.

NAMEN RAZISKAVE

Z akcijsko raziskavo (Plavčak, 2020) sem v okviru specialnopedagoške dejavnosti SOU želela izboljšati socialne spretnosti učencev z LMDR v OŠPPNIS. V ta namen sem upoštevala mnoga teoretična spoznanja drugih avtorjev (strnjeno sem jih predstavila v teoretičnih izhodiščih) in oblikovala akcijsko raziskavo spodbujanja socialnih spretnosti. Raziskovalna vprašanja so se nanašala na (a) proces izvedbe dejavnosti SOU (Kako sem kot izvajalka dejavnost SOU reflektirala, zbirala in prilagajala pristope socialnih spretnosti posameznim učencem?), (b) razvoj in spreminjanje vedenjskih vzorcev učencev (Kako se je spreminjalo vedenje vključenih učencev oziroma ali so napredovali s pomočjo tega programa?), (c) učinkovitost pristopov socialnih spretnosti (Kateri pristopi spodbujanja socialnih spretnosti so se izkazali kot najučinkovitejši?) in (d) timsko sodelovanje vseh udeležencev raziskave (Kakšno timsko sodelovanje je najbolj pripomoglo k napredku učencev oziroma katere pozitivne odzive so v timsko delovanje prispevali starši, učitelj in učenci?). Kot zaključni namen AR je bil podati model učinkovitega spodbujanja socialnih spretnosti otrok z LMDR v OŠPPNIS v obliki smernic delovanja pedagoških delavcev, ki ga lahko v prilagojeni

obliki prenesemo tudi v redno osnovno šolo za spodbujanje socialnih spretnosti vključenih otrok s posebnimi potrebami.

METODE

Akcijska raziskava (Plavčak, 2020) je bila izvedena v šolskem letu 2013/14 v okviru specialnopedagoške dejavnosti SOU in v obliki 1 ure (45 min) tedensko, skupaj 35 ur v celotnem šolskem letu. V vzorec so bile vključene 3 skupine učencev (1.–3. r, 4.–5. r in 4. r) v OŠPPNIS, skupaj 12 učencev z LMDR in pridruženimi težavami. Učenci so bili v starosti od 7 do 14 let, 6 dečkov in 6 deklic. Praviloma so izhajali iz družin z manj socialnimi spodbudami in starši s težavami na duševnem področju.

Izvajalka specialnopedagoške dejavnosti SOU sem bila avtorica tega prispevka. Za akcijske korake sem upoštevala okvir učnega načrta SOU, vsak akcijski korak pa sem natančneje izbrala in oblikovala glede na značilnosti učencev in mnenj vseh udeleženi v raziskavo. Upoštevala sem triangulacijo virov, torej opažanja učencev (govorno, pisno in likovno izražanje), staršev in učiteljev ter dokumentacijo o učencih. Zaradi lastne udeležbe v raziskavi sem zapisovala refleksije raziskovalnega procesa in osebnega doživetja vseh udeležencev raziskave.

Kot pristope spodbujanja socialnih spretnosti otrok sem uporabljala: svetovalni pogovor, lutkovni pristop, likovni pristop, igre vlog, družabne, sodelovalne in socialne igre, učne liste, vizualne predstavitve reševanja težav na čustvenem in socialnem področju, npr. korake za reševanje konfliktov s prijatelji, slike za prepoznavanje čustev, e-gradiva, samopredstavitve učencev, plesno-gibalne dejavnosti, dejavnosti sproščanja itd.

Skozi potek dejavnosti SOU sem dajala prednost težavam učencev, njihovim posebnim značilnostim in posebnostim njihovih družin.

Podatke sem zbrala v akcijskem dnevniku, ki je vseboval soglasja udeležencev, beleženje izvedenih ur, refleksije in evalvacije vsakega akcijskega koraka, opazovanja učencev izven dejavnosti in pogovore z vsemi udeleženci raziskave (pri vsakem akcijskem

koraku, s starši vsaj 3- do 4-krat na leto po dogovoru, z učitelji vsak mesec, z učenci pa redno pri urah SOU in individualno po dogovoru).

Vsako skupino sem kvalitativno razlagalno analizirala na ravni skupine in vsakega posameznika v njej. Primerjala sem socialne spretnosti vsakega učenca pred raziskavo in po njej, prav tako dinamiko skupine. Tako so nastale 3 študije primerov skupin in 12 študij primerov učencev.

REZULTATI

Proces izvedbe dejavnosti SOU: reflektiranje, zbiranje in prilagajanje pristopov socialnih spretnosti vsakemu učencu

Kot izvajalka dejavnosti SOU sem pristope spodbujanja socialnih spretnosti reflektirala tako, da sem spoznavala značilnosti učencev iz različnih virov podatkov (dokumentacija, razredničarka, starši, učenci), reflektivno beležila celoten proces izvedbe dejavnosti SOU (načrt, realizacija, opažanja o učencih, opažanja o lastnem doživljanju, sodelovanje s starši itd.) in proces sprememb pri vsakem učencu (dejavnost, čustvene in vedenjske odzive ali druge spremembe, ki vplivajo na socialni razvoj). Na tej osnovi sem izbirala pristope, ki najbolj ciljno spodbujajo ugotovljene primanjkljaje, ter jih prilagodila tako, da so jih učenci razumeli in so prek njih dosegali pozitivne spremembe. Kot tehnika refleksije so bili pomembni zapisi, ki so omogočili razlago iz novega zornega kota. Reflektirano sem prenesla v prilagojene pristope, ki sem jih prilagodila aktualnim potrebam učencev.

Pozitivne spremembe v vedenjskih vzorcih učencev

Kvalitativna razlagalna analiza opisane akcijske raziskave (Plavčak, 2020) je pokazala, da je bil izveden program specialnopedagoške dejavnosti SOU uspešen, saj smo vsi udeleženi v raziskavo (učenci, starši, učitelji, izvajalka) opazili napredek pri devetih od dvanajstih vključenih učencev. Pri treh učencih ni bilo opaziti napredka, vendar prav tako nismo opazili nazadovanja. Za vsakega učenca

smo na začetku programa poiskali močna in šibka področja, ki smo jih želeli razvijati, tako da je vsak sledil svojemu individualnemu načrtu. Končni rezultati so bili sledeči:

- učenca 1 in 2 sta ob naših ugotovitvah in spodbudah pričela jemati zdravila (starše smo usmerili k pedopsihiatru), v večini situacij sta postala mirnejša, s pomočjo zunanjih institucij smo dopolnili diagnostiko težav/motenj; za naprej bomo predlagali preusmeritev v PPVI;
- učenec 3 je na primernejši način pričel reševati konflikte z vrstniki; agresiven je bil redkeje kot običajno;
- učenka 4 je postala bolj sodelovalna; do šolskega dela in vrstnikov je redkeje doživljala odpore kot prej; tudi pri njej smo s pomočjo zunanjih institucij in ob sodelovanju s starši dopolnili diagnostiko in bomo nadalje predlagali preusmeritve v PPVI;
- učenka 5 se je pričela primerneje vesti, ustrezneje je komunicirala in reševala konflikte z vrstniki; predlagali bomo preusmeritev v PPVI;
- učenka 7 je primerneje odmerjala pomoč drugim (prej je pogostejše pozabljala nase);
- učenka 8 je postala bolj nasmejana, dobrovoljna in samostojna kot prej;
- učenec 11 je samozavestneje komuniciral z drugimi; šolski tim je predlagal dopolnitev diagnostike.

Iz rezultatov razberemo, da smo pri teh učencih opazili minimalne napredke v socialnem razvoju, prav tako smo se lažje dogovarjali glede dopolnjevanja diagnostike ali morebitnega preusmerjanja v PPVI. Tudi ta opazanja pomembno prispevajo k temu, da bodo učenci v nadaljnjem razvoju lažje napredovali v za njih primernejšem programu.

Čeprav smo pri vsakem učencu poskušali videti minimalni napredek v socialnih situacijah zunaj razreda, trud ali spremembo, tega v zadostni meri nismo mogli prepoznati pri učencu 6, učenki 9 in učencu 10. Ti trije učenci so izstopali po težje premostljivih težavah, ki zahtevajo še daljši proces spodbujanja socialnih

spretnosti, več primarnih vzgojnih spodbud doma in še več vključevanja specialistov zunanjih institucij (na primer CSD, pedopsihiatra).

Učinkovitost uporabljenih pristopov socialnih spretnosti

Uporabljeni pristopi spodbujanja socialnih spretnosti so se izkazali za učinkovite, saj smo pri devetih od dvanajstih učencev lahko opazili vsaj minimalni napredek. Kot najučinkovitejši so se izkazali naslednji pristopi: lutkovni pristop, likovni pristop, individualni svetovalni pogovori, igre (družabne, sodelovalne, socialne) ter učenje strategij za medsebojno razumevanje, primerno vedenje in oblikovanje vrednot. Ali so bili uporabljeni pristopi pri ostalih treh učencih napačni? Pri učencu 6 lahko rezultat interpretiram tako, da se niti mama niti deček nista zavedala resnosti motečega vedenja. Pri učencu 10 so bili starši prezaposleni, da bi ga peljali k pedopsihiatru ali bi z njim preživeli več časa, pri učenci 9 pa je mama prenehala z vzgojnimi spodbudami. Na tej osnovi ugotavljam, da brez sodelovanja staršev tudi sami pristopi ne zmorejo biti učinkoviti. Socialno učenje v šoli in vzgoja doma se vedno dopolnjujeta in sta drug od drugega odvisna. Kljub vsemu smo pri učencih dosegli osnovo za razvijanje socialnega razvoja v prihodnjih letih. Učenec 6 je pridobil osnovo za razmišljanje, katero vedenje je (ne) primerno, učenec 10 se je ob naših doslednih opozorilih in individualnih pogovorih znal začasno umiriti, učenka 9 pa je v sodelovalnih igrah lepo sodelovala. Nedoseženi cilji pri posameznih učencih torej ne pomenijo napačnih pristopov spodbujanja socialnih spretnosti, ampak potrebo po daljšem času izvajanja SOU in boljšem timskem sodelovanju s starši in zunanjimi institucijami.

Timsko sodelovanje: starši, učenci, učitelji, zunanje institucije

Redni pogovori s starši so pripomogli k napredku učencev, vendar le v primerih, ko smo vsi definirali probleme enako in težili k istim ciljem (pri učencu 1 nam je na primer to uspelo, pri učencu 6 pa ne). Pomembno izstopa rezultat, da mama učenke 12 ni redno prihajala v šolo, vendar pa je pri deklici zelo dobro spremljala socialno učenje in pomembno prispevala k njenemu napredku s primernimi

spodbudami doma. Izstopa tudi razvoj sodelovanja pri učencu 3, ko smo se v šoli morali bolj potruditi in mamu dvakrat pisno povabiti na pogovor, kar se je izkazalo za učinkovito pri izboljšanju vedenja učenca. Dinamika in razvoj sodelovanja med vsemi sta ključnega pomena za napredek, kadar pripomoreta k reševanju problema.

Pozitivni odzivi staršev so vključevali: skrb za vzgojo doma, ustrezno hitro in dobro vključevanje v zunanje institucije, skrb za otrokov celostni razvoj (učno, zdravstveno, socialno področje), sprejemanje in ohranjanje pozitivne drže, podajanje svojih opazanj o otroku v šoli in poslušanje mnenja šole. Njihovi negativni odzivi so se odražali v nedejavnem sodelovanju, le delni skrbi za otroka in vdanosti v nemoč. Pozitivne odzive je težje dosegalo 41, 67 % vseh vključenih staršev.

Na pomoč zunanjih institucij smo se obračali takrat, ko sami v šoli ali skupaj s starši nismo mogli učinkovito reševati težav. Pri nekaterih težavnejših oblikah izstopajočega vedenja smo starše usmerili k pedopsihiatru, pri težjih vzgojnih primanjkljajih smo vključili pomoč in podporo CSD, pri preusmerjanju v PPVI pa smo sodelovali z ZRSS. Za sodelovanje s pedopsihiatrom se je pokazalo, da je v veliki meri odvisno od staršev, od tega, ali in kako dejavno želijo pristopiti k njemu. V nobenem izmed teh primerov se s pedopsihiatrom nismo osebno srečali, ker so bili vsi učenci še v začetnem procesu zdravljenja. V teh primerih bi bilo za naprej smiselno predlagati boljše sodelovanje, ki bi omogočalo izmenjavo mnenj, torej skupne time v šoli ali v pedopsihiatričnih ambulantah.

Razredničarke in učiteljice so k pozitivni spremembi prispevale z rednim in dejavnim sodelovanjem, ki je vključevalo: sprotno poročanje staršem o vedenju otroka v šoli, skrb za redno komunikacijo in skupne cilje, individualne pogovore, individualizacijo dela med poukom, timsko delo, spodbujanje in pohvale otroka, sodelovanje z zunanjimi institucijami in poleg rednih še uvedba kriznih sestankov.

Tudi učenci so bodisi z likovnim prispevkom bodisi v obliki mnenja prispevali k odkrivanju svojih sposobnosti, kar je pomembno prispevalo k iskanju pozitivnih rešitev.

DISKUSIJA

Rezultati so pokazali, da je vnaprej pripravljeno in strukturirano socialno učenje, kot ga je opisala Žižak (2009), in upoštevanje socialnih kompetenc otrok z LMDR, kot opisujeta avtorja Sukhodolsky in Butter (2007), učinkovito pri doseganju pozitivnih sprememb v socialnem razvoju učencev. Upoštevala sem, da je potrebno socialni trening izvajati dlje časa (Jularič, 2018), zato je spremljanje specialnopedagoške dejavnosti socialno učenje trajalo 35 ur. Pristopi, ki so se izkazali kot učinkoviti, potrjujejo rezultate drugih raziskav (npr. Lajmsner in Okorn, 2015), in sicer, da so to pristopi, ki vključujejo vizualno podporo, zgodbe, prilagojeno učno gradivo, socialne igre ipd.

Velik doprinos k učinkovitim rezultatom je omogočilo timsko sodelovanje vseh vključenih. Po smernicah Kavkler idr. (2008) so bili vsi vključeni v raziskavo udeleženi po svojih zmožnostih. Nisem bila pozorna le na posebne potrebe otrok, temveč na celotno situacijo družine. Otroke smo obravnavali enakopravno ne glede na to, ali so živeli pri bioloških starših ali rejnikih, ali so bili slovenskega rodu idr. Delovali smo torej z inkluzivno miselnostjo, saj bi sicer tudi znotraj OŠPPNIS učenci z različnimi potrebami ali značilnostmi lahko bili izključeni.

Po smernicah Bierman (2004) smo se vsi v šoli trudili, da bi otrokom omogočili socialno oporo, zato smo zanje organizirali tudi neformalna druženja. Poskušali smo oblikovati prijateljsko in toplo okolje, prijateljsko komunikacijo in izražanje pozitivnih čustev. Prezrli smo majhne kršitve in se vzdržali nepotrebnih prepovedi, po drugi strani pa smo dosledno ozaveščali posledice napačnih izbir vedenja.

Kot omejitev AR navedem, da sem bila vanjo kot izvajalka programa osebno vključena. Zato sem svoje mnenje in refleksije zapisovala, da se je tako razločil subjektivni vpliv na rezultate. Za prihodnje podobne raziskave predlagam, da se ob izvajalcu programa SOU pridruži še neodvisni opazovalec programa, da se objektivnost poveča. Dobljeni rezultati nam služijo kot študija primera, iz katere lahko skupaj z drugimi študijami primera izpeljemo smernice.

Rezultati AR predstavljajo smernice in spodbudo za spodbujanje socialnih spretnosti otrok z LMDR, ob tem pa tudi drugim otrokom, pri katerih se težave na socialnem področju soprojavljajo. Mnogo stisk, težav in motenj se lahko pojavlja ali soprojavlja tudi pri drugih učencih, zato je bistveno, da se čim več strokovnih delavcev v šolah seznani s temi rezultati in smernicami, ki jih iz njih izpeljem.

SKLEP

Prispevek sklenem z usmeritvami za podobne programe spodbujanja socialnih spretnosti, kot je bila dejavnost SOU v navedeni AR (Plavčak, 2020), bodisi v OŠPPNIS ali v rednih osnovnih šolah.

- V OŠPPNIS je SOU na predmetniku od 1. do 6. razreda, vendar je po učnem načrtu treba skrbeti za socialno učenje v vseh razredih šolanja. Svetovalni delavci in razredniki naj za vsakega otroka v IP oblikujejo cilje in dejavnosti, kako bodo spodbujali socialne spretnosti. Aktualne tematike so lahko del razrednih ur, svetovalnih pogovorov, individualnih ur z učitelji, lahko pa so del vsakega učnega predmeta, še posebej vzgojnih predmetov (na primer likovna umetnost, glasbena umetnost, športna vzgoja) in različnih krožkov (na primer lutkarski krožek, dramski krožek).
- V rednih OŠ imajo nekateri učenci dodatno strokovno pomoč (DSP), ki je namenjena spodbujanju socialnih spretnosti. Te ure naj bodo v pretežni meri namenjene vajam socialnega treninga in manj učni snovi. Pri vseh učencih naj se tematike socialnih spretnosti vključujejo v razredne ure in druge učne predmete, še posebej vzgojne, pa tudi v krožke, kot sem opisala pri OŠPPNIS. Treba se je zavedati, da učiteljev čas, ki ga bo namenil reševanju problemov, ne bo imel slabih posledic pri doseganju učnih ciljev. Poleg tega lahko učitelj učno temo pogosto poveže s socialnim učenjem, na primer življenjepisa določenega pisatelja pri slovenskem jeziku lahko postane iztočnica za pogovor o tem, katere vrednote določajo življenjsko pot vsakega posameznika, kako na to vpliva družina ipd.

- Tako OŠPP kot redne OŠ lahko v času šol v naravi ali pri drugih oblikah dejavnosti zunaj šolskega okolja otroke spodbujajo k pristnejšim socialnim stikom in medsebojni pomoči.
- Učitelji in razredniki naj tematike socialnega učenja vključujejo celo šolsko leto, nato pa o napredkih in nenapredkih učencev poročajo razrednikom, ki bodo učence prevzeli naslednje šolsko leto, da bodo s cilji nadaljevali.
- Cilji socialnega učenja naj bodo sporočeni staršem in celemu šolskemu timu, da bodo socialne delavnice ali svetovalni pogovori postali učinkovitejši.
- Učenci naj bodo aktivni in soudeleženi v celotnem procesu socialnega učenja; naj povedo, kaj potrebujejo, kaj menijo o sebi in kako vidijo druge. Starejši učenci lahko sami predlagajo aktivnosti za boljše prijateljske odnose, pripravijo kratek prispevek za razred ali v knjižnici poiščejo literaturo. Vsekakor naj učitelji upoštevajo starost in sposobnosti učencev, da lahko delavnice socialnega učenja primerno prilagodijo. Če pri tem potrebujejo pomoč, naj se obrnejo na svetovalno službo šole ali na druge ustanove, ki se konkretno ukvarjajo s problematiko, na primer na svetovalne centre ali centre za pomoč otrokom s posebnimi potrebami.
- Učitelji in svetovalni delavci naj si priprave in izvedbe delavnic socialnega učenja zabeležijo, da jih bodo lahko reflektirali in evalvirali. Vodstvo šole naj jim bo pri tem v oporo. Skupno naj izhajajo iz zavedanja, da bodo učenci ob učinkovitih socialnih treningih v življenju mnogo uspešnejši, kot pa bi bili le ob spodbujanju doseganja učnih ciljev.

S spodbujanjem socialnih spretnosti vseh učencev pokažemo, da je socialna inteligentnost učencev pomembna, čeprav ni napisana na potrdilih in certifikatih. Pogosto je namreč ravno od le-te odvisno, kako bo mladostnik znal uporabiti pridobljeno znanje, se sporazumevati z drugimi, stati za svojimi prepričanji, poiskati in obdržati službo, skrbeti za svoje duševno zdravje itd. Ne nazadnje se v aktualni digitalni dobi socialna inteligentnost odraža tudi v vedenju na spletnih omrežjih in v računalniških igrah.

Zatorej imam dovolj argumentov, da trdim, da je ciljno usmerjeno socialno učenje bistvenega pomena za socialno in življenjsko uspešnost vseh otrok in mladostnikov, še posebej za otroke z LMDR, ki se v tem oziru soočajo z več izzivi.

LITERATURA

- Al Hazmi, A. N. in Che Ahmad, A. (2018). Universal Design for Learning to Support Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual Disabilities. *World Journal of Education*, 8(2), 66–72. <https://eric.ed.gov/>
- Armon, J. in Terry, D. (b. d.). *Collaboration with Parents in the Special Education Setting*. <https://www.academia.edu/>
- Barkovič, B. (2017). *Učenje socialnih veščin po modelu socialnih zgodb* [Magistrsko delo]. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Battista Camerini, G. in Sechi, E. (2010). *Riabilitazione psicosociale nell'infanzia e nell'adolescenza*. Maggioli S. p. A..
- Bavdek, M. (2014). *Z lutko spodbujamo učenje in igro otrok s posebnimi potrebami* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Bierman, K. L. (2004). *The Guilford series on social and emotional development. Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Caf, B., Gramc, J. in Šah Štok, M. (b. d.). *Specialno pedagoška dejavnost socialno učenje*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Ucni-nacrti/Specialne-pedagoske-dejavnosti/pp_nis_socialno_ucenje.pdf
- Cankar, F. (2009). Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja – priložnost za izboljšanje uspešnosti otrok. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 8–17). Zavod RS za šolstvo.
- Cook-Cottone, Anderson, L. in Kane, L. (2014). *The Elements of Counseling Children and Adolescents*. Springer Publishing Company. <https://www.ebscohost.com/ebooks>

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). Vzpostavitev in ohranjanje svetovalnega odnosa: postmoderno v terapiji in svetovanju. *Psihološka obzorja*, 9(2), 81–86.
- Deckers, A., Muris, P., Roelofs, J. in Arntz, A. (2016). A Group-Administered social Skills Training for 8- to 12- Year-Old, high-Functioning Children With Autism Spectrum Disorders: An Evaluation of its Effectiveness in a Naturalistic Outpatient Treatment Setting. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 6(11), 3493–3504.
- Dekleva, B. (ur.) (1996). *Nove vrste vzgojnih ukrepov za mladoletnike*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Drifte, C. (2002). *Early Learning Goals for Children with Special Needs: Learning Through Play*. Routledge.
- Fagot, A., Salle-Collemiche, X., Poinso, F. in Naudin, J. (2014). Weight of role-playing in social-skills training for autistic disorders. *Information Psychiatrique*, 90(7), 531–538.
- Farell, M. (2008). *Educating Special Children: An Introduction to Provision for Pupils with Disabilities and Disorders*. Routledge.
- Gathua, J. in Muthee, J. (2016). Role of Parents in the Education of Mentally Retarded Learners in Selected Schools in Madaraka Zone, Kiambu County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 19–24.
- Gillespie, E. B. in Turnbull, E. P. (1983). It's my IEP! Involving students in plan process. *Teaching exceptional children*, 16(1), 26–29.
- Hagen, T., Vierbuchen, M., Hillenbrand, C. in Hennemann, T. (2016). Effekte eines schulbasierten sozial-kognitiven Trainings bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, (307–326).
- Ivon, H. (2004). Poticanje dječje socijalne kompetencije putem konteksta dječjeg zajedničkog stvaranja lutkarske predstave. *Metodički ogledi*, 11(2), 9–19. <https://hrcak.srce.hr/2669>
- Jularić, A. (2018). *Učinek treninga socialnih veščin v razredu na socialne kompetence učencev in razredno klimo* [Magistrsko delo]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine*

- in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 83–97).
Zavod RS za šolstvo.
- Kavkler, M., Morrison, C. A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola, S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kiswarday, V. R. (2014). Inkluzija kot priložnost. *Vzgoja*, (16)61, str. 45–46.
- Kobolt, A. (2001). Komunikacijski trening z uporabo videa. *Socialna pedagogika*, 5(3), 237–253.
- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–24). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Sitar Cvetko, J. in Stare, J. (2008). Učenje na odru življenja – projekt gledališkega dela z ranljivimi skupinami mladih. V A. Kobolt (ur.), *Učenje na odru življenja: Projektno delo z ranljivimi skupinami mladih* (str. 127–146). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kolarič, J. (2009). *Življenje družin z otroki z motnjami v duševnem razvoju, vključenimi v Dnevni center Maribor – organizacijska enota ZUDV Dornava* [Diplomsko delo]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Lajmsner, T. in Okorn, A. (2015). *Trening socialnih veščin pri učencih z motnjo v duševnem razvoju* [Magistrska naloga]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Lamovec, T. (1998). *Psihosocialna pomoč v duševni stiski*. Visoka šola za socialno delo.
- Lentini, R. (2007). *Tucker turtle takes time to tuck and think* [predstavitel PPT]. <http://csefel.vanderbilt.edu/resources/strategies.html>
- Levers, L. L. (2012). *Trauma Counseling: Theories and Interventions*. Springer Publishing Company.
- Licardo, M. in Schmidt, M. (2012). Samoodločanje v perspektivi inkluzije. V D. Hozjan in M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 35–53). Univerzitetna založba Annales.
- Litras, S., Moore, D. in Anderson, A. (2010). Using Video Self-Modelled Social Stories to Teach Social Skills to a Young Child with Autism.

- Autism Research and Treatment*, Article ID 834979. <https://doi.org/10.1155/2010/834979>
- Maag, J. W. (2005). Social Skills Training for Youth With Emotional and Behavioral Disorders and Learning Disabilities: Problems, Conclusions, and Suggestions. *Exceptionality*, 13(3), 155–172.
- Majaron, E. in Korošec, H. (2006). Otrokov ustvarjanje z lutkami. V *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 95–140). Fakulteta na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Mbwilo, G. S. K., Smide, B. in Aarts, C. (2010). Family perceptions in caring for children and adolescents with mental disabilities: a qualitative study from Tanzania. *Tanzania Journal of Health Research*, 12(2), 1–12. <http://www.bioline.org.br/request?th10016>
- Mikami, A.Y., Smit, S. in Khalis, A. (2017). Social Skills Training and ADHD – What Works? *Current Psychiatry Reports*, 19(93), 1–9.
- Musavimoghadam, S. R. in Nasrallahi, H. (2015). Effectiveness of Social Skills Training, Problem Solving Method to Reduce Behavioral Problems Mentally Retarded Students from Elementary School Boy City of ILAM. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 143–147.
- Novljan, E. (1997). Interdisciplinary approach and the problems of the parents and children with developmental difficulties in slovenia's primary schools. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 1(3), 85–93.
- Papageorgiou, V., Kalyva, E., Dafoulis, V. in Vostanis, P. (2008). Differences in Parents' and Teachers' Ratings of ADHD Symptoms and Other Mental Health Problems. *The European Journal of Psychiatry*, 22(4), 200–210.
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, 4(4), 357–376.
- Plavčak, D. (2020). *Socialne spretnosti učencev v osnovni šoli s prilagojenim programom* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Prangenberg, M. (2002). *Zur Lebenssituation von Kindern, deren Eltern als geistig behindert gelten* [Doktorska disertacija]. Univerza Bremen, Bremen. <https://elib.suub.uni-bremen.de/>

- Rani, P. P., Charles, H., Sudhakar Russell, P. S., Selvaraj, K. G., Mammen, P. M., Russell, S., in C Nair, M. K. (2018). Dysfunction among Families of Children with Intellectual Disability in India Using Systems Model: Prevalence, Pattern, and Severity of Impairment. *Indian journal of psychological medicine*, 40(1), 33–37.
- Rutar, P. (2008). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. *Socialna pedagogika*, 12(3), 293–316.
- Schmidt, M. (2007). Podpora družinam z otroki z motnjami v duševnem razvoju. V B. Aberšek, M. Kordigel Aberšek in M. Schmidt (ur.), *Starši – najuspešnejši člen pri podpori in usposabljanju ljudi s posebnimi potrebami* (str. 11–17). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Schmidt Krajnc, M. in Seršen, K. (2017). Družine z otroki z motnjami v duševnem razvoju in kakovost življenja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(1), 5–18.
- Sigstad, H. M. H. (2018). The role of special education teachers in facilitating peer relationships among students with mild intellectual disabilities in lower secondary school. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(4), 378–393.
- Sternad, M. (2012). Socialnopedagoško sodelovanje z družinami z več problemi. *Socialna pedagogika*, 16(4), 437–468.
- Sukhodolsky, D. in Butter E. M. (2007). Social Skills Training for Children with intellectual Disabilities. V J. W. Jacobson, J. A. Mulick in J. Rojahn (ur.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (str. 601–618). Springer.
- Turnšek, N., Poljšak Škraban, O., Razpotnik, Š. in Rapuš Pavel, J. (2016). Challenges and Responses to the Vulnerability of Families in a Preschool Context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(4), 29–49. <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/52>
- Van Loon, L. M., Van De Ven, M. O., Van Doesum, K. T., Hosman, C. M. in Witteman, C. L. (2015). Factors Promoting Mental Health of Adolescents Who Have a Parent with Mental Illness: A Longitudinal Study. *Child Youth Care Forum*, 44(6), 777–799.
- Vec, T. (2009). Partnerstvo med šolo in starši – enoznačni cilj in različnost poti. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 63–82). Zavod RS za šolstvo.

- Walsh, F. (2008). Using theory to support a family resilience framework in practice. *Social Work Now: the Practice Journal of Child, Youth and Family*, 5–14.
- Wrentschur, M. (2008). Gledališče ... Sreča ... Socialno ... Sreča ... Gledališče. Evropski izobraževalni projekti na stičišču med gledališkim in socialnim delom. V A. Kobolt (ur.), *Učenje na odru življenja: Projektno delo z ranljivimi skupinami mladih* (str. 112–126). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zeanah, C. H. in Zeanah, P. D. (2018). The Scope of Infant Mental Health. V C. H. Zeanah (ur.), *Handbook of infant mental health (4th edition)* (str. 5–21). The Guilford Press.
- Žižak, A. (2003). Konceptualni aspekti učenja socialnih veštin. *Kriminologija i socialna integracija*, 11(2), 107–115.
- Žižak, A. (2009). Pomen interaktivnih igralnih dejavnosti za trening socialnih veščin. *Socialna pedagogika*, 13(4), 399–416.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET AVGUSTA 2020

PREPRIČANJA O DELOVANJU MOŽGANOV IN UČENJU PRI ŠTUDENTKAH RAZLIČNIH PEDAGOŠKIH PROGRAMOV

189

ATTITUDES ABOUT BRAIN FUNCTIONING
AND LEARNING IN STUDENTS OF DIFFERENT
PEDAGOGICAL PROGRAMMES

Helena Smrtnik Vitulić, dr. psih.

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
helena.smrtnik@pef.uni-lj.si*

Olga Poljšak Škraban, dr. psih.

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
olga.poljsak@pef.uni-lj.si*

Simona Tancig, dr. psih.

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
simona.tancig@guest.arnes.si*

Simona Prosen, dr. psih.

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
simona.prosen@pef.uni-lj.si*

POVZETEK

V prispevku se usmerjamo na prepričanja o delovanju možganov in učenju pri študentkah¹ različnih pedagoških študijskih smeri. V raziskavi je sodelovalo 220 študentk 1. letnika študija Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ki so izpolnile vprašalnik. Večina študentk (76,4 %) je vedela, da razvoj možganov poteka vse življenje, skoraj vse (95 %) so poznale občutljiva obdobja v razvoju možganov, približno tretjina (36,4 %) jih je razumela, da v razvoju ne obstajajo kritična obdobja. Približno tretjina študentk (35 %) jih je vedela, da se učenje pojavi zaradi sprememb v nevronskih povezavah, skoraj vse (98,6 %) so razumele, da posamezniki preferirajo enega od učnih kanalov, le nekaj (1,4 %) jih je ustrezno zaključilo, da z uporabo preferenčnega učnega kanala ne izboljšamo učinkovitosti učenja. Študentke različnih študijskih programov so se razlikovale v razumevanju, da ni kritičnih obdobj v razvoju možganov in da se učenje pojavi zaradi nastanka novih nevronskih povezav. Rezultati omogočajo spoznanja o tem, kako posamezne vsebine vključiti v različne študijske programe.

KLJUČNE BESEDE: *možgani, učenje, nevroedukacija, študentke, pedagoški programi.*

ABSTRACT

In this paper, we focus on the beliefs about brain function and learning held by students attending various pedagogical study programmes. Beliefs were compared in 220 first-year university students who completed a questionnaire. The majority of them (76.4%) knew that brain development continues throughout a person's lifespan. Almost all the students (95%) knew about the sensitive periods in brain development, but only around one third (36.4%) knew that there are no critical periods in it. Around one third (35%) knew that learning emerges due to changes in neuronal connections, almost all

¹ Zaradi večinske zastopanosti žensk v pedagoških poklicih je v prispevku rabljen ženski slovnični spol in velja za vse spole.

(98.6%) knew about the existence of one preferred modality, and only a few students (1.4%) were certain that learning efficiency does not increase with the sole use of a preferred learning modality. Our research also showed some significant differences in knowledge about the lack of existence of the critical periods in brain development and about learning as a consequence of neuronal connections between students of different study programmes. The results could provide educators with some ideas on how to incorporate these topics into different study programmes.

KEYWORDS: *brain, learning, neuroeducation, students, pedagogical programmes.*

UVOD

V zadnjih desetletjih nam je napredek v nevroznanosti omogočil boljše razumevanje razvoja možganov (Alferink in Farmer-Dougan, 2010; Herculano-Houzel, 2002; Howard-Jones, 2007, 2010, 2014; OECD, 2007; Tancig, 2013, 2014). Nevroznanost je kompleksno področje, ki ga ni enostavno prenesti na področje vzgoje in izobraževanja (Sousa, 2013). Zaradi tega učiteljice in druge pedagoške delavke pogosto oblikujejo napačna prepričanja o delovanju možganov in učenju, ki jih imenujemo nevromiti (npr. Dekker idr., 2012; Howard-Jones, 2014; Tardif idr., 2015).

Nevromiti na splošno nastanejo zaradi prevelike poenostavitve znanstvenih rezultatov ali zaradi napačnih razlag znanstvenih ugotovitev, lahko pa izhajajo tudi iz znanstvenih ugotovitev, ki so nekoč veljale za resnične, s sodobnimi raziskavami pa smo jih ovrgli (Howard-Jones, 2014; Pasquinelli, 2012). Na področju izobraževanja se nevromiti običajno širijo prek medijev (Pasquinelli, 2012) in komercialnih izobraževalnih programov, ki jih različne ustanove ponujajo šolam (Goswami, 2004).

Za vse pedagoške delavke in študentke, ki se izobražujejo za pedagoške poklice, je pomembno, da imajo ustrezna znanja o razvoju možganov in učenju, saj jih bodo uporabile pri delu z

drugimi (Marentič-Požarnik in Lavrič, 2015). To je bil razlog, da smo se avtorice v raziskavi usmerile na ustrezna prepričanja in nevromite, ki jih imajo študentke različnih pedagoških študijskih programov o delovanju možganov in učenju.

V raziskavo smo vključile pet trditev o delovanju možganov, med katerimi so bili dve pravilni trditvi in trije nevromiti, in sicer: *Vse, kar je pomembno za razvoj možganov, se zgodi do tretjega leta starosti* (nevromit)., *Razvoj možganov se konča ob prehodu otrok v srednjo šolo* (nevromit)., *Nastajanje novih povezav v možganih se lahko v starosti nadaljuje* (pravilno)., *Obstajajo občutljiva obdobja v otroštvu, ko se je določenih stvari lažje (na)učiti* (pravilno)., *Obstajajo kritična obdobja v otroštvu, po katerih se določenih stvari ni več mogoče naučiti* (nevromit). Poleg omenjenih trditev smo dodale še tri trditve, ki so bile povezane z učenjem, med katerimi so bili ena pravilna trditev in dva nevromita, in sicer: *Učenje se pojavi zaradi sprememb v nevronske povezavah v možganih* (pravilno)., *Učenci dajejo prednost določenim načinom (modalitetam), na katere sprejemajo informacije* (npr. slušnemu, vidnemu, kinestetičnemu) (pravilno)., *Posamezniki se bolje učijo, kadar sprejemajo informacije prek svojega preferenčnega učnega kanala* (npr. slušnega, vidnega, kinestetičnega) (nevromit). V nadaljevanju bomo posamezne trditve razložile z vidika znanstvenih spoznanj, tako da bomo pravilne trditve utemeljile, nevromite pa ovrgle.

Znanstvene raziskave zavračajo nevromita, da se vse, kar je pomembno za razvoj možganov, zgodi do tretjega leta starosti in da je razvoj možganov zaključen do vstopa v srednjo šolo, saj se pomembne spremembe v razvoju možganov dokazano dogajajo v vseh razvojnih obdobjih in ne le v najzgodnejšem ali do zaključka srednje šole (npr. Goswami, 2004; Howard-Jones, 2010). Razlog za nastanek nevromita, da se ves razvoj možganov zgodi do tretjega leta starosti, so napačne interpretacije različnih eksperimentalnih rezultatov: raziskovalci so upoštevali le sinaptično rast, ki je v zgodnjih letih življenja izrazita, zanemarili pa so, da obstajajo različne stopnje dozorevanja človeških možganov in vseživljenjsko učenje, ki jih omogoča plastičnost delovanja možganov (Pasquinelli, 2012). Otroštvo in mladostništvo sta posebej pomembni obdobja za razvoj in dozorevanje limbičnega sistema in čelnih delov možganov, ki so

odgovorni za samouravnavanje čustev, impulzov, odločanje, načrtovanje reševanja problemov in druge izvršilne funkcije (Howard-Jones, 2007). To je razlog, da je kakovost izobraževanja ter učenja tudi v obdobju mladostništva pomembna (prav tam). Z učenjem se naši možgani spreminjajo, kar dokazujejo novejšje raziskave s področja kognitivne nevroznanosti. Učenje torej ni pomembno le v otroštvu, temveč tudi v mladostništvu in poznejših razvojnih obdobjih, kar imenujemo vseživljenjsko učenje (Tancig, 2017).

Prav tako so nevroznanstveniki potrdili, da se *učenje pojavi zaradi sprememb v nevronskih povezavah*, ki so posledica pridobivanja novih izkušenj, nastajanje novih možganskih povezav pa se z učenjem lahko nadaljuje tudi v pozno odraslost (Howard-Jones, 2010). Možgani so plastični (prilagodljivi) in se pod vplivom izkušenj (učenja) spreminjajo – to značilnost imenujemo *nevroplastičnost*. Izkušnje, ki jih pridobivamo celo življenje, v možganih omogočajo dinamične spremembe, nevroni, ki se ob učenju aktivirajo, pa se medsebojno povežejo (angl. *neurons that fire together, wire together*), kar imenujemo tudi *izkustveno pogojena plastičnost* (Tancig, 2014). Za ohranitev nevronskih povezav je pridobljene spretnosti treba uriti, sicer jih izgubimo. Zato velja zelo zgovorna angleška fraza "uporablaj ali izgubi" (angl. *use it or lose it*) (prav tam).

Nevroznanstvene ugotovitve kažejo, da se število nevronov in njihovih medsebojnih povezav kmalu po rojstvu močno poveča (Bruerm, 1999a, 1999b, v Alferink in Farmer-Dougan, 2010), povečanemu številu nevronov in povezav pa sledi proces t. i. sinaptičnega obrezovanja (angl. *synaptic pruning*). Ta proces vključuje odpravo tistih nevronskih povezav, ki jih posameznik ne uporablja (jih skozi učenje ne utrjuje) in so zato "odveč" (Santos in Noggle, 2011). Proces sinaptičnega obrezovanja se pojavlja tudi v nadaljnjih razvojnih obdobjih, vendar so spremembe, ki vključujejo odpravo odvečnih nevronskih povezav in okrepitev novih, manj intenzivne kot v zgodnjem razvoju (Goswami, 2004; Howard-Jones, 2010). Omenjen proces odpravljanja odvečnih nevronskih povezav in nastajanja novih je povezan z zgodnjimi izkušnjami učenja. Znanstveno je dokazano, da se v prvih letih življenja določenih vsebin lažje naučimo (Howard-Jones, 2010), zato za otroštvo lahko ustrezno zaključimo, da so v njem t. i. *občutljiva obdobja, v katerih se*

določene vsebine lažje (na)učimo. Ne velja pa trditev, da v otroštvu obstajajo kritična obdobja, po katerih se določenih stvari ne moremo več naučiti, saj je večino primanjkljajev na različnih področjih učenja mogoče (vsaj do neke mere) kompenzirati tudi v kasnejših življenjskih obdobjih (Sinha, 2009).

Na področju vzgoje in izobraževanja se pogosto pojavlja napačno prepričanje (nevromit), da *se učenci bolje učijo, če prejemanje informacij poteka preko preferenčnega učnega kanala (npr. slušnega, vidnega, kinestetičnega)*. Rezultati raziskav so omenjeno predpostavko ovrgli. Čeprav velja, da so sodelujoči v preteklih raziskavah poročali o tem, da lažje prejemajo učne informacije v enem od treh preferenčnih učnih kanalov (npr. vidnem, slušnem ali kinestetičnem), pa dobljene rezultate lahko pripišemo predvsem zavežajočemu zastavljanju vprašanja, naj udeleženec izbere enega od učnih kanalov, ki zanj najbolj velja (Pasquinelli, 2012). Raziskave so pokazale, da učenje z uporabo različnih učnih kanalov izboljša učne rezultate v primerjavi z učenjem, ki poteka pretežno v preferenčnem učnem kanalu (Kratzig in Arbuthnott, 2006, v Tardif idr., 2015). Omenjeni rezultati se skladajo tudi s sodobnimi spoznanji o delovanju možganov, ki kažejo, da možgani posameznih senzornih in motoričnih dražljajev ne obdelujejo ločeno, temveč sočasno, zato je multisenzorno učenje učinkovitejše od učenja v pretežno enem – četudi preferenčnem – učnem kanalu (Howard-Jones, 2010).

Raziskave, ki so bile izvedene v različnih državah (npr. Dekker idr., 2012; Pasquinelli, 2012; Rodrigues Rato idr., 2014; Tardif idr., 2015), so pokazale, da imajo številne učiteljice in študentke pedagoških študijskih programov določene napačne predstave o delovanju možganov in učenju, kar lahko prispeva k njihovemu manj učinkovitemu pedagoškemu delu. Prav tako so nevroznanstvena spoznanja redko vključena v študijske programe študentk, ki se izobražujejo za pedagoške poklice, zato bi jih bilo v času študija pomembno dodati. Mnoge tuje in slovenske pedagoške delavke izpostavljajo, da nevroznanstvenih spoznanj ne poznajo ali jih ne znajo ustrezno prenesti na področje vzgoje in izobraževanja (Rutar, 2011).

V Združenem kraljestvu in na Nizozemskem so Dekker idr. (2012) izvedli raziskavo, v kateri je sodelovalo 242 učiteljic osnovnih

in srednjih šol. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da učiteljice verjamejo v skoraj polovico od 15 navedenih nevromitov, pri 70 % od 32 trditev pa so rezultati pokazali, da imajo ustrezno splošno znanje o delovanju možganov (npr. da se nastajanje novih povezav v možganih lahko nadaljuje do starosti). Eden od nevromitov, v katerega so učiteljice v omenjeni raziskavi najpogostejše verjele, je bil, da *se posamezniki bolje učijo, kadar sprejemajo informacije preko svojega preferenčnega učnega kanala (npr. slušnega, vidnega, kinestetičnega)*. Vanj je bilo prepričanih 80 % učiteljic. V raziskavi Tardifa idr. (2015) je večina švicarskih učiteljic in študentk odgovorila, da bodo pri svojem delu z učenci poučevale tako, da bodo upoštevale uporabo posameznikovega preferenčnega učnega kanala, kar pa ni ustrezno, saj vemo, da to zmanjša učinkovitost učenja. Avtorji članka so poudarili tudi, da nekatere šole in univerze v Švici ponujajo usposabljanje za poučevanje v preferenčnem učnem kanalu, s čimer lahko pojasnimo, zakaj je večina učiteljic verjela v omenjeni nevromit.

NAMEN DELA

V članku predstavimo rezultate raziskave o prepričanjih o delovanju možganov in učenju pri študentkah različnih pedagoških programov, saj bodo ta prepričanja sooblikovala njihova ravnanja pri (bodočem) pedagoškem delu. V raziskavi smo se usmerile le na izbrana prepričanja o delovanju možganov in učenju, za katera smo ocenile, da so pomembna pri vzgojno-izobraževalnem delu. Omenjena prepričanja smo preverjale med študentkami prvih letnikov. Študentke, ki se na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani vpisujejo v različne študijske programe, imajo različno predznanje o delovanju možganov in učenju, saj prihajajo iz različnih srednjih poklicnih šol (npr. večina študentk v programu predšolska vzgoja) ali gimnazij (večina študentk v programih razredni pouk, socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika ter logopedija in surdopedagogika). Vpisni pogoji na fakulteto se za študentke različnih študijskih programov tudi razlikujejo (npr. študentke logopedije in suropedagogike ter specialne in rehabilitacijske pedagogike imajo zahtevnejše vpisne pogoje kot študentke razrednega

pouka). Zato smo želele ugotoviti, kakšna prepričanja imajo študentke pedagoških programov o delovanju možganov in učenju in ali se ta prepričanja med študentkami različnih pedagoških programov razlikujejo. Rezultati raziskave bodo omogočili upoštevanje (ne)znanja študentk pri njihovem izobraževanju na fakulteti.

METODA

VZOREC

V raziskavi je sodelovalo 221 študentk prvega letnika, ki so se izobraževale na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in so obiskovale študijske programe: razredni pouk ($n = 79$), predšolska vzgoja ($n = 55$), socialna pedagogika ($n = 36$), specialna in rehabilitacijska pedagogika ($n = 31$) ter logopedija in surdopedagogika ($n = 19$). Starost študentk je bila od 19 do 25 let ($M = 19,55$ let; $SD = 0,84$ let), skoraj vse so bile ženskega spola (97,3 %).

MERSKI PRIPOMOČEK

Za ugotavljanje prepričanj o delovanju možganov in učenju smo uporabile vprašalnik, ki smo ga avtorice prispevka oblikovale na osnovi predhodnih vprašalnikov in raziskav (Dekker idr., 2012; Herculano-Houzel, 2002; Howard-Jones, 2010; Pasquinelli, 2012). Pet postavk v vprašalniku je bilo povezanih z delovanjem možganov – dve sta bili pravilni (številka 3 in 5), tri pa so bile nevromiti (številka 1, 2 in 4): (1) Vse, kar je pomembno za razvoj možganov, se zgodi do tretjega leta starosti (nevromit); (2) Razvoj možganov se konča ob prehodu otrok v srednjo šolo (nevromit); (3) Nastajanje novih povezav v možganih se lahko nadaljuje v starosti (pravilno); (4) Obstajajo občutljiva obdobja v otroštvu, ko se je lažje (na)učiti določenih stvari (pravilno); (5) Obstajajo kritična obdobja v otroštvu, po katerih se določenih stvari ni več mogoče naučiti (nevromit).

Poleg omenjenih trditev smo dodale še tri trditve, povezane z učenjem in delovanjem možganov, med katerimi je bila ena

pravilna in dve napačni (nevromita), in sicer: (6) Učenje se pojavi zaradi sprememb v nevronskih povezavah v možganih (pravilno); (7) Učenci dajejo prednost določenim načinom (modalitetam), na katere sprejemajo informacije (npr. slušnemu, vidnemu, kinestetičnemu) (pravilno); (8) Posamezniki se bolje učijo, kadar sprejemajo informacije preko svojega preferenčnega učnega kanala (npr. slušnega, vidnega, kinestetičnega) (nevromit).

Udeleženke raziskave so za vsako trditev odgovarjale na 5-stopenjski Likertovi lestvici od 1 – "nikakor se ne strinjam" do 5 – "popolnoma se strinjam", odgovor 3 pa je bil "ne vem". Strinjanje s trditvami pri postavkah številka 3, 5, 6 in 7 je pomenilo pravičen odgovor, strinjanje s trditvami pri postavkah 1, 2, 4 in 8 pa je pomenilo napačen odgovor. Da bi lažje primerjali pravilne trditve, smo odgovore pri postavkah 1, 2, 4 in 8 obrnili in jih nato uporabili v analizah.

POTEK RAZISKAVE IN ANALIZA PODATKOV

Študentke so vprašalnik izpolnile na začetku študijskega leta v času predavanj iz razvojne psihologije. Njihovo sodelovanje je bilo anonimno, prostovoljno, za sodelovanje v raziskavi pa so podpisale soglasje. Pri vsaki postavki smo odgovora 1 in 2 združile v kategorijo "nepravilno", odgovora 4 in 5 v kategorijo "pravilno", medtem ko je odgovor 3 ostal kot kategorija "ne vem". Nato smo za vsak posamezen študijski program izračunale pogostost in odstotek napačnih in pravilnih odgovorov ter odgovorov "ne vem", z uporabo hi-kvadrat preizkusov pa smo za vsako skupino odgovorov (pravilni, nepravilni in "ne vem") izračunale razlike med študentkami različnih pedagoških programov. Če so se pri posamezni trditvi med skupinami študentk pokazale statistično pomembne razlike, smo dodatno (s hi-kvadrat preizkusi) izračunale še vse parne primerjave med posameznimi skupinami študentk (deset parov primerjav med študentskimi skupinami – za vsak par posebej za pravilne odgovore, nepravilne odgovore in odgovore "ne vem").

IZSLEDKI

V nadaljevanju bomo predstavile in primerjale prepričanja o delovanju možganov in učenju pri petih skupinah študentk različnih pedagoških programov: razredni pouk, predšolska vzgoja, socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika ter logopedija in surdopedagogika.

Prepričanja o delovanju možganov pri študentkah posameznih pedagoških programov

V **PREGLEDNICI 1** smo predstavile deleže napačnih in pravih odgovorov ter odgovorov "ne vem" o delovanju možganov.

Rezultati so pokazali, da je 73,2 % vseh študentk vedelo, da razvoj ni pomemben le do tretjega leta starosti: med njimi je bilo od 67,1 % študentk razrednega pouka do 85,5 % študentk predšolske vzgoje. Približno 20,8 % vseh študentk na omenjeno trditev ni znalo odgovoriti (najnižji delež z 9,1 % odgovori je bil pri študentkah predšolske vzgoje in najvišji delež z 31,6 % odgovori pri študentkah logopedije in surdopedagogike).

Večina vseh študentk (86,8 %) je vedela, da se razvoj možganov ne konča z vstopom v srednjo šolo, pri čemer je bil najmanjši delež teh odgovorov pri študentkah socialne pedagogike (77,8 %) in najvišji pri študentkah logopedije in surdopedagogike (89,5 %). Za odgovor "ne vem" se je odločilo le 9,5 % vseh študentk, med njimi je bilo od 6,3 % študentk razrednega pouka do 13,9 % študentk socialne pedagogike.

Prav tako je večina (76,4 %) vseh študentk vedela, da se razvoj možganov nadaljuje tudi v odraslosti: od najnižjega deleža 69,1 % študentk predšolske vzgoje do najvišjega deleža 90,3 % študentk specialne in rehabilitacijske pedagogike. Odgovor "ne vem" je izbralo 19,1 % vseh študentk: od 9,7 % študentk specialne pedagogike do 29,1 % študentk predšolske vzgoje.

Prepričanja študentk o obstoju kritičnih in občutljivih obdobj v razvoju možganov so bila manj homogena, saj je po eni strani večina vseh študentk (95 %) vedela, da obstajajo občutljiva obdobja v razvoju možganov (od 91 % študentk socialne pedagogike do vseh študentk predšolske vzgoje ter logopedije in surdopedagogike), medtem ko tega znanja ni imelo le 3,2 % vseh študentk (z

PREGLEDNICA 1: *Prepričanja o delovanju možganov pri študentkah različnih pedagoških programov*

	Kar je pomembno za razvoj možganov, se zgodi do tretjega leta starosti.* (nevromit) %			Razvoj možganov se konča ob prehodu otrok v srednjo šolo.** (nevromit) %			Nastajanje novih možganskih povezav se lahko nadaljuje v starosti. (pravilno) %			Obstajajo kritična obdobja v otroštvu, po katerih se določenih vsebin ne moremo (na) učiti. (nevromit) %			Obstajajo občutljiva obdobja v otroštvu, ko se je lažje (na)učiti določenih stvari. (pravilno) %		
študentke	nap.	ne vem	prav.	nap.	ne vem	prav.	nap.	ne vem	prav.	nap.	ne vem	prav.	nap.	ne vem	prav.
vse	5,5	20,8	73,2	3,2	9,5	86,8	4,54	19,1	76,4	50,9	12,7	36,4	1,8	3,2	95,0
razredni pouk	7,6	25,3	67,1	2,5	6,3	89,9	7,6	17,7	74,7	36,7	16,5	46,8	3,83	3,8	92,4
predšolska vzgoja	3,6	9,1	85,5	3,6	9,1	87,3	1,8	29,1	69,1	58,2	10,9	30,9	0	0	100
socialna pedagogika	5,6	22,2	72,2	8,3	13,9	77,8	8,3	16,7	75,0	83,3	2,7	13,9	0	8,3	91,7
spec. in rehabilit. pedagogika	6,5	22,6	70,9	0	12,9	87,1	0	9,7	90,3	41,9	16,1	41,9	3,2	3,2	93,6
logopedija in surdopedagogika	0	31,6	68,4	0	10,5	89,5	0	15,8	84,2	42,1	15,8	42,1	0	0	100

Opombe: *manjkajoči podatki pri eni študentki predšolske vzgoje; **manjkajoči podatki pri eni študentki razrednega pouka; nap. = napačen odgovor; prav. = pravilen odgovor; spec. in rehabilit. pedagogika = specialna in rehabilitacijska pedagogika.

največjim deležem 8,3 % pri študentkah socialne pedagogike). Po drugi strani pa je le 36,4 % vseh študentk vedelo, da ne obstajajo kritična obdobja v otroštvu, po katerih se določenih stvari ni več mogoče naučiti, in sicer od 13,9 % študentk socialne pedagogike do 46,8 % študentk razrednega pouka. Približno 12,7 % vseh študentk je odgovorilo, da ne vedo, če obstajajo kritična obdobja: med njimi je bilo od 2,7 % študentk socialne pedagogike do 16,5 % študentk razrednega pouka.

V nadaljevanju (**PREGLEDNICA 2**) predstavimo deleže napačnih in pravih odgovorov ter odgovorov "ne vem" pri trditvah, povezanih z učenjem.

PREGLEDNICA 2: Prepričanja o učenju v povezavi z delovanjem možganov pri študentkah različnih pedagoških programov

	Učenje se pojavi zaradi sprememb v nevronske povezave v možganih.* (pravilno) %			Učenci dajejo prednost določenim načinom (modalitetam), na katere sprejemajo informacije (npr. slušnemu, vidnemu kinestetičnemu). (pravilno) %			Posamezniki se bolje učijo, kadar sprejemajo informacije preko svojega preferenčnega učnega kanala (npr. slušnega, vidnega, kinestetičnega). (nevromit) %		
	nap.	ne vem	prav.	nap.	ne vem	prav.	nap.	ne vem	prav.
študentke									
vse	10,5	52,7	35,0	0	1,4	98,6	97,7	0,9	1,4
razredni pouk	11,4	63,3	25,3	0	1,3	98,7	97,4	1,3	1,3
predšolska vzgoja	10,9	60,0	27,3	0	3,6	96,4	100	0	0
socialna pedagogika	19,4	44,4	27,9	0	0	100	94,4	0	5,6
spec. in rehabilit. pedagogika	0	25,8	74,2	0	0	100	96,8	3,2	0
logopedija in surdopedagogika	5,2	47,4	47,4	0	0	100	100	0	0

Opombe: *manjkajoči podatki pri eni študentki predšolske vzgoje; **manjkajoči podatki pri eni študentki razrednega pouka; nap. = napačen odgovor; prav. = pravilen odgovor; spec. in rehabilit. pedagogika = specialna in rehabilitacijska pedagogika

Rezultati so pokazali, da je bilo le 35 % vseh študentk prepričanih, da do učenja prihaja zaradi sprememb v nevronske povezave, od najnižjega deleža odgovorov 25,3 % pri študentkah razrednega pouka do najvišjega deleža 74,2 % teh odgovorov pri študentkah specialne in rehabilitacijske pedagogike. Med vsemi študentkami jih 52,7 % tega znanstvenega spoznanja ni poznalo: od 25,8 % študentk specialne in rehabilitacijske pedagogike do 63,3 % študentk razrednega pouka.

Večina vseh študentk (98,6 %) je bila prepričana, da ljudje dajejo prednost enemu od preferenčnih učnih kanalov, najmanjši

delež omenjenega prepričanja pa se je pokazal pri 96,4 % študentkah predšolske vzgoje. Le 1,4 % študentk je na omenjeno trditev odgovorilo z "ne vem" (največji delež s 3,6 % je bil v skupini študentk predšolske vzgoje). Le 1,4 % študentk je znalo odgovoriti, da se učinkovitost učenja z uporabo enega učnega kanala ne poveča (od nobenega pravilnega odgovora študentk predšolske vzgoje, specialne in rehabilitacijske pedagogike ter logopedije in surdopedagogike do 5,6 % pravilnih odgovorov študentk socialne pedagogike). Delež vseh študentk, ki odgovora niso poznale, je znašal 1,4 %: od 1 % študentk razrednega pouka ter specialne in rehabilitacijske pedagogike do 2 % študentk predšolske vzgoje, socialne pedagogike ter logopedije in surdopedagogike.

Razlike v prepričanjih o delovanju možganov med študentkami posameznih pedagoških programov

V naslednji fazi analize smo med vsemi skupinami študentk različnih pedagoških programov z uporabo hi-kvadrat preizkusov ugotavljale statistično pomembne razlike za vsako posamezno prepričanje – izračune smo naredile s sočasno vključitvijo vseh treh vrst odgovorov: napačnih, pravilnih in odgovorov "ne vem".

Če so se pri posamezni postavki med skupinami študentk pokazale statistično pomembne razlike, smo dodatno (s hi-kvadrat preizkusi) izračunale še vse parne primerjave med posameznimi skupinami študentk (deset parov primerjav). V primeru dobljenih statistično pomembnih razlik med pari skupin študentk smo nadalje ugotavljale njihove razlike v napačnih in pravilnih odgovorih ter odgovorih "ne vem".

Rezultati primerjav med vsemi skupinami študentk različnih pedagoških programov so pokazali na statistično pomembne razlike le pri dveh trditvah: o obstoju kritičnih obdobij v razvoju možganov ($\chi^2(8) = 26,15$, $p < 0,00$) in da učenje nastane zaradi sprememb v nevronske povezavah ($\chi^2(8) = 32,08$, $p < 0,00$).

Nadaljnji izračuni so bili narejeni za nevromit o obstoju kritičnih obdobij v razvoju možganov, ki so pokazali razlike med petimi pari študentskih skupin:

(1) razredni pouk in predšolska vzgoja ($\chi^2(2) = 6,05$, $p < 0,05$): študentke predšolske vzgoje so podale statistično pomembno več napačnih odgovorov in odgovorov "ne vem" ter manj pravih odgovorov kot študentke razrednega pouka;

(2) razredni pouk in socialna pedagogika ($\chi^2(2) = 23,31$, $p < 0,01$): študentke socialne pedagogike so podale statistično pomembno več napačnih odgovorov in odgovorov "ne vem" ter manj pravih odgovorov kot študentke razrednega pouka;

(3) predšolska vzgoja in socialna pedagogika ($\chi^2(2) = 6,95$, $p < 0,05$): študentke socialne pedagogike so podale statistično pomembno več napačnih odgovorov in odgovorov "ne vem" ter manj pravih odgovorov kot študentke predšolske vzgoje;

(4) socialna pedagogika in specialna in rehabilitacijska pedagogika ($\chi^2(2) = 13,12$, $p < 0,01$): študentke socialne pedagogike so podale statistično pomembno več napačnih odgovorov in odgovorov "ne vem" ter manj pravih odgovorov kot študentke specialne in rehabilitacijske pedagogike;

(5) socialna pedagogika ter logopedija in surdopedagogika ($\chi^2(2) = 9,97$, $p < 0,01$): študentke socialne pedagogike so podale statistično pomembno več napačnih odgovorov in odgovorov "ne vem" ter manj pravih odgovorov kot študentke logopedije in surdopedagogike.

Nadaljnji izračuni, ki so bili narejeni za pravilno trditev o tem, da učenje nastane zaradi sprememb v nevronskih povezavah, so pokazali razlike med tremi pari študentskih skupin:

(1) razredni pouk in specialna in rehabilitacijska pedagogika ($\chi^2(2) = 24,89$, $p < 0,01$): študentke razrednega pouka so podale statistično pomembno več napačnih odgovorov in odgovorov "ne vem" ter manj pravih odgovorov kot študentke specialne in rehabilitacijske pedagogike;

(2) predšolska vzgoja in specialna in rehabilitacijska pedagogika ($\chi^2(2) = 20,08$, $p < 0,01$): študentke predšolske vzgoje so podale statistično pomembno več napačnih odgovorov in odgovorov "ne vem" ter manj pravih odgovorov kot študentke specialne in rehabilitacijske pedagogike;

(3) socialna pedagogika ter specialna in rehabilitacijska pedagogika ($\chi^2(2) = 17,63$, $p < 0,01$): študentke socialne pedagogike so podale statistično pomembno več napačnih odgovorov in odgovorov "ne vem" ter manj pravih odgovorov kot študentke specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Za pravilno prepričanje, da ne obstajajo *kritična obdobja v razvoju možganov*, lahko povzamemo, da so študentke razrednega pouka pokazale boljše znanje kot študentke predšolske vzgoje in socialne pedagogike, študentke predšolske vzgoje so pokazale boljše znanje od študentk socialne pedagogike, študentke specialne in rehabilitacijske pedagogike ter logopedije in surdopedagogike pa so pokazale boljše znanje od študentk socialne pedagogike. Iz navedenega je razvidno, da so imele študentke socialne pedagogike v primerjavi z ostalimi skupinami študentk najmanj znanja o tem, da ne obstajajo kritična obdobja v razvoju možganov.

Za pravilno prepričanje, da *učenje nastane zaradi sprememb v nevronskih povezavah*, lahko povzamemo, da so študentke specialne in rehabilitacijske pedagogike pokazale boljše znanje v primerjavi s študentkami razrednega pouka, predšolske vzgoje in socialne pedagogike.

RAZPRAVA

Nevroedukacija predstavlja most med nevroznanostjo in izobraževanjem (npr. Howard-Jones, 2010). Nevroznanstvene ugotovitve so za vse pedagoške delavke koristne, saj razumevanje delovanja možganov lahko vpliva na njihovo delo z ljudmi. Žal je nevroznanstvene ugotovitve težko ustrezno prenesti na področje vzgoje in izobraževanja, kar povzroča nastanek napačnih prepričanj tudi med

pedagoškimi delavkami (Rodrigues Rato idr., 2013). Zato smo se odločile raziskati in analizirati prepričanja o delovanju možganov in učenju pri študentkah različnih pedagoških študijskih programov (bodoče pedagoške delavke) na dveh širših področjih: na področju delovanja možganov in na področju učenja, ki je povezano z delovanjem možganov. V raziskavo smo povabile študentke petih pedagoških programov: razrednega pouka, predšolske vzgoje, socialne pedagogike, specialne in rehabilitacijske pedagogike ter logopedije in surdopedagogike, saj smo pri njih ob vstopu v študij želele preveriti njihova prepričanja s področja nevroedukacije. Ker imajo študentke različnih pedagoških programov različne vstopne pogoje v študij in prihajajo iz različnih srednjih šol z različno stopnjo težavnosti, to lahko prispeva k razlikam v njihovih prepričanjih o delovanju možganov in učenju, ki se pokažejo že ob vstopu na fakulteto.

V raziskavi je področje delovanja možganov vključevalo trditve o tem, da se razvoj možganov konča do tretjega leta oziroma do vstopa v srednjo šolo (obe trditvi sta nevromita) in da se nastajanje novih možganskih povezav lahko nadaljuje v starosti (pravilno), da obstajajo kritična obdobja v otroštvu, po katerih je onemogočeno učenje določenih vsebin (nevromit), in da so v zgodnjem otroštvu senzibilna obdobja učenja, v katerih je učenje učinkovitejše kot v poznejšem razvoju (pravilno).

Rezultati so pokazali, da je večina študentk pravilno prepričana, da razvoj možganov ni pomemben le do tretjega leta starosti (73,2 %) in se ne konča z vstopom v srednjo šolo (86,8 %), ampak se nadaljuje v odraslosti (76,4 %). Deleži pravilnih odgovorov so spodbudni, saj so skladni z ugotovitvami, da se spremembe v možganih pojavljajo od rojstva do odraslosti (Goswami, 2004; Howard-Jones, 2010). Še vedno pa je bil precejšen delež študentk, ki teh dejstev niso poznale ali pa so o njih podale napačen odgovor, zato bi bilo te teme smiselno vključiti v pedagoške študijske programe.

Prepričanja študentk o obstoju občutljivih/kritičnih obdobjih v razvoju možganov se nekoliko razlikujejo za trditvi o občutljivih in kritičnih obdobjih. Velika večina vseh študentk (95 %) je bila pravilno prepričana, da v otroštvu obstajajo občutljiva obdobja, ko se določenih vsebin lažje (na)učimo, le okoli tretjina (36,4 %) študentk pa je pravilno odgovorila, da ni kritičnih obdobjih v razvoju

možganov. Še več: približno polovica (50,9 %) vseh študentk ni niti dvomila o tem, da ne obstajajo kritična obdobja v razvoju možganov (je odgovorila napačno). Med študentkami posameznih pedagoških programov so bile študentke socialne pedagogike najpogostejše napačno prepričane v nevromit o tem, da obstajajo kritična obdobja v razvoju možganov. To je nekoliko presenetljivo, saj se študentke, ki se vpišejo na študij socialne pedagogike, običajno bolj nagibajo k temu, da verjamejo v pomembnost socialnega okolja za posameznikov razvoj in v to, da lahko določene primanjkljaje nadoknadimo tudi v kasnejšem razvoju. Nevroznanstvena spoznanja podpirajo obstoj občutljivih obdobj v zgodnjem razvoju in mladostništvu (Howard-Jones, 2010), ne pa obstoj kritičnih obdobj (Goswami, 2004), saj so možgani nevroplastični in so spremembe v razvoju možne tudi v poznejših razvojnih obdobjih (Sinha, 2009). Vprašanje pa je, zakaj je bilo toliko študentk (vključno s socialnimi pedagoginjami) napačno prepričanih v obstoj kritičnih obdobj v zgodnjem razvoju: ali je to izviralo iz njihovega napačnega pojmovanja nevroplastičnosti možganov (z napačno idejo, da kompenzacija primanjkljajev z novim učenjem vsebin ni mogoča) ali zgolj iz zamenjave izrazov občutljiv in kritičen, ki sta bila ključna v posamezni postavki vprašalnika? Ne glede na to, kakšen je bil razlog za dobljene rezultate, pa je pri delu s študentkami (zlasti s študentkami socialne pedagogike) treba poudarjati razliko med izrazoma občutljiva in kritična obdobja v (zgodnjem) razvoju in pojasniti, da kljub obstoju občutljivih obdobjih v zgodnjem razvoju ne moremo govoriti o kritičnih obdobjih, saj je v celotnem razvoju določene razvojne težave mogoče ublažiti ali jih z novimi izkušnjami/učenjem celo povsem odpraviti.

Področje učenja v povezavi z delovanjem možganov v raziskavi je vključevalo trditve, da učenje nastane zaradi sprememb v nevronske povezavah in da učenci dajejo prednost določenim modalitetam, na katere sprejemajo informacije (npr. slušni, vidni, kinestetični) (obe trditvi sta pravilni), ter napačno trditev (nevromit), da se posamezniki bolje učijo, kadar sprejemajo informacije v svoji preferenčni učni modaliteti (npr. slušni, vidni ali kinestetični). Le približno tretjina (35 %) vseh študentk je bila pravilno prepričana, da je učenje posledica sprememb nevronske povezav,

več kot polovica pa tega ni vedela (52,7 %). To je podobno, kot so ugotovili Rodrigues Rato idr. (2013) pri skoraj 40 % portugalskih učiteljic, ki so sodelovale v njihovi raziskavi: učiteljice niso vedele, da učenje nastane zaradi tvorjenja novih nevronske povezave. V naši raziskavi so študentke specialne in rehabilitacijske pedagogike pokazale boljše znanje o tem, da učenje omogoča nastajanje novih možganskih povezav, kot študentke predšolske vzgoje, razrednega pouka in socialne pedagogike. Rezultati so lahko posledica njihovega že obstoječega znanja (iz srednje šole) na tem področju, saj imajo študentke specialne in rehabilitacijske pedagogike enega najvišjih vstopnih pogojev za vpis v študijski program, prav tako pa je mogoče, da so nekatere študentke tudi same pridobile znanje o povezanosti med učenjem in nastajanjem novih nevronske povezave v možganih.

Rezultati raziskave so pokazali, da je velika večina študentk (98,6 %) pravilno zaključila, da učenci dajejo prednost določenim modalitetam, na katere sprejemamo informacije (npr. slušni, vidni, kinestetični). To je v skladu z ugotovitvami prejšnjih raziskav o tem, da pedagoške delavke največkrat razumejo, da posamezniki pri sebi lahko prepoznajo preferenčno modaliteto (način) za sprejemanje informacij oziroma verjamejo v obstoj preferenčnega učnega stila (Geake, 2008; Pasquinielli, 2012). Po drugi strani pa je le zelo majhen delež (1,4 %) študentk v naši raziskavi (pravilno) odgovoril, da se učinkovitost učenja z uporabo enega od učnih kanalov oziroma učnih stilov ne izboljša, večina študentk (97,7 %) pa je napačno verjela, da je učenje z uporabo preferenčnega učnega stila bolj učinkovito kot multisenzorno učenje. Rezultati tujih raziskav (Geake, 2008; Howard-Jones, 2010; Tardif idr., 2015) ne podpirajo predpostavke, da poučevanje v enem od preferenčnih učnih stilov vodi do učinkovitejšega učnega rezultata. Kljub temu je ideja o prilagajanju poučevanja v skladu z določenim preferenčnim učnim stilom zelo razširjena tudi med učiteljicami v Združenem kraljestvu in na Nizozemskem (Dekker idr., 2012), v Švici (Tardif idr., 2015) in na Portugalskem (Rodrigues Rato idr., 2013). Glede na rezultate naše raziskave bi bilo v okviru študijskih programov posebno pozornost treba nameniti odpravljanju tega napačnega prepričanja, saj lahko neposredno vpliva na to, kako bodo naše študentke delale z

drugimi ljudmi. Smiselno bi bilo preveriti tudi vsebino študijskih programov: ali študentke ustrezno poučujemo o učinkih multisenzornega učenja v nasprotju z učenjem skozi en preferenčni učni stil, saj na nekaterih šolah in univerzah v tujini (Tardif idr., 2015) v okviru svojih učnih načrtov ponujajo celo usposabljanje o tem, kako poučevati v preferenčnem učnem stilu.

SKLEPI

V prispevku smo se osredotočile na nekatera pravilna in napačna prepričanja (nevromite) o delovanju možganov in učenju. Zanimalo nas je, kakšno znanje o omenjenem področju imajo študentke različnih pedagoških programov. Rezultati naše raziskave so pokazali, da se pri študentkah različnih smeri kažejo razlike v njihovem znanju, zato je te razlike pomembno upoštevati pri načrtovanju študijskih programov in njihovih posodobitvah. Posebno pozornost je treba nameniti nekaterim vsebinam, predvsem temu, da v zgodnjem razvoju ne obstajajo kritična obdobja, po katerih se določenih vsebin ne moremo naučiti, in da poučevanje v različnih učnih kanalih (vidnem, slušnem in kinestetičnem) izboljša učenje, saj je naša raziskava na omenjenih področjih pokazala največ napačnih prepričanj pri študentkah. Pri delu s študentkami bi bilo treba preveriti tudi izvore njihovih napačnih spoznanj o delovanju možganov in učenju (npr. pridobivanje znanstveno nepreverjenih spoznanj preko spleta, masovnih medijev, poljudne literature) in jih spodbujati k iskanju podatkov v znanstveno zanesljivih virih o nevroznanosti in nevroedukaciji. Na ta način bi študentke lahko usposobili, da razlikujejo med napačnimi in pravilnimi trditvami/spoznanji na področju delovanja možganov in učenja. Med pomanjkljivostmi raziskave lahko izpostavimo, da bi prepričanja študentk lažje preverili, če bi v vprašalnik dodali nekaj odprtih vprašanj, s katerimi bi preverili njihovo razumevanje posameznih postavk (npr. o tem, kako so razumele izraz kritična obdobja). Takšna pojasnila bi omogočila še boljši vpogled v znanje študentk in v potrebe po nadaljnjem izobraževanju na področju nevroedukacije. Prav tako bi v eni od prihodnjih raziskav lahko preverile še kakšna znanja in

prepričanja o vsebinah s področja nevroedukacije, ki jih v tokratno raziskavo nismo vključile. Ob tem bi upoštevale specifične posameznih študijskih smeri (npr. pri študentkah logopedije in surdopedagogije poznavanje možganskih omrežij, ki so ključna za razumevanje in tvorbo govora, pri študentkah razrednega pouka napačno spoznanje, da z izbranimi vajami lahko povečamo hemisferno povezovanje idr.). Poleg tega bi bilo mogoče raziskavo razširiti z vzdolžno raziskavo, s katero bi spremljali napredek v znanju študentk skozi študij. S tem bi lahko preverile morebitno izboljšanje njihovega znanja o možganih in učenju, kar bi dalo dodatne informacije o kakovosti izobraževanja študentk različnih pedagoških študijskih programov na izbranem področju.

LITERATURA

- Alferink, L. A. in Farmer-Dougan, V. (2010). Brain-(not) based education: dangers of misunderstanding and misapplication of neuroscience research. *Exceptionality*, 18(1), 42–52.
- Dekker, S., Lee, N., Howard-Jones, P. in Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3(429), 1–8.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2), 123–133.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1–14.
- Herculano-Houzel, S. (2002). Do you know your brain? A survey on public neuroscience literacy at the closing of the decade of the brain. *The Neuroscientist*, 8(2), 98–110.
- Howard-Jones, P. (2007). *Neuroscience and education: issues and opportunities*. A commentary by the teaching and learning research programme. TLRP/ESRC. https://www.researchgate.net/publication/36713853_Neuroscience_and_Education_Issues_and_Opportunities

- Howard-Jones, P. (2010). *Introducing Neuroeducational Research*. Routledge.
- Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience – Perspectives – science and society*, 15(12), 817–824.
- Marentič-Požarnik, B. in Lavrič, A. (2015). Fostering the quality of teaching and learning by developing the 'neglected half' of university teachers' competencies. *CEPS Journal*, 5(2), 73–93.
- OECD (2007). *Understanding the brain: the birth of a new learning science*. OECD (CERI).
- Pasquinelli, E. (2012). Neuromyths: Why do they exist and persist? *Mind, Brain and Education*, 6(2), 89–96.
- Rodrigues Rato, J., Abreu, A. M. in Castro Caldos, A. (2013). Neuro-myths in education: what is fact and what is fiction for Portuguese teachers? *Educational Research*, 55(4), 441–453.
- Rutar, D. (2011). Sodobna nevroznanost za šolo 21. stoletja. *Vzgoja in izobraževanje – revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 42(3), 15–22.
- Santos, E. in Noggle, C. A. (2011). Synaptic pruning. V S. Goldstein in J. A. Naglieri (ur.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (str. 1464–1465). Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-79061-9_2856
- Sinha, P. (2009). *How brains learn to see* [video]. TED talk. https://www.ted.com/talks/pawan_sinha_on_how_brains_learn_to_see
- Sousa, D. A. (2013). UMI – um, možgani in izobraževanje: vpliv nevroznanosti na vede o izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 44(6), 29–32.
- Tancig, S. (2013). Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju. V M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 457–466). EduVision.
- Tancig, S. (2014). Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju: kakšne spremembe prinaša v izobraževalno prakso, raziskave in edukacijske politike? V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 419–433). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Tancig, S. (2017). *Nekateri nevromiti in dejstva o možganih*. Kaj je pomembno vedeti za učenje in poučevanje? <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5004/>
- Tardif, E., Doudin, P. A. in Meylan, N. (2015). Neuromyths among teachers and student teachers. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 50–59.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2021

PRIČAKOVANJA ŠTUDENTOV PEDAGOŠKIH SMERI GLEDE PODROČJA TRGA DELA IN ZAPOSLOTITVE

211

EDUCATIONAL STUDENTS' EXPECTATIONS ABOUT THE LABOUR MARKET AND EMPLOYMENT

Maša Štaleker, študentka magistrskega študija pedago-
gike, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru,
Koroška cesta 160, 2000 Maribor

Urša Mihevc, študentka magistrskega študija pedagogike in pouče-
vanja angleščine, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Koroška cesta
160, 2000 Maribor

Hajdi Hauptman, študentka magistrskega študija peda-
gogike in poučevanja angleščine, Filozofska fakulteta Univerze v
Mariboru, Koroška cesta 160, 2000 Maribor

Joca Zorc, prof. raz. pouka, dr. kineziologije, filozofije in sta-
tistike, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru,
Koroška cesta 160, 2000 Maribor
joca.zorc@um.si

POVZETEK

Pod vplivi tehnološkega razvoja in globalizacije se inten-
zivno spreminjajo trg delovne sile in potrebe po zaposlova-
nju mladih. V ospredje prihaja t. i. fleksibilno zaposlovanje, ki
zahteva dinamično prehajanje med izobraževanjem, iskanjem

zaposlitve in zaposlovanjem. Z empirično raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšna pričakovanja imajo študenti različnih študijskih smeri, ki se šolajo za učiteljski poklic, glede področja trga dela ter glede možnosti za lastno zaposlitev. Zanimale so nas tudi razlike v pričakovanjih študentov glede na področje študija. V spletni anketi sta sodelovala 102 podiplomska študenta. Anketiranci so bili študenti na družboslovnih, humanističnih ali naravoslovnih pedagoških študijskih smereh treh različnih fakultet Univerze v Mariboru. Rezultati so pokazali, da je tri četrtine študentov brezposelnosti strah in so zato pripravljeni sprejeti tudi delovno mesto, ki ne ustreza njihovi formalni izobrazbi. Razlik v zaposlitvenih pričakovanjih glede na področje študija nismo ugotovili. V prihodnje velja pozornost posvetiti zlasti proučevanju praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov z vidika prehoda v pedagoški poklic.

KLJUČNE BESEDE: *pedagoški poklic, trg dela, brezposelnost, mladi, zaposlitev.*

ABSTRACT

Under the influence of technological development and globalisation, the labour market and the need for youth employees are changing intensively. So-called flexible employment comes to the fore, requiring a dynamic transition between education, job hunting and employment. Based on empirical research, we aimed to analyse students' expectations of the labour market and their employment opportunities in the various fields of the teaching profession. We were also interested in the differences in students' expectations regarding their field of study. 102 graduate students participated in the online survey. The respondents studied to become teachers in the social sciences, humanities or natural sciences of the three different faculties at the University of Maribor. The results showed that three-quarters of the students express fear of unemployment. Therefore, they are willing to accept any job even if it does not suit their formal education. No statistical differences in employment expectations were found between the studied fields. In

the future, special attention should be paid to the study of the practical pedagogical training of students from the point of view of the transition to the teaching profession.

KEYWORDS: *teaching profession, labour market, unemployment, youth, employment.*

UVOD

Brezposelnost mladih je danes pereč problem v večini evropskih držav in ena izmed izrazitejših značilnosti položaja mladih tudi v Sloveniji, ki predstavlja tveganje za revščino, socialno neenakost, socialno izključenost ter odvisnost od socialnih pomoči in družine (Rapuš Pavel, 2010). Zaposlitev mladega odraslega je temelj stabilnega prehoda v odraslost in samostojnost, pogoj za ureditev lastnega bivališča in ustvarjanje družine. Zato bi morali mladim pri iskanju ustrezne zaposlitve nuditi kakovostno sistemsko podporo (Kreft Toman, 2017; Marin, 2015).

Po končanem visokošolskem izobraževanju se mladi učitelji soočijo z iskanjem svoje prve zaposlitve. Prva možnost, ki jo pogosto izberejo po končanem formalnem izobraževanju, je nadaljevanje študija v podiplomskih študijskih programih. V marsikaterem primeru je slednje motivirano z ohranjanjem statusa študenta, ki omogoča delo preko študentske napotnice in druge oblike začasnih zaposlitev. Druga, najbolj zaželena in hkrati najbolj optimalna možnost za karierni razvoj mladega učitelja je pridobitev in opravljanje pripravništva takoj po zaključenem formalnem izobraževanju. Slednja bi zato morala biti dosegljiva vsakemu diplomantu, a jo praviloma lahko koristi le izbrani del študentske populacije. Kot o tretji možnosti pa mladi razmišljajo tudi o zaposlitvi v tujini, zlasti v državah Evropske unije (EU). Za njeno uspešnost je pomembno, da poznajo zaposlitvene možnosti v tujini ter hkrati tudi svoje pravice (Ješe Perković idr., 2016).

Zaposlitev mladih je proces ujemanja med kompetencami diplomantov in potrebami delodajalcev ter izobraževanjem, zlasti v visokošolskih ustanovah (Branine in Avramenko, 2015; Cechlarova

idr., 2015; Espinoza idr., 2019; Nicolescu in Păun, 2009). Raziskave so pokazale, da je zadovoljstvo z visokošolskim študijem neposredno povezano s kariernimi pričakovanji in zaposljivostjo diplomantov (Espinoza idr., 2019). Navkljub spoznanjem, da je stopnja brezposelnosti višja pri mladih, ki so nižje izobraženi, v primerjavi s terciarno izobraženimi, pa *"študij sam po sebi ni več dovolj. Bolj kot to je med drugim pomembna tudi možnost zaposlitve v prihodnosti"* (Marin, 2015, str. 236).

ZAPOS LJIVOST MLADIH

Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (ZRSZ) opredeljuje brezposelno osebo kot osebo, *"ki je zmožna za delo, prijavljena na zavodu za zaposlovanje, aktivno išče zaposlitev in je pripravljena sprejeti ustrezno oz. primerno zaposlitev, ki jo ponudi ZRSZ ali drugi izvajalec storitve posredovanja zaposlitve"* (ZRSZ, 2021, str. 10). Mladi v Sloveniji, stari od 15 do 29 let, dokaj pozno vstopajo na trg dela v primerjavi s sovrstniki iz drugih držav. V Sloveniji je bila leta 2020 med brezposelnimi nekaj več kot petina mladih (21 %), od teh jih je imela zaključeno terciarno oz. visokošolsko izobrazbo četrтина (25,8 %). Povprečno trajanje brezposelnosti mladih odraslih je bilo v letu 2020 deset mesecev, najdaljše je bilo za mlade v starosti od 25 do 29 let, ki so v povprečju zaposlitev iskali eno leto (11,5 mesecev). Zaskrbljujoč pa je podatek, da je bilo med dolgotrajno brezposelnimi konec leta 2020 registriranih že več kot 5.000 mladih v starosti do 29 let (28,5 %) (ZRSZ, 2021).

Podatki kažejo, da je med brezposelnimi mladimi visok delež iskalcev prve zaposlitve. Kljub temu pa analiza trenda za obdobje 2015–2020 nakazuje, da je med novoprijavljenimi brezposelnimi mladimi največ oseb, ki so izgubile zaposlitev za določen čas. Število brezposelnih mladih se najbolj poveča vsako jesen, saj se takrat mnogim izteče status dijaka ali študenta (ZRSZ, 2021). Med mladimi brezposelnimi prevladujejo ženske, saj je zaposljivost moških višja, ker je na trgu dela večje povpraševanje po kadru s poklicno izobrazbo, kjer prevladuje moški spol (Žorž in Hadalin, 2018).

V sodobnem času obstajata dve obliki zaposlitve: 1) standardna (za nedoločen čas) in 2) nestandardna (fleksibilna oblika zaposlitve) (Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, 2015). Študentsko delo, delo za določen čas, občasna dela, dela prek podjetniških pogodb, projektno delo, samozaposlitev ipd. so nestandardne oblike zaposlitve, v katerih se zaposli diplomant po končani formalni izobrazbi in mu predstavljajo osrednji vir dohodka (Baumkirher idr., 2011).

Delodajalci raje zaposlujejo mlade v nestandardnih oblikah dela, saj to zanje pomeni večjo fleksibilnost in nižje stroške kot pa redno delovno razmerje (Žorž in Hadalin, 2018). Fleksibilne oblike dela so lahko ključ do prve redne zaposlitve, vendar velikokrat nudijo premalo finančne in socialne varnosti (Baumkirher idr., 2011). Daljša nestalna zaposlitev, ki se sooča z grožnjo brezposelnosti, je neizogibno povezana s slabšim socialno-ekonomskim statusom, negotovo nastanitvijo in marginaliziranim družbenim statusom (Klun, 2019). Brezposelnost sproža negativne posledice tudi na zdravstvenem področju, kot so na primer finančne stiske ob potrebnih zdravstvenih storitvah, posledice uživanja drog, telesne okvare in težave z duševnim zdravjem (Rapuš Pavel, 2010). Če pa se mladi odrasli v tovrstnih okoliščinah odloči še za ustvarjanje družine, bo ta lahko hitro prepoznana kot ranljiva družina, katere otroci so izpostavljeni visokemu tveganju, da bodo v vzgojno-izobraževalnem sistemu marginalizirani in manj učno uspešni (Klun, 2019).

Ena izmed mogočih premostitev zaposlitvenega statusa mladih je tudi samozaposlitev, ki jo uvrščamo med fleksibilne oblike dela. Kljub ugotovitvam raziskav (Rapuš Pavel, 2010), da mladi prepoznajo samozaposlitev kot socialno manj varno zaposlitev, pa Kovač (2012) navaja, da imamo v Sloveniji na tem področju dobro finančno podporo. Obstaja namreč več oblik pomoči ob ustanovitvi lastne dejavnosti, kot so na primer subvencija za samozaposlitev Zavoda RS za zaposlovanje, nepovratna sredstva javnih razpisov, Poslovni angeli Slovenije in skladi ter mednarodni program Erasmus za mlade podjetnike, ki ga je ustanovila Evropska komisija z namenom pridobitve podjetniških znanj in veščin mladih podjetnikov pri izkušenih podjetnikih v tujini (znotraj EU). Po

podatki ZRSZ (2021) se v programe za spodbujanje samozaposlovanja vključuje okoli četrtina mladih iskalcev zaposlitve, med temi je 57,7 % žensk.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA POLOŽAJ MLADIH NA TRGU DELA

Vzorci aktivnosti mladih se že nekaj časa spreminjajo, kar se najbolj jasno vidi v povečani dinamiki prehodov med šolanjem, zaposlitvijo in brezposelnostjo (ZRSZ, 2021). Ta povečana dinamika prehodov med enim in drugim statusom je povezana s spremembami na trgu dela, ki jih prinašata tehnološki razvoj in globalizacija ter vodita v povečanje potreb po fleksibilni delovni sili. Za mlade je v primerjavi s starejšo delovno silo že nekaj časa značilno, da so več vključeni v začasna dela ter dela s krajšim delovnim časom. Med drugim je to tudi rezultat njihovega nestandardnega zaposlovanja v obdobju šolanja (Trbanc in Verša, 2002). Mladi se za fleksibilne oblike zaposlitve odločajo predvsem zaradi težav pri iskanju redne zaposlitve in tudi z namenom iskanja idealnega dela in boljšega položaja v družbi (Šahin, 2011).

Na brezposelnost mladih lahko vplivata pomanjkanje delovnih izkušenj in splošna izobrazba, ki ne vključuje specializiranih znanj, ki jih običajno iščejo delodajalci pri potencialnih kadrih (Žorž in Hadalin, 2018). Cechlarova s sodelavci (2015) navaja, da je kakovost visokošolskega izobraževanja z vidika njenih največjih uporabnikov, to je diplomantov in delodajalcev, ključna za uje-manje pričakovanj mladih z zahtevami in potrebami na trgu dela. Boljše ujemanje pričakovanih znanj in spretnosti pomeni hitrejši prehod od študija do trga dela ter hkrati odraža večjo učinkovitost in kakovost visokošolskega izobraževanja.

Na povpraševanje mladih na trgu dela vplivajo tudi spremembe v gospodarski rasti, spremembe v organizaciji dela in strukturi povpraševanja. Pomembni so tako načini reguliranja delovnih razmerij in zaposlovanja kot tudi ukrepi in politike za spodbujanje mladih k zaposlovanju in pridobivanju delovnih izkušenj (Črnak Meglič,

2005). Raziskava avtorjev Branine in Avramenko (2015) je pokazala, da so pričakovanja delodajalcev glede znanj, spretnosti in kvalitet mladih bolj pod vplivom ekonomskih in organizacijskih dejavnikov kot pa družbenih in političnih. Podobno tudi mladi izbirajo svoje delodajalce na osnovi ekonomskih potreb na trgu dela ter so pripravljeni poprijeti tudi za delo, za katero se niso izšolali.

Zaposlitev za določen čas in večja fluktuacija učiteljev zaradi različnih vzrokov (npr. upokožitev, selitev, bolniški stalež, porodniški dopust, zaposlitev v drugi instituciji ipd.) je povezana s socialno-ekonomskim statusom. Allen idr. (2018) so v Veliki Britaniji ugotovili, da obstaja pozitivna povezanost med stopnjo socialno-ekonomskega statusa družin v soseski, v kateri se šola nahaja, in stopnjo fluktuacije učiteljev. Najbolj socialno-ekonomsko prikrajšana srednja šola v tej študiji je na primer imela zaposlenih 12,6 % več učiteljev s krajšim delovnim časom kot šola v najbolj premožni soseski. Šole z nižjim socialno-ekonomskim položajem so zaposlovale več mlajših učiteljev za določen čas. Podobno tudi podatki ZRSZ (2021) za obdobje 2015–2020 kažejo največ brezposelnih mladih na področjih družboslovja, umetnosti in humanistike ter v severovzhodnem delu Slovenije (zlasti prekmurska in podravska regija).

Pomanjkanje sistemsko urejenih možnosti za pridobivanje delovnih izkušenj, zaposlitev na področju dosežene formalne izobrazbe ter zagotavljanje socialne varnosti pri delu v zasebnem sektorju so po mnenju mladih najpomembnejši razlogi za strukturne vidike izključenosti in dolgotrajno brezposelnost (Rapuš Pavel, 2010). Zato Južnik Rotar (2008) opozarja, da je pomemben dejavnik zaposlovanja mladih politika zaposlovanja. Cilj slednje ne bi smel biti samo povečanje možnosti za zaposlitev in zmanjšanje stopnje brezposelnosti mladih, ampak tudi povečanje produktivnosti in kakovosti delovnih mest.

NAMEN RAZISKAVE IN HIPOTEZE

Mladi učitelji s pridobljeno izobrazbo za opravljanje pedagoškega poklica se na začetku svoje pedagoške kariere pogosto soočijo z negotovimi in spremenljivimi razmerami na trgu dela, ki jih

spremljajo negotovi občutki in strah glede profesionalne prihodnosti. Zato je bil namen naše raziskave ugotoviti, kakšna so pričakovanja bodočih učiteljev v severovzhodni Sloveniji o svojih zaposlitvenih možnostih na področju vzgoje in izobraževanja ter kakšne so razlike v teh pričakovanjih glede na predmetno področje, ki ga bodo poučevali (družboslovno, humanistično in naravoslovno).

V raziskavi smo preverjali sledeče hipoteze:

H1: Predpostavljamo, da študenti naravoslovnih pedagoških študijskih smeri občutijo statistično značilno manjši strah pred brezposelnostjo kot študenti družboslovnih in humanističnih pedagoških smeri.

H2: Predpostavljamo, da študenti družboslovnih in humanističnih pedagoških smeri v primerjavi s študenti naravoslovnih pedagoških smeri statistično značilno manj pogosto razmišljajo o samozaposlitvi.

H3: Predpostavljamo, da je študente, ki imajo večjo željo po zaposlitvi v svoji stroki, statistično značilno bolj strah potencialne brezposelnosti.

METODE DELA

Raziskava temelji na opisni neeksperimentalni kvantitativni metodologiji. Podatki so bili zbrani s tehniko spletnega anketiranja.

OPIS INSTRUMENTA

Kot instrument za zbiranje podatkov o mnenjih študentov smo uporabili strukturiran spletni vprašalnik, ki smo ga sestavili sami na osnovi dosedanjih raziskav in statističnih podatkov (Ogrizek, 2015; Spruk, 2013; Trbanc in Verša, 2002; ZRSZ, 2015; Žorž in Hadalin, 2018). Pred izvedbo raziskave je bil vprašalnik pregledan s strani mentorja ter z metodo medvrstniškega ocenjevanja pri predmetu

Kvantitativno in kvalitativno raziskovanje v pedagogiki¹, ki se izvaja v okviru magistrskega študijskega programa Pedagogika.

Vprašalnik je vseboval 14 vprašanj, in sicer štiri socialno-demografsko naravnana vprašanja, šest vprašanj o zaposlitvenih možnostih, dve vprašanji o strahu pred brezposelnostjo, eno vprašanje o delu prek študentske napotnice ter eno vprašanje o odnosu do samozaposlovanja. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa, pri enem vprašanju je bilo mogočih več odgovorov, dve vprašanji pa sta vključevali ocenjevanje na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici. Pri 5-stopenjski ocenjevalni lestvici sta bili opredeljeni samo najnižja in najvišja vrednost, pri čemer je vrednost 1 pomenila najmanjšo željo po zaposlitvi v stroki oziroma najmanjše občutenje strahu pred brezposelnostjo ter vrednost 5 največjo željo oziroma najmočnejše izraženo občutenje strahu.

OPIS VZORCA

Anketirani so bili študenti podiplomskih magistrskih programov študija na treh članicah Univerze v Mariboru, ki so imeli v študijskem letu 2020/2021 status študenta. Anketni vprašalnik sta izpolnila 102 anketiranca. Od tega je bilo 76 % oseb ženskega spola in 24 % oseb moškega spola. Največ anketiranih je bilo starih od 23 do 24 let (64 %), sledili so stari od 21 do 22 let (23 %), 13 % pa je bilo starih 25 ali več let. Anketirani so bili študenti treh fakultet Univerze v Mariboru, in sicer jih je 37 % obiskovalo pedagoško fakulteto (PEF UM), po 31 % pa filozofsko fakulteto (FF UM) in fakulteto za naravoslovje in matematiko (FNM UM).

OPIS POTEKA RAZISKAVE IN ANALIZE PODATKOV

Izvedba anketiranja je potekala 21 dni, in sicer od 20. 11. 2020 do 11. 12. 2020. Sodelovanje v raziskavi je bilo anonimno in prostovoljno

¹ Prispevek je nastal pri predmetu Kvantitativno in kvalitativno raziskovanje v pedagogiki na podiplomskem študiju Pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

z možnostjo prekinitve sodelovanja kadarkoli med potekom in brez potrebe po pojasnitvi in kakršnih koli posledic za udeležene.

Odgovore smo analizirali s programom SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Za preverjanje postavljenih hipotez smo uporabili hi-kvadrat preizkus in t-test za neodvisne vzorce. Pred uporabo statističnih testov so bili preverjeni pogoji za njihovo analizo. Za hi-kvadrat preizkus je bil kot kriterij upoštevan delež do 20 % celic, ki imajo pričakovano frekvenco < 5 ter kriterij najmanjše pričakovane frekvence vsaj 1. Za izvedbo t-testa pa so bili preverjeni pogoji normalnosti porazdelitve podatkov s Kolmogorov-Smirnovim testom ter opisnimi koeficienti simetričnosti in asimetričnosti. Za statistično značilne smo upoštevali razlike na ravni do 5 % tveganja ($p < 0,05$).

REZULTATI

Dobljene rezultate predstavljamo v vsebinskem zaporedju glede na opredeljen namen raziskave in postavljene hipoteze. Najprej predstavljamo ugotovitve opisne statistike o pričakovanih anketiranih študentov glede trga dela in zaposlitvenih možnosti. Nato pa se posvečamo testiranju treh hipotez, v katerih smo obravnavali: 1) razlike v strahu pred brezposelnostjo med študenti treh fakultet, 2) stališče do samozaposlitve glede na področje študija in 3) razlike v želji po zaposlitvi v svoji stroki glede na izražen strah pred brezposelnostjo.

Raziskava je pokazala, da je 73 % anketirancev pripravljenih sprejeti delovno mesto, ki ne ustreza njihovi formalni izobrazbi, 62,3 % jih je pomislilo, da bi se podali na samostojno podjetniško pot, in 78,5 % anketiranih študentov je izrazilo, da jih je strah brezposelnosti. 8,8 % anketiranih se na vprašanja o pričakovanih zaposlitvenih možnostih ni želelo opredeliti in je izbralo ponujen odgovor "ne vem". Zaradi pogojev inferenčne statistike je bila ta skupina anketirancev iz nadaljnjih statističnih analiz umaknjena.

H1: Predpostavljamo, da študenti pedagoških študijskih programov na fakulteti za naravoslovje in matematiko občutijo statistično značilno manjši strah pred brezposelnostjo kot študenti pedagoških študijskih programov na filozofski fakulteti in pedagoški fakulteti.

PREGLEDNICA 1: *Strah pred brezposelnostjo med študenti različnih fakultet UM*

	strah pred brezposelnostjo (n=93)		
	DA	NE	SKUPAJ
	f (%)	f (%)	f (%)
filozofska fakulteta	23 (24,73)	5 (5,38)	28 (30,11)
pedagoška fakulteta	30 (32,26)	7 (7,53)	37 (39,78)
fakulteta za naravoslovje in matematiko	20 (21,50)	8 (8,60)	28 (30,11)
skupaj	73 (78,49)	20 (21,51)	93 (100)

legenda: n (%) – število in delež anketiranih, delež se nanaša na celotno število odgovorov na vprašanje (n=93)

PREGLEDNICA 1 kaže, da se bodoči učitelji v strahu pred brezposelnostjo bistveno ne razlikujejo glede na fakulteto, na kateri študirajo. Na vseh treh vključenih fakultetah, ki izobražujejo za pedagoški poklic, prevladuje skupina študentov, ki občuti strah pred brezposelnostjo (skupaj 78,5 %). Največ (32,3 %) jih prihaja s pedagoške fakultete UM, kjer se šolajo učitelji za delo v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, glasbeni in likovni pedagogi ter profesorji inkluzivne pedagogike. Hi-kvadrat preizkus ni pokazal statistično značilnih razlik med študenti primerjanih treh fakultet ($\chi^2 = 1,196$, $p = 0,550$).

H2: Predpostavljamo, da študenti družboslovnih in humanističnih pedagoških smeri v primerjavi s študenti naravoslovnih pedagoških smeri statistično značilno manj razmišljajo o samozaposlitvi.

PREGLEDNICA 2: *Stališče do samozaposlitve glede na področje pedagoškega študija*

področje študija	samozaposlitev		SKUPAJ
	DA f (%)	NE f (%)	
družboslovno/humanistično	23 (37,71)	13 (21,31)	36 (59,02)
naravoslovno	15 (24,59)	10 (16,39)	25 (40,98)
skupaj	38 (62,30)	23 (37,70)	61 (100)

legenda: f (%) – število in delež anketiranih, delež se nanaša na celotno število odgovorov na vprašanje (n=61)

PREGLEDNICA 2 kaže, da se študenti glede na področje študija oz. vrsto fakultete statistično značilno ne razlikujejo v razmišljanju o samozaposlitvi oz. izbiri podjetniške poti. Tako pri družboslovno/humanistično kot tudi pri naravoslovno-pedagoško usmerjenih študentih prevladujejo težnje po samozaposlitvi (62,3 %). Te so celo nekoliko višje pri študentih družboslovnih in humanističnih področij, kjer je dobra tretjina vseh anketiranih študentov (37,7 %) že razmišljala o samozaposlitvi, medtem ko je bilo teh na naravoslovnem področju samo četrtina. Vendar hi-kvadrat preizkus ni pokazal statistično značilnih razlik med študenti družboslovnih/humanističnih in naravoslovnih področij študija ($\chi^2 = 0,095$, $p = 0,758$).

H3: Predpostavljamo, da je študente, ki imajo večjo željo po zaposlitvi v svoji stroki, statistično značilno brezposelnosti bolj strah.

Iz **PREGLEDNICE 3** lahko razberemo, da je želja po zaposlitvi v svoji stroki nekoliko višja pri tistih, ki se brezposelnosti ne bojijo ($M=4,55$), v primerjavi s tistimi, ki so se opredelili, da jih je strah brezposelnosti ($M=4,36$). A razlika ni statistično značilna, saj vrednost p t-testa presega mejo statistične značilnosti ($p = 0,301$). Standardni odklon kaže na določeno razpršenost v odgovorih študentov glede želje po zaposlitvi v svoji stroki, ki pa je pri obeh primerjanih skupinah podobna.

PREGLEDNICA 3: *Želja po zaposlitvi v pedagoškem poklicu v povezavi s strahom pred brezposelnostjo*

	skupina študentov	f	povprečna vrednost*	standardni odklon	t (p)
ŽELJA PO ZAPOSLOTIVI V SVOJI STROKI	Strah me je brezposelnosti.	73	4,36	0,75	-1,039
	Ni me strah brezposelnosti.	20	4,55	0,69	(0,301)

legenda: f – število anketiranih; t (p) – t-test za neodvisne vzorce; * Željo po zaposlitvi v stroki, za katero bo imel formalno izobrazbo po zaključku magistrskega študija, je študent ocenil na 5-stopnjeski lestvici (1 – zelo majhna želja po zaposlitvi v stroki, 5 – zaposlitev v stroki je največja želja).

RAZPRAVA

Po avtorjih Žorž in Hadalin (2018) se brezposelnost znatno poveča med starimi od 20 do 29 let, največkrat kot posledica zaključka šolanja in prehoda na trg dela. V naši raziskavi so bili anketirani študentje podiplomske stopnje pedagoških študijskih smeri, ki spadajo prav v to starostno skupino, kar pomeni, da bodo kmalu prešli na trg dela in se soočili s problematiko zaposlovanja mladih. Zanimalo nas je, kakšna pričakovanja imajo do trga dela.

S prvo zastavljeno hipotezo smo preverjali, v kolikšni meri je prisoten strah pred brezposelnostjo in kakšne so razlike med anketiranimi študenti treh fakultet, ki študirajo na naravoslovnem, družboslovnem in humanističnem področju. Prve hipoteze nismo statistično potrdili, vendar so podatki pokazali, da je večino anketiranih bodočih učiteljev brezposelnosti strah. Dobre tri četrtine anketirancev je izbralo odgovor, da jih je strah ob misli na prehod na trg dela. Dobljene ugotovitve lahko pojasnimo z dejstvom, da v zadnjih letih število izobraženih ljudi na področju družboslovja presega kadrovske potrebe na trgu dela, saj po podatkih ZRSZ (2015, 2021) družboslovje sodi med štiri področja, kjer v zadnjem desetletju najbolj prevladujejo brezposelni diplomanti, zlasti ženske. Podobno našim ugotovitvam je tudi Šahin (2011) na vzorcu 149 bodočih učiteljev v Turčiji ugotovil, da ima 81 % študentov negativna občutja glede profesionalne prihodnost ter da jih 91 % meni,

da bodo njihova življenja zelo negativno prizadeta, če ne bodo dobili zaposlitve kot učitelji.

Z drugo zastavljeno hipotezo smo preverjali razlike v razmišljanju študentov o samozaposlitvi. Podatki niso pokazali statistično značilnih razlik glede na področje pedagoškega študija. Kljub temu pa smo ugotovili, da je že več kot polovica anketirancev pomislila na samozaposlitev. Ugotovitve lahko pojasnimo z navedbami Ogrizka (2015), da je poklic samostojnega podjetnika med mladimi izjemno cenjen, med drugim pa je podjetništvo mladih tudi finančno podprto s strani države. Dostopnih je več virov finančne pomoči, ki spodbujajo samozaposlitev (Kovač, 2012). V obdobju med 2015 in 2020 se je na primer s pomočjo subvencije ZRSZ za samozaposlitev zaposlila dobra tretjina ali 36,8 % mladih, starih do 29 let, ki so bili med iskalci zaposlitve (ZRSZ, 2021).

Naša tretja hipoteza je predpostavljala, da je študente, ki imajo večjo željo po zaposlitvi v svoji stroki, statistično značilno brezposelnosti bolj strah kot pa tiste študente, ki izražajo manjšo željo po zaposlitvi v svoji stroki. Hipotezo lahko ovrzemo, saj nismo ugotovili statistično značilnih razlik med primerjanima skupinama študentov. Ugotovili pa smo visok delež študentov, ki so pripravljeni sprejeti delovno mesto, ki ne ustreza njihovi formalni izobrazbi. Tako je menilo kar tri četrtine vprašanih. Dobljene ugotovitve so skladne s podatki, ki jih navaja ZRSZ (2015, 2021), da mladi v povprečju hitreje dobijo zaposlitev prav iz razloga, ker so pripravljeni sprejeti fleksibilne oz. nestandardne oblike dela. V skladu z našimi ugotovitvam Spruk (2013) navaja, da 90 % študentov prve izkušnje na trgu dela pridobi s študentskim delom. Do podobnih ugotovitev je prišla tudi Rapuš Pavel (2010) na vzorcu 21 dolgotrajno brezposelnih mladih, ki so v fokusnem intervjuju povedali, da v stik z delom prihajajo predvsem prek dela na tujo študentsko napotnico oz. na trgu dela na črno. Podobno kot anketirani študenti v naši raziskavi, so bili mlajši brezposelni zainteresirani za opravljanje vsakršnih del, tudi začasnih in neformalnih.

Predstavljene ugotovitve prispevajo k razumevanju pogledov študentov družboslovnih, humanističnih in naravoslovnih pedagoških študijskih smeri o zaposlitvenih možnostih na trgu dela po zaključeni drugi stopnji formalnega visokošolskega izobraževanja,

ki jim priznava izobrazbo za pedagoški poklic v osnovni in srednji šoli. Kot vsaka empirična raziskava ima tudi naša študija določene metodološke pomanjkljivosti, med katerimi lahko omenimo neskladen delež anketirancev po spolu, saj je v veliki meri prevladoval ženski spol, kar je onemogočilo primerjalno analizo med študenti in študentkami. Dobljene ugotovitve tako veljajo predvsem za bodoče učiteljice. Prav tako so po številu anketiranih nekoliko prevladovali študenti Pedagoške fakultete UM. Raziskavo bi lahko izboljšali z vključitvijo odprtega tipa vprašanj. Odgovori na odprta vprašanja bi nam lahko pojasnili poglede anketirancev, ki smo jih uvrstili v kategorijo neopredeljenih (odgovor "ne vem") ter jih zaradi zahtev statističnih testov umaknili iz nadaljnjih analiz. Svoje raziskovanje bi lahko nadgradili z vključitvijo študentov še drugih študijskih smeri različnih fakultet, na primer s področja tehnike, biotehnike, javne uprave, zdravstva in medicine, ter primerjali njihova pričakovanja na trgu dela s pričakovanju študentov, ki se izobražujejo za pedagoški poklic. Prav tako bi veljalo raziskati povezanost med zaposlitvijo mladih učiteljev in njihovim socialno-ekonomskim položajem. Naša raziskava je odprla tudi zanimivo vprašanje odnosa do samozaposlitve pri mladih. Potrebne so nadaljnje analize z vidika ugotavljanja želja in pričakovanj mladih glede zaposlitve v javnem in zasebnem sektorju.

ZAKLJUČEK

Z empirično kvantitativno raziskavo smo proučevali pričakovanja podiplomskih študentov družboslovnih, humanističnih in naravoslovnih pedagoških študijskih smeri treh različnih fakultet Univerze v Mariboru glede zaposlitvenih možnosti na vzgojno-izobraževalnem področju. Ugotovitve so pokazale, da je ne glede na fakulteto, ki jo obiskujejo študenti, prisoten njihov strah pred brezposelnostjo ter da so pripravljeni sprejeti tudi delovno mesto, ki ne ustreza njihovi formalni izobrazbi. Več kot polovica jih je zato razmišljala tudi o samozaposlitvi. K temu zagotovo pripomorejo tudi njihove izkušnje in okoliščine, povezane s pridobivanjem delovnih izkušenj v času študija.

Študenti pedagoških študijskih smeri razen obveznega praktičnega usposabljanja praviloma ne prejmejo drugih delovnih izkušenj, ki bi jim omogočile hitrejši in bolj kakovosten vstop v učiteljski poklic. Zato bi bilo v prihodnje potrebno empirično raziskati, kakšna je vloga pedagoške prakse med študijem kot "veznega člana" med izobraževanjem in trgom dela bodočih učiteljev. Cosnefroy in Buhot (2013) sta na osnovi izsledkov anketne raziskave z učitelji pripravniki v francoskih srednjih šolah izpostavila, da je učenje na delovnem mestu večplasten proces, ki ga ni mogoče omejiti zgolj na mentorsko sodelovanje med mladim učiteljem in njegovim mentorjem, zato velja pedagoškemu usposabljanju bodočih učiteljev nameniti poglobljeno strokovno in raziskovalno pozornost tudi v prihodnje.

Ugotovitve naše raziskave poudarjajo pomen sistemske ureditve zaposlovanja učiteljev vse od opravljanja pripravništva, pridobitve delovnih izkušenj in specialnih znanj pa do redne zaposlitve za nedoločen čas. Vsakemu mlademu diplomiranemu učitelju je potrebno omogočiti možnost redne zaposlitve v njegovi stroki ter mu s tem dati priložnost ekonomske osamosvojitve in profesionalnega razvoja, ki vodita v polnopravno državljanstvo in dostojno kakovost življenja.

LITERATURA

- Allen, R., Burgess, S. in Mayo, J. (2018). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: new evidence for England. *Education Economics*, 26(1), 4–23.
- Baumkirher, T., Bakovnik, N., Beočanin, T. in Džidič, S. (2011). *Programski dokument Mladinskega sveta Slovenije: Participacija mladih*. Mladinski svet Slovenije.
- Branine, M. in Avramenko, A. (2015). A Comparative Analysis of Graduate Employment Prospects in European Labour Markets: A Study of Graduate Recruitment in Four Countries. *Higher Education Quarterly*, 69(4), 342–365.
- Cechlarova, K., Fleiner, T., Manlove, D. F., McBride, I. in Potpinkova, E. (2015). Modelling Practical Placement of Trainee Teachers to

- Schools. *Central European Journal of Operations Research*, 23(3), 547–562.
- Cosnefroy, L. in Buhot, E. (2013). Workplace learning impact: an analysis of French-secondary-trainee teachers' perception of their professional development. *Teachers & Teaching*, 19(6), 679–694.
- Črnak-Meglič, A. (2005). *Otroci in mladina v prehodni družbi: analiza položaja v Sloveniji*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino. Založba Aristej, Zbirka Juventa.
- Espinoza, O., Gonzalez, L., Sandoval, L., McGinn, N., Loyola, J. in Castillo, D. (2019). Graduates' satisfaction with the Chilean basic education teacher training degree program. *Higher Education Skills and Work-Based Learning*, 10(1), 83–98.
- Ješe Perković, A., Vrečko Ilc, B., Učakar, T. in Banjac, M. (ur) (2016). *Tvoja kariera v Evropski uniji: Zaposlitvene možnosti v EU, evropsko državljanstvo in pravice. Didaktični priročnik za učitelje*. Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Južnik Rotar, L. (2008). Vključevanje mladih brezposelnih oseb v aktivne politike zaposlovanja. *Naše gospodarstvo*, 54(1/2), 111–112. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-0KKCQLHQ/d8210ea5-593f-4240-8d72-56a879748bf0/PDF>.
- Klun, L. (2019). Narativna neenakost in govorno-jezikovni razvoj otrok. *Socialna pedagogika*, 23(1–2), 65–92.
- Kovač, J. (2012). *Samozaposlovanje in drugačne oblike zaposlitve*. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Kreft Toman, I. (2017). Tveganja ob prehodu iz izvendružinske vzgoje v samostojnost. *Socialna pedagogika*, 21(1–2), 55–72.
- Marin, N. (2015). Izobraževanje kot del integracije mladih migrantov brez osnovnošolske izobrazbe. *Socialna pedagogika*, 19(3–4), 231–252.
- Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti Republike Slovenije. (2015). *Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike za zaposlovanje za obdobje 2016–2020*. <https://www.gov.si teme/aktivna-politika-zaposlovanja>.
- Niculescu, L. in Păun, C. (2009). Relating Higher Education with the Labour Market: Graduates' expectations and employers' requirements. *Tertiary Education and Management* 15(1), 17–33.

- Ogrizek, P. (2015). *Zaposlitvene možnosti mladih na terciarni ravni izobraževanja* [Diplomsko delo]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Rapuš Pavel, J. (2010). Izkušnje socialne v-/izključenosti mladih v položaju dolgotrajne brezposelnosti. *Socialna pedagogika*, 14(4), 417–438.
- Spruk, V. (2013). *Mladi in trg dela v času gospodarske krize*. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Šahin, İ. (2011). Prospective Teachers' Ideas about Teacher Recruitment and Their Professional Future. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1179–1184.
- Trbanc, M. in Verša, D. (2002). Zaposlovanje mladih. V I. Svetlik, J. Glazer, A. Kajzer in M. Trbanc (ur.), *Politika zaposlovanja* (str. 337–369). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede. <https://knjigarna.fdv.si/s/u/pdf/70.pdf>.
- Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (ZRSZ). (2015). *Mladi in trg dela*. Zavod RS za zaposlovanje. https://www.ess.gov.si/_files/7755/Analiza_Mladi_in_trg_dela_2015.pdf.
- Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (ZRSZ). (2021). *Mladi in trg dela*. Zavod RS za zaposlovanje. https://www.ess.gov.si/_files/14103/Analiza_Mladi_in_trg_dela_2021.pdf.
- Žorž, A. in Hadalin, Š. (2018). *Poročilo analize stanja na trgu dela: zaposlovanje mladih ter upravljanje z mlajšimi zaposlenimi v Sloveniji in tujini*. Zveza delavskih sindikatov Slovenije – Solidarnost.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET JUNIJA 2021

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

229

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne in empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila ter recenzije s področja socialnopedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov za revijo upoštevate naslednja navodila:

OBLIKA PRISPEVKOV

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo

v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (bold). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Preglednice naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka preglednica naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu preglednice naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja preglednice morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo primerne kakovosti za tisk. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje besedila s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobесednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

CITIRANJE IN REFERENCE

1. V reviji Socialna pedagogika upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej zadnjo izdajo priročnika *Publication manual of the American Psychological Association*). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala avtorica Razpotnik leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh www.revija.zzsp.org/apa.htm.
2. Vključevanje reference v besedilo naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobessedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "To je dobessedni navedek," ali "Tudi to je dobessedni navedek."), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992, str. 99).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

ODDAJANJE IN OBJAVA PRISPEVKOV

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
3. Vse članke dajemo praviloma v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo

naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.

4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačen izvod revije.

Prispevke pošljite na naslov **revija@zzsp.org**
(v zadevi/subject obvezno navedite: Objava prispevka).

spletna stran revije: **www.revija.zzsp.org**

Zala Bregar

Vsakdanjost zla v času holokavsta in povezava s sodobno družbo

113

Nastja Holc

Tretma in socialnopedagoško delo z obsojenci v slovenski penološki praksi

131

Darja Plavčak

Spodbujanje socialnih spretnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju

155

*Helena Smrtnik Vitulić, Olga Poljšak Škraban,
Simona Tancig in Simona Prosen*

Prepričanja o delovanju možganov in učenju pri študentkah
različnih pedagoških programov

189

Maša Štaleker, Urša Mihevc, Hajdi Hauptman in Joca Zurc

Pričakovanja študentov pedagoških smeri glede področja trga dela in zaposlitve

211