

Razvoj i implementacija doživljajnopedagoškog projekta za djecu i mlade korisnike poludnevnog boravka

Radić, Marta

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:670586>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Razvoj i implementacija doživljajno-pedagoškog projekta za djecu
i mlade korisnike poludnevnog boravka**

Marta Radić

Zagreb, rujan 2022.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Razvoj i implementacija doživljajno-pedagoškog projekta za djecu
i mlade korisnike poludnevnog boravka**

Marta Radić

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Ivana Borić
Komentorica: Andrea Čosić, mag. paed. soc.

Zagreb, rujan 2022.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad “Razvoj i implementacija doživljajnopedagoškog projekta za djecu i mlade korisnike poludnevnog boravka” i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Marta Radić

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2022.

SAŽETAK

Razvoj i implementacija doživljajnopedagoškog projekta za djecu i mlade korisnike poludnevnog boravka

Studentica: Marta Radić

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Ivana Borić

Komentorica: Andrea Ćosić, mag. paed. soc.

Program/modul: Socijalna pedagogija/Djeca i mladi

Doživljajna pedagogija cjelovit je pedagoški pristup koji u djetetu, odnosno mladoj osobi potiče sva osjetila i dovodi do iskustvenog učenja, učenja „*srcem, glavom i rukama*“ (Krajnčan, 2013). Svrha ovog rada je dobiti uvid u teorijska i praktična obilježja doživljajnopedagoškog rada s djecom i mladima, korisnicima usluge poludnevnog boravka. Doživljajna je pedagogija predstavljena kroz opis njenog razvoja, osnovnih pojmova, važnih autora, procesa iskustvenog učenja te pregled njenih ciljeva i mogućih metoda, aktivnosti i projekata kojima se doživljajnopedagoški ciljevi postižu. Teorijska su znanja praktično primijenjena kroz provedbu doživljajnopedagoških aktivnosti u poludnevnom boravku u podružnici Brinje Centra za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce. Osvrt na provedene aktivnosti pružen je s obzirom na načela doživljajne pedagogije te je predstavljena vrijednost i mogućnosti ovakvih aktivnosti u socijalnopedagoškom radu.

Ključne riječi: doživljajnopedagoške aktivnosti, doživljajna pedagogija, iskustveno učenje, poludnevni boravak, Centar za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce

ABSTRACT

Development and implementation of an experiential education project for children and youth, users of a half day care program

Experiential pedagogy is a holistic pedagogical approach that stimulates all the senses in a child or young person and leads to experiential learning, learning with “*heart, head and hands*” (Krajnčan, 2013). The purpose of this paper is to gain an insight into the theoretical and practical characteristics of experiential pedagogical work with children and youth, users of a half day care program. Experiential pedagogy is presented through a description of its development, basic terms, important authors, the process of experiential learning, and an overview of its goals and possible methods, activities and projects that achieve the experiential pedagogic goals. Theoretical knowledge was practically applied through the implementation of experiential activities in a half day care program at the Center for services in community Izvor Selce, in the branch in Brinje. An overview of the carried-out activities is provided with regard to the principles of experiential pedagogy, and the value and possibilities of such activities in social pedagogic work are presented.

Keywords: experiential and educational activities, experiential pedagogy, experiential learning, half day care program, center for services in community

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. DEFINIRANJE DOŽIVLJAJNE PEDAGOGIJE	3
2.1. Definicije doživljajne pedagogije	3
2.2. Drugi nazivi za doživljajnu pedagogiju	4
2.3. Definiranje važnih pojmova	5
2.4. Razvoj doživljajne pedagogije	7
2.4.1. Pioniri doživljajne pedagogije	8
2.4.1.1. Rousseau i Thoreau	9
2.4.1.2. Kurt Hahn - osnivač doživljajne pedagogije	12
2.5. Iskustveno učenje i iskustveno obrazovanje	16
2.5.1. David A. Kolb - autor modela iskustvenog učenja	17
2.5.1.1. Kolbov model iskustvenog učenja	18
2.6. Ciljevi doživljajne pedagogije	20
2.7. Doživljajnopedagoške metode, aktivnosti i projekti	22
2.7.1. Doživljajnopedagoški projekti	22
3. CENTAR IZVOR SELCE	24
3.1. Usluga poludnevnog boravaka	25
3.2. Poludnevni boravak u Brinju	27
4. PROVEDBA AKTIVNOSTI DOŽIVLJAJNE PEDAGOGIJE	29
4.1. Opis provedenih aktivnosti	30
4.1.1. Prvi susret: Interaktivne igre	30
4.1.2. Drugi susret: Cirkuske aktivnosti	35
4.1.3. Treći susret: Snimanje kratkog igranog filma	40
4.2. Osvrt na provedene aktivnosti s obzirom na načela doživljajne pedagogije	44
5. DOŽIVLJAJNA PEDAGOGIJA I SOCIJALNA PEDAGOGIJA	50

6.	ZAKLJUČAK	52
7.	LITERATURA	55
8.	PRILOZI	58

1. UVOD

Doživljajna pedagogija cjelovit je pedagoški pristup koji u djetetu, odnosno mladoj osobi potiče sva osjetila i dovodi do iskustvenog učenja, učenja „srcem, glavom i rukama“ (Krajnčan, 2013).

Način života u postmodernoj civilizaciji sve manje zadovoljava temeljne čovjekove potrebe. Upravo zato je vrijedna doživljajna pedagogija koja omogućuje da mladi ponovno “osjećaju emocije” i istodobno dobiju osjećaje za druge; omogućuje da istinski shvate sebe, kao i socijalno okruženje, te steknu osjećaj da se isplati truditi u životu. Doživljajnopedagoške metode ciljano su usmjerene na podizanje osjećaja vlastite vrijednosti, prerađivanje razmaženosti, vlastitih podrazumijevanja, razvijanje osjećaja pripadnosti, vježbanja samoodgovornosti. Doživljajna pedagogija je više nego ideja ili teorija, ona je odgoj za život (Krajnčan, 2013).

Primjećujem da je i moj život snažno obilježen iskustvenim učenjem. Tijekom srednje škole iskusila sam radost, ljepotu i učinkovitost onoga što sada mogu nazvati doživljajnopedagoškim pristupom u radu sa djecom i mladima. Naime, četiri sam godine volontirala kao animator za djecu u salezijanskom oratoriju u Rijeci. Zajedno sa drugim animatorima organizirala sam i vodila svakog vikenda susrete za osnovnoškolce - susrete obilježene igrama, radionicama, sportom, izletima, formacijama, razgovorima... To iskustvo pomoglo mi je otkriti i razviti svoje talente i interese, ali i potaklo želju da studiram nešto u tom području (uz tadašnju misao "*kad bi bar postojao faks za animatore...*"). Tijekom studija socijalne pedagogije također me pratila tema učenja kroz iskustva. Prvi seminar koji sam napisala bio je “Kako odgaja igra” na kolegiju Teorija odgoja, a kolegiji za koje sada vidim da su na mene ostavili najveći trag su upravo oni koji su bili obilježeni doživljajima, iskustvom: *Trening komunikacijskih vještina*, vježbe iz *Grupnog i Individualnog pristupa u socijalnopedagoškim intervencijama*, *Uvod u psihodramu*, *Biografski rad s mladima u izvanobiteljskoj skrbi*, *Kreativna terapija*, *Praksa* u Osnovnoj školi “Fran Franković” u Rijeci i Centru za socijalnu skrb Rijeka te kolegij *Doživljajna pedagogija*. Krajem studija upoznala sam se sa konceptom doživljajne pedagogije, pristupom koji je u sebi zapravo zaokruživao sve moje interese. Tako su doživljena iskustva koja su me zainteresirala i motivirala za studij, u doživljajnoj pedagogiji dobila teorijski okvir koji sam kroz diplomski rad imala priliku još više produbiti.

Doživljajna pedagogija vrijedna je u socijalnopedagoškom radu. Njene su metode i aktivnosti zanimljive, izazovne i lijepe te djeca i mladi na njih iznimno dobro reagiraju. Doživljajnopedagoški projekti mogu se koristiti u tretmanskome radu sa mladima s izraženim problemima u ponašanju čije je višestruke odgojne potrebe često teško zadovoljiti unutar “domskih zidova”. Intenzivni vanjski projekti kao što su to npr. ekspedicije, planinarenje ili jedrenje otvaraju prilike za učenje na potpuno drugačiji način, otkrivanje vlastitih snaga i resursa te potiču preuzimanje odgovornosti za vlastiti rast. Doživljeno na ovakvim intenzivnim iskustvima kod mladih često potiče i dugoročne pozitivne promjene. Doživljajna pedagogija socijalnim pedagogima može ponuditi i zanimljivu alternativu, dopunu, osvježanje u svakodnevnom institucionalnom ili izvaninstitucionalnom kontekstu. Primjer korištenja doživljajne pedagogije u svakodnevnom preventivnom i tretmanskome radu sa djecom i mladima upravo je Centar za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce (Vukelić, 2021).

U razgovoru sa mentoricama o razvoju ovog diplomskog rada zaključile smo da bi temi doživljajne pedagogije najpoštenije bilo pristupiti na iskustven način - kroz provedbu konkretnih doživljajnopedagoških aktivnosti sa djecom i mladima. U tome su bili spremni na suradnju stručnjaci iz Centra Izvor Selce, ustanove koju su i na mnogim drugim kolegijima profesori navodili kao primjer dobre prakse.

U prvom dijelu ovoga rada razmotrit će se razvoj i osnovni pojmovi vezani uz doživljajnu pedagogiju, a u drugom dijelu bit će prikazane aktivnosti provedene u poludnevnom boravku u podružnici Brinje Centra za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce.

2. DEFINIRANJE DOŽIVLJAJNE PEDAGOGIJE

2.1. Definicije doživljajne pedagogije

Doživljajna pedagogija u literaturi se definira kao filozofija odgoja, ali i kao odgojna metodologija, interdisciplinarna pedagoška disciplina i cjeloviti pristup odgoju.

U literaturi se tako javljaju definicije koje doživljajnu pedagogiju objašnjavaju kroz jedan od ovih pristupa, a definicije se razlikuju i po naglascima koje stavljaju na temelje i izvore na kojoj se doživljajna pedagogija bazira, na ciljeve koji se kroz nju ostvaruju te na metode i načine kojima se ciljevi postižu. U ovom poglavlju bit će navedene neke od tih definicija.

Doživljajna pedagogija je **interdisciplinarna pedagoška disciplina** koja je u posljednjih dvadeset godina postala znanstveno utemeljena. Shvaćamo je kao alternativu i dopunu priznatim odgojnim, odnosno obrazovnim ustanovama. Nakon Drugog svjetskog rata bila je gotovo zaboravljena međutim njezin značaj sve više raste u novije vrijeme (Krajnčan, 2013 prema Popović, 2014). Doživljajna pedagogija više je od metode. U tradicionalnoj podjeli možemo ju karakterizirati kao **sustavnu, hermeneutičku, primijenjenu pedagogiju** (Fischer, 2003, prema Krajnčan, 2013).

Doživljajna pedagogija relativno je mlada **disciplina usmjerena djelovanju, aktivnosti**. Temelji se na humanističkom poimanju čovjeka koji koristi izazove različitih situacija kao refleksivne medije. Pritom se usmjerava odgojnim, obrazovnim i terapijskim ciljevima (Krajnčan, 2013). Bernd Heckmair (2008, prema Michl, 2015) navodi da je doživljajna pedagogija **metoda usmjerena na djelovanje** čiji je cilj učenjem pomoću primjera, tijekom kojih se mlade stavlja pred fizičke, psihičke i socijalne izazove, poticati mlade u razvoju njihove osobnosti i osposobiti ih za odgovorno stvaranje svijeta u kojem žive. Warren (1995) definira doživljajnu pedagogiju fokusirajući se na njezin **proces**. Navodi da je to **pristup** koji učenike aktivno uključuje u istraživanje pitanja koja oni sami smatraju relevantnima i smislenima, i pristup koji vjeruje da osjećaj, kao i razmišljanje, može dovesti do znanja. Učitelji se udaljuju od svojih uloga tumača stvarnosti, prenositelja istine, posrednika između učenika i svijeta te su postavljeni kao treneri. Od njih se traži da vjeruju da učenici mogu izvući valjane i smislene zaključke iz vlastitih iskustava. Učenje na ovaj način u konačnici se pokazuje smislenijim od pukog oslanjanja na zaključke drugih ljudi o tuđim životima. Vican (2018) doživljajnu pedagogiju objašnjava kao **učenje na temelju doživljenog iskustva** koristeći svoja osjetila u stvarnim situacijama. Kroz to se razvijaju kognitivno, emocionalno i voljno područje,

naglasak je na osobnom subjektivnom doživljaju djeteta, a kao učinak ima poticanje djelotvorne socijalizacije. Itin (1997) definira doživljajnu pedagogiju kao **holističku filozofiju** u kojoj su pažljivo odabrana iskustva podržana refleksijom, kritičkom analizom i sintezom strukturirana tako da od učenika zahtijevaju preuzimanje inicijative, donošenje odluka i odgovornost za rezultate. To ostvaruju kroz aktivno postavljanje pitanja, istraživanje, eksperimentiranje, znatiželju, rješavanje problema, preuzimanje odgovornosti, kreativnost, konstruiranje značenja i integriranje prethodno stečenog znanja. Krajnčan (2013) pak objašnjava da doživljajnu pedagogiju možemo definirati u odnosu na:

- specifične programe (prirodno-sportski, umjetničko-kulturni ili tehnički),
- klijente (grupni ili individualni programi s obzirom na položaj pojedinca; učenici, odgajanići, socijalno ugroženi mladi, marginalne skupine, delinkventi itd.),
- vremenski okvir (kraći ili dulji programi te strukturalni zahtjevi; tjelesna, duševna, socijalna i/ili kognitivna iskustva/znanja; razina znanja i aspiracija).

2.2. Drugi nazivi za doživljajnu pedagogiju

U definiranju pojma doživljajne pedagogije nekoliko se termina u literaturi često koristi kao sinonimi iako to nisu, a često se razlike javljaju i u prijevodu ovih pojmova. Za doživljajnu pedagogiju se tako često koriste termini **outdoor pedagogija**, **avanturistička pedagogija** i **okolinska pedagogija** (Popović, 2014). Ipak, oni se mogu smatrati samo podvrstama doživljajne pedagogije kao nadređenog pojma te pojašnjavaju samo dio onoga što je doživljajna pedagogija.

Outdoor pedagogija je vrsta iskustvenog učenja koje se provodi u prirodnom okruženju i u kojoj pojedinac koristi sva osjetila. Outdoor pedagogija je svoj naziv dobila prema outdoor aktivnostima koje su izazovne, zanimljive, motivirajuće i korisne za sudionike. S druge strane potrebno je istaknuti da se outdoor aktivnosti ponekad ne koriste u širem edukacijskom kontekstu što je nužno kako bi se ostvarili doživljajno pedagoški ciljevi rada (Howden, 2012). **Avanturistička pedagogija** vrsta je outdoor pedagogije koja se izvodi na otvorenom i u sebi sadrži iskustvo avanture. Avantura oslobađa i pruža sudionicima priliku za intenzivno emocionalno iskustvo koje dovodi do osobnog, intelektualnog, moralnog i socijalnog rasta (Popović, 2014). Ipak, svaka avantura u sebi uključuje određen rizik, ono je događaj s otvorenim ishodom i preprekama koje se teško mogu isplanirati. U doživljajnoj pedagogiji nema mjesta za avanture s neizvjesnim ishodom. Michl (2015, str.7.) navodi primjer: “*Kada se*

netko prvi put spušta po užetu niz visoku stijenu, zasigurno osjeća lupanje srca, nesigurnost, između ostalog i strah za vlastiti život. No, pod stručnim vodstvom iskusnog (i certificiranog) doživljajnog pedagoga, ova aktivnost može proći sigurnije nego vožnja biciklom kroz velegrad“.

Pedagogija akcije je pojam koji se ponekad koristi u stručnoj literaturi a fokusiran je na “akciju”, uzbuđenje, rizik, sport, savladavanje prepreka, preživljavanje. Ovaj pojam ipak milijama je daleko od same biti doživljajne pedagogije, u kojoj je trenutak akcije odnosno aktivnosti samo onaj vidljivi, spektakularni trenutak kojemu se nikako ne smije dati veća pozornost od onoga što sudionik može doživjeti u trenucima sporosti, samoće, šutnje i posta, tame i noći, kreativne pauze, zajedničke šutnje u špilji ili na vrhu brda (Michl, 2015).

Okolinska pedagogija, koja se često naziva i zelenom pedagogijom, grana je outdoor pedagogije čiji su ciljevi razvijanje ekološke svijesti, stvaranje pozitivnih veza s prirodom i razvijanja svjesnosti o pozitivnim učincima boravka u prirodi (Michl, 2015).

2.3. Definiranje važnih pojmova

Osim definicijama i različitim nazivima koji se koriste u definiranju doživljajne pedagogije, njenom razumijevanju može pomoći i cijeli niz mnogih drugih pojmova.

Fisher (2003, prema Krajnčan, 2013) kao **osnovne pojmove** doživljajne pedagogije spominje senzibilnost, pažljivost, brižnost, budnost, pribranost, empatiju, suosjećanje, spremnost na pomaganje, hrabrost i djetetove vrline. Michl (2015) navodi i pojašnjava nekoliko pojmova koji su važni za razumijevanje izvora i procesa razvoja doživljajne pedagogije. U svim ovim pojmovima vidi se uska povezanost s učenjem pomoću doživljaja i djelovanja.

Svakako je glavni pojam za razumijevanje doživljajne pedagogije sam pojam “**doživljaj**”. Michl (2015) ga definira kao emocionalnu ravnotežu do koje dovode izazovne situacije, i koji postaje ishodišna točka kontinuiranog učenja. Ističe i da je ovdje njemački jezik sa svojim pojmom “*Erlebnis*” (doživljaj) u prednosti pred engleskim, koji za ovaj pojam nema izravan prijevod, već koristi termin “*experience*” (njem. “*Erfahrung*” - iskustvo), čije značenje je znatno uže. Krajnčan (2013) o doživljaju govori kao “posebnom događaju”, koji se povezuje sa novim, neobičnim, nepoznatim, onim što se razlikuje od svakodnevice. Poseban događaj ipak samo na jako osobnoj razini postaje doživljaj. Kategorija doživljaja je vrlo subjektivna, a doživljavanje nešto potpuno osobno. Michl (2015) prenosi riječi pisca Franza Kafke “... *ono*

što je meni uzbudljivo, tebe uopće ne mora dotaknuti i obrnuto, ono što ti smatraš nevinošću, ja mogu smatrati krivnjom, i obrnuto; što za tebe prođe bez posljedica, meni može biti smrtna presuda” (Kafka, 1995, str. 48, prema Michl, 2015).

Michl (2015) navodi i objašnjava važne pojmove za razumijevanje doživljajne pedagogije: pedagogija, peripatos, kairos, Carpe diem, polazak, Outward Bound.

Riječ **“pedagogija”** dolazi od *grčkog* “*pais*” = dječak, dijete i “*agogos*” = pratitelj, voditelj. Zanimljivo da se u značenju riječi odgoj zadržalo upravo praćenje, tj. put odgoja, a ne riječ za školu. To dosta toga govori o karakteru pedagogije: U njoj je sadržano zajedničko kretanje, putovanje, pratnja, šutnja i govor, vođenje i zaštita – dakle puno toga, što povezujemo s doživljajnom pedagogijom.

Grčka riječ **“peripatos”** označava prostrano predvorje. Po njemu je Aristotelova filozofska škola dobila ime, jer se nastava održavala u predvorju. Hodanje i filozofiranje, pokret i učenje idu jedno uz drugo. Danas u obrazovanju nailazimo na neku vrstu „sjedeće pedagogije“, koja je na svoje korijene zaboravila. Doživljajna pedagogija u tom pogledu predstavlja ponovno otkrivanje tih pedagoških i filozofskih korijena.

“Kairos” u grčkoj je mitologiji to bog šanse, povoljnog trenutka, ovaj pojam se može razumjeti i „trenutak darovan od bogova“. U pedagogiji doživljavamo nebrojeno puno takvih trenutaka. Naime, često se kod djece i mladih potpuno bezuspješno trudimo postići neke promjene i dugo ne vidimo nikakav napredak. A onda u jednom, neočekivanom trenutku, događa se pravi susret, prekretnica, promjena ponašanja – dar bogova. Za svakog odgojitelja važno je takve trenutke znati prepoznati i iskoristiti. Iskustva koja nudi doživljajna pedagogija svakako otvaraju vrata za više takvih “kairos” trenutaka.

“Carpe diem” ili u prijevodu „Uberi dan“ (Karmo - rimska božica plodova i berbe). Ova latinska izreka upozorava na to da svaki dan sa sobom nosi svoje plodove, koje se isplati ubrati. Govori o važnosti življenja u sadašnjem trenutku, i otvorenosti za “plodove” koje nam baš taj trenutak može pružiti za život. U radu sa mladima to se često ostvaruje u vraćanju njihovog fokusa na trenutnu aktivnost, pomažući im da ne misle samo na ono “što ćemo raditi kasnije?”.

Polazak. Doživljajnopedagoške aktivnosti često i same u sebi uključuju aktivnosti hoda, pokretanja, kretanja, putovanja. Vanjski “polazak” snažan je poticaj i na unutarnji “polazak” i otvara mogućnosti da se pokrene nešto što smo dugo držali u sebi, što smo zaboravili, što smo odgurnuli od sebe.

Outward Bound. Ovaj pojam potječe iz engleskog mornarskog jezika i označava brod koji je spreman na isplavlavanje. Ovaj pojam u pedagogiju je uveo Kurt Hahn, osnivač Outward Bound škola. Njegova je poznata i izreka “*Brod je siguran u luci, ali to nije razlog njegova postojanja*”. Hahn je svojim programima htio mladima pružiti stvarno životno iskustvo iz kojeg mogu učiti i jačati svoj karakter razvojem samopouzdanja, ustrajnosti, suradnje, suosjećanja i odgovornosti (<https://www.outwardboundcroatia.com/o-nama/>).

Zone ugone. Ovaj koncept često se koristi u planiranju doživljajnopedagoških aktivnosti. Objašnjava da se učenje događa kada stupimo iz *zone ugone* (npr. provođenje vremena na mobitelu, razgovor sa prijateljima, igranje nogometa...) u *zonu neugode* (isprobavanje nečega novoga, iskustvo koje predstavlja neki poseban izazov...). Doživljajnopedagoške aktivnosti upravo otvaraju mogućnosti za boravak u zoni neugode, u kojoj se događa najveći rast i učenje. Važno je pri tome ne prijeći u *zonu panike* (npr. situacija nad kojom nemamo nikakvu kontrolu, situacije prevelikog stresa, nešto što izaziva izrazito neugodne emocije i paniku), jer boravak ovoj zoni ne dovodi do učenja, štoviše, može dovesti i do negativnih posljedica (<http://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/the-learning-zone-model/>).

2.4. Razvoj doživljajne pedagogije

Doživljajna pedagogija kao znanstvena disciplina korijene vuče iz Njemačke kada su još početkom 20. stoljeća takvu odgojno-obrazovnu praksu nazivali iskustveno obrazovanje (njem. Erlebnispädagogik). Pridjev „znanstvena” je zaslužila krajem 20. te početkom 21. stoljeća (Krajčan, 2013). Nakon Drugog svjetskog rata se počela primjenjivati u praktičnom radu s mladima u domskom odgoju te potom se proširila u druga polja praktične pedagogije. Doživljajna pedagogija danas je moćna metoda, neizostavan je dio spektra pedagoških mogućnosti i sve je prepoznatljivija kao disciplina na visokim školama i fakultetima (Michl, 2015).

U hrvatskom kontekstu doživljajna se pedagogija primjenjuje u izvornom ili modificiranom obliku manjim dijelom u formalnim, a češće u neformalnim oblicima odgoja i obrazovanja. Konkretni primjer doživljajne pedagogije u Hrvatskoj nalazimo u programima škole u prirodi, koji je već ustaljen na osnovnoškolskoj razini, a počinje se sve intenzivnije primjenjivati na predškolskoj i srednjoškolskoj razini. U redovnoj nastavi sve češće se koristi pristup iskustvenog učenja kako bi se učenicima približili stvarni događaji ili stvarne situacije (na

primjer, u poučavanju učenika povijesnim temama, sudjelovanju u kazališnim predstavama, na izletima i ekskurzijama). Doživljajna se pedagogija koristi i u programima slobodnog vremena za djecu, učenike, mlade i odrasle (Vican, 2018).

2.4.1. Pioniri doživljajne pedagogije

Mnogi su autori, iz različitih područja i disciplina, povijesnih razdoblja i geografskih područja ostavili važan trag u razvoju doživljajne pedagogije kao interdisciplinarnе pedagoške discipline kakvom ju danas poznajemo. Ovdje navodimo samo neke važne autore, mislioce, filozofe i pedagoge, psihologe i sociologe (Krajnčan, 2013; Popović, 2014). U nastavku rada detaljnije će biti predstavljeni Jean-Jaques Rousseau i Henry David Thoreau kao pioniri doživljajne pedagogije, Kurt Hahn kao osnivač doživljajne pedagogije i David A. Kolb kao autor jednog od najznačajnijih modela iskustvenog učenja.

- Konfucije
- Aristotel
- **Jean-Jaques Rousseau**
- Johann Heinrich Pestalozzi
- Friedrich Wilhelm August Frobel
- sv. Ivan Bosco
- Herbert Spencer
- John Dewey
- Alfred Adler
- Maria Montessori
- Edward Joseph Flanagan
- Janusz Korczak
- Karl Friedrich May
- **Henry David Thoreau**
- Rudolf Steiner
- August Aichorn
- Myles F. Horton
- Robert Stephenson Smyth Baden-Powell
- Anton Semjonovič Makarenko
- Alexander Sutherland Neill

- **David A. Kolb**
- Carl Ransom Rogers
- Viktor Emil Frankl
- Paulo Freire
- **Kurt Hahn**
- Jorg Ziegenspech

2.4.1.1. Rousseau i Thoreau

Jean-Jacques Rousseau (1712.-1778.) bio je švicarsko-francuski filozof, pisac i politički teoretičar koji je živio u 18. stoljeću. Prepoznat je kao briljantan, nekonvencionalan, kontroverzan i ponekad paranoičan mislilac. Njegova prevladavajuća teza bila je da su ljudska bića u osnovi dobra, dok je društvo u osnovi zlo. Njegov roman o obrazovanju mladića po imenu Emile predstavlja, kako mnogi smatraju, jedan od najvećih pedagoških eseja u povijesti. U njemu tvrdi da zbog toga što društvo podržava obrazovne programe koji stvaraju dobre građane - popustljive i nekritične ovce za stado - javne škole potkopavaju slobodno razmišljanje, kreativnost i individualnost. Njegove su misli u 20. stoljeću bile temelj promišljanja mnogim reformistima obrazovanja (Goodman, 1960; Illich, 1971; Gatto, 1991 prema Smith, 2011). Rousseau je stvorio temelje učenja pomoću doživljaja i djelovanja time što je postavio djetinjstvo kao fazu života te tvrdio da su doživljaji i avanture u prirodi glavna odgojna pokretačka sila i da neposredno i aktivno učenje na optimalan način potiče dijete na razvoj.

„Sve je dobro onakvo kakvo dolazi iz ruku Stvoritelja, sve se kvvari u rukama čovjeka“ (Rousseau 1975., 9. prema Michl, 2015), tako glasi poznata prva rečenica u Rousseauovoj knjizi *„Émile, ou de l'éducation“* (Emile ili o odgoju) objavljenoj 1762. godine.

U kontekstu doživljajne pedagogije zanimljivi su i drugi citati iz ovog djela u kojima ističe važnost samih doživljaja te važnost osjećaja i iskustava u poučavanju (Rousseau 1975., prema Michl, 2015):

„Življenje nije disanje, življenje je djelovanje“ (15.).

„Ne živi najduže onaj tko duboku starost doživi, nego onaj tko najviše proživi. Nekoga se pokopa sa sto godina starosti, a umro je još pri rođenju. Da je barem do tada stvarno živio, uspjeh bi bio da je umro kao dijete“ (16.).

„Osjećaji su kamen temeljac do djetetove spoznaje... dijete želi sve dodirnuti, sve dotaknuti. Ne sprječavajte taj nemir... Ono se uči prosuđivanju topline, hladnoće, tvrdoće, mekoće, težine i lakoće tijela te uči veličinu, likove i sve ostale osobine, tako što promatra, osjeća i osluškuje“ (41.).

„I imajte na umu da u svim predmetima morate više podučavati kroz djela nego kroz riječi. Djeca lako zaborave što su rekla i što im se reklo, ali ne i ono što su napravila i što im se napravilo“ (80.).

Henry David Thoreau (1817.-1862.) je bio američki alternativac, pedagog, pjesnik, transcendentalist i analitički psiholog 19. stoljeća. Rousseau filozofira o prirodi, životu u samoći, važnosti doživljaja i jednostavnosti, a Thoreau to provodi u djelo. Thoreau je u američkom kontekstu bez sumnje književna i duhovna ikona. Iako mu to nikada nije bila namjera, njegova filozofija duhovnosti, iskustva i obrazovanja utjecala je i inspirirala razvoj filozofije i metodologije iskustvenog obrazovanja (Ingman, 2011).

Njegovo temeljno djelo Walden iz 1854. zasniva se na njegovu iskustvu života provedenoga uz jezero Walden, gdje je proveo razdoblje od 1845. do 1847. u kolibi koju je sam sagradio, pokazujući koliko civilizacija raskida bitnu i živu vezu između čovjeka i prirode (Thoreau, 2016). Na vlastitom iskustvu aktivno isprobava svoje težnje za odbacivanjem svog nepotrebnog civilizacijskog tereta na putu prema nesvjesnom, prema spoznaji i sretnom životu. Njegovo samotni, samostalni i jednostavni život uz jezero Walden kasnije će postati obrazac za iskustvo samovanja: provođenje nekoliko dana i noći sam u prirodi, koje je duboko usađeno u svijest američkog avanturističkog obrazovanja (Michl, 2015).

„Otišao sam u šumu, jer sam želio živjeti s mišlju o približavanju stvarnom životu, htio sam vidjeti mogu li naučiti ono što se ima za naučiti, da ne bih jednoga dana, kada budem umirao, morao shvatiti da nisam živio“ (Thoreau, 2016. str. 69.)

„Jako se žurimo konstruirati magnetski telegraf između Mainea i Texasa, a Maine i Texas vjerojatno nemaju ništa važno o čemu bi trebali razgovarati“ (46.).

Njegov pedagoški koncept ima puno sličnosti s Rousseauovim: *„Svako dijete na određeni način svijet započinje ispočetka i vrijeme najradije provodi na otvorenom, čak i kada je vani mokro i hladno“ (31.).* No, djeca i u igri shvaćaju stvarnost i spoznaju prirodnoznanstvene zakone: *„...djeca koja se igraju života, shvaćaju zakone i odnose ispravnije nego odrasli, koji nisu u stanju život živjeti dostojanstveno, ali se smatraju mudrima zbog svog iskustva, odnosno svojih neuspjelih planova“ (72.);* *“...mislim da se ne bi trebali igrati života, niti ga tek proučavati, dok ih zajednica podržava u toj skupoj igri, nego ga čestito živjeti od početka do kraja. Kako bi mladež mogla bolje naučiti živjeti nego tako da se smjesta okuša u eksperimentu življenja?” (45.)*

Thoreau na poseban način ističe važnost odgajanja za vlastitu izvrsnost, otkrivanje vlastitog puta i osobnog rasta bez vanjskih kriterija i vrednovanja:

“Jedan mi je mladi poznanik, koji je naslijedio nekoliko jutara zemlje, rekao kako misli da bi živio kao ja kad bi imao sredstava. Ja nipošto ne želim da itko usvoji moj način življenja; jer osim što ću, prije nego što ga on valjano nauči, ja sebi možda naći drugi, želim da na svijetu bude što je moguće više različitih osoba; ali volio bih da svatko dobro pazi da otkrije i slijedi vlastiti put, a ne očev, majčin ili susjedov. Mladić može graditi, saditi ili jedriti, samo neka ne bude spriječen u onome za što kaže da bi želio raditi.” (57.)

“Zašto bismo tako očajnički hitali k uspjehu i laćali se takvih očajničkih pothvata? Ako čovjek ne drži korak sa svojim družima, možda je to stoga što čuje drugačijeg bubnjara. Neka stupa uz glazbu koju čuje, kojega god takta i koliko god udaljena bila.” (210.)

2.4.1.2. Kurt Hahn - osnivač doživljajne pedagogije

Kurt Hahn (1886.–1974.) bio je jedan od najutjecajnijih pedagoga 20. stoljeća. Njegova strast za razvijanjem osobnosti i morala mladih dovela ga je do pokretanja niza inovativnih obrazovnih programa, uključujući Outward Bound (Smith, Knapp, Seaman i Pace, 2011). Hahn se smatra **osnivačem doživljajne pedagogije**. Svoj model odgoja naziva “terapijom doživljaja” (Krajnčan, 2013). Smatrao je da kroz stvarne i izazovne doživljaje mladi mogu otkriti vlastitu vrijednost i u potpunosti razviti vlastite sposobnosti. Za njega svrha iskustvenog učenja nije samo u razvoju intelektualnih vještina već i u razvoju zrelosti te karaktera kod učenika (Freeman, 2011 prema Popović, 2014). Tijekom godina, Hahn je postajao sve više zabrinut društvenim padom iliti društvenim bolestima koje je promatrao u društvu. Hahn je vjerovao da se svako dijete rađa s urođenim duhovnim snagama i sposobnošću ispravnog moralnog prosuđivanja, koje zbog utjecaja društva kakvim ga je promatrao i adolescencijskih impulsa gubi kroz odrastanje (Smith i sur., 2011). Navodi i da moderni način života crpi snagu mladih i dovodi do kolektivne ravnodušnosti društva (Van Oord, 2010 prema Popović, 2014).

Prema Hahnu, ciljevi učenja su pročititi destruktivne sklonosti ljudske osobnosti, ispraviti neravnoteže u suvremenom načinu života, razviti mogućnosti svake osobe do njezinog maksimalnog potencijala te osvijestiti vlastite snage i staviti ih na raspolaganje kroz služenje onima u potrebi (James, 1995). Iznimno je dobro razumio strahove mladih ljudi, njihovu krhkost pred strogoćom i moći koju odrasli prema njima često iskazuju u nastojanju da ih nečemu pouče. Shvatio je da takvo iskorištavanje moći nad djecom, iako sa dobrim namjerama, samo produbljuje njihovu zbunjenost oko smisla njihovih života, učinila bi ih ciničnima, bez ljudskosti, čak i ako bi ih ojačala. Hahnova omiljena slika, biblijska je priča o Dobrom Samaritancu. U njoj su oni jaki, oni koji su očito u poziciji da najviše pomognu, propustili djelovati - prošli su kraj ranjenika ni ne pogledajući ga. Nasuprot njima, prezreni stranac, slabić, poučava što znači biti istinsko ljudsko biće (James, 1995).

Hahn (prema Krajnčan, 2013) navodi **6 tipova slabljenja** u modernom društvu, a koja su vrlo aktualna još i danas.

1. Slabljenje fizičkih sposobnosti i zdravlja

Hahn je smatrao da do slabljenja fizičkih sposobnosti i zdravlja dolazi zbog razvoja modernih načina prijevoza i sve manjeg korištenja fizičkih potencijala pojedinca. Iz tog razloga Hahn u svoje škole uvodi 45 minutni program tjelesnih aktivnosti u kojima djeca trebaju svakodnevno

aktivno sudjelovati (Freeman, 2011, prema Popović, 2014). Hahn je govorio mladima: *“Tvoja slabost je tvoja prilika”*. Za to navodi primjer mladića koji je shvatio da je bolji u trčanju na dulje staze tek kada ga je manja ozljeda spriječila u natjecanju u njegovoj ustaljenoj kraćoj i bržoj disciplini. Prijenos tog iskustva pomogao mu je da se i inače ne uplaši manjih prepreka, nego da na njih gleda kao na priliku da se razvije u novom smjeru (Krajčan, 2013).

2. Slabljenje inicijative i hrabrosti

Hahn je smatrao da mladi pate od široko raširene bolesti pod imenom *„spectatoritis“* (tzv. bolest promatrača). Radi se o bolesti u kojoj mlada osoba posredstvom tehnologije doživljava uzbuđenje, iako je u stvarnosti potpuno pasivna. Iako nije ni ustala sa stolice, osjeća se dijelom pustolovine. Taj je osjećaj krivotvoren, nepravi i prolazan, no uvijek snažno željen. (Krajčan, 2013). Upravo iz tog razloga mladima nedostaje inicijative i hrabrosti da bi se upustili u stvarnu pustolovinu (Nold, 1995). S ciljem postizanja realnih pustolovina Hahn u nastavni plan svojih škola uvodi ekspedicije, npr. odlazak u planine ili plovidbu na moru. Cilj ekspedicija je potaknuti osjećaj avanture kod mladih jer smatra da bez mladih pustolovna duha svaka civilizacija, bez obzira na to koliko je prosvjetljena će oslabiti i umrijeti (Hahn, 1950, prema James, 1995). Prava vrijednost Hahnovih ekspedicija nalazila se u prilikama koje su one pružale za otkrivanje unutarnje vrijednosti čovjeka, snage njegova karaktera, prirode njegovih sposobnosti (Popović, 2014).

3. Slabljenje pamćenja i mašte

Hahn je uvidio da se zbog brzine življenja mladi ne zaustavljaju na trenutak i ne reflektiraju na doživljeno. Stalno su preplavljeni drugim ljudima, događajima i informacijama stoga su rijetke mogućnosti za osamljivanje, reflektiranje i razmišljanje, što uzrokuje slabljenje pamćenja i kreativnosti (Popović, 2014). Hahn navodi da je za istinsko učenje o sebi i drugima potreban period tišine i osamljivanja. Iz tog razloga kao obavezan dio Outward Bound programa uvedena je aktivnost samovanja, tzv. *„solo“*. Ova aktivnost omogućava sudionicima razdoblja samoće i tišine u kojima mogu doći u kontakt sami sa sobom i sa svojom istinskom biti (Kalish i sur., 2011 prema Popović, 2014).

4. Slabljenje spretnosti i opreza

Usljed napretka tehnologije i sve manjeg korištenja obrta dolazi do smanjenja spretnosti i manualnih vještina pojedinca. Manjak spretnosti često sa sobom nosi i manjak opreza jer, u

neznanju mladi imaju tendenciju precijeniti vlastite sposobnosti. Mladi sve rjeđe poznaju zadovoljstvo koje donosi iskustvo izrade nečega “vlastitim rukama”. Smisao zanata i umjetničkog izražavanja je u njegovanju estetske osjetljivosti, ali i razvoju ponosa na svoju kreativnost, i definiranju sebe kroz svoje radove (Nold, 1995). Zbog brzine pak življenja u modernom dobu mladi su naučeni na brze rezultate, “instant” nagrade i nedostaje im strpljivosti. Kao rješenje tomu, Hahn u svoje škole uvodi dugotrajne projekte koji se ne ocjenjuju nužno u odnosu na završnu izvrsnost već ustrajnost uloženog napora (Popović, 2014). Danas se u doživljajnoj pedagogiji koriste aktivnosti poput pecanja ili uvježbavanja cirkuskih vještina, koje zahtijevaju strpljenje, a zadovoljstvo proizlazi ne iz rezultata nego iz samog procesa stvaranja i usvajanja vještine.

5. Slabljenje samodiscipline

Hahn slabljenje samodiscipline pripisuje prevelikoj dostupnosti podražaja i distrakcija, stimulansa i sredstava za smirenje. Smatrao je da su zbog nedostatka samodiscipline mladi podložni razvoju nezdravih navika i ovisnosti kao što su pušenje, pijenje, noćni izlasci, nekritičko slušanje radija (Krajnčan, 2013). Danas se ovom nizu svakako može dodati gotovo neograničeno i nekontrolirano vrijeme provedeno uz ekrane. Na Hahna je snažno utjecala Platonova misao o fizičkoj spremnosti za dobrobit duše te je stoga u svoje škole implementirao prilično zahtjevan i intenzivan svakodnevni plan treninga, kratkotrajnog trčanja i tuširanja te poticao učenike da ga slijede. Smatrao je da se kroz jačanje tijela postiže i čvrstoća duše odnosno samodisciplina, i to je pokušavao postići kod svojih učenika (Veevers i Allison 2011, prema Popović, 2014). Kako bi ovakav intenzivan plan treninga stvarno dovodio do razvoja samodiscipline, važno je da odgajatelj shvaća svrhu treninga te pazi da učenici za trening budu i osobno motivirani, jer u suprotnom trening postaje kazna, i gubi svoj smisao. Krajnčan (2013) u tom smislu navodi da kada je Hahn napustio školu Gordonstoun, njegovi nasljednici nisu razumjeli načela plana treninga te su ga ubrzo počeli primjenjivati više kao kaznu nego privilegij.

6. Slabljenje suosjećanja

Slabljenje suosjećanja Hahn smatra najgorim nazadovanjem i naziva ga “duhovnom smrću” (Van Oord, 2010, prema Popović, 2014). Lijek koji Hahn predstavlja za zaustavljanje slabljenja suosjećanja je aktivno pružanje pomoći drugima. Vjerovao je da je glavni zadatak obrazovanja pomoći mladima da dosegnu ravnotežu u svom unutarnjem životu tako da ih može preplaviti

ljubav. Hahn je tako u svojim školama uveo konkretne oblike služenja kao što su obalna straža, dobrovoljna vatrogasna brigada, gorska služba spašavanja (Krajncan, 2013). Kurt Hahn je bio vizionar. Težio je razvijanju vodstva koje će biti sposobno govoriti s uvjerenjem i suosjećanjem. Želio je osposobiti mlade ljude da utječu na ono što su prepoznali kao ispravno, unatoč teškoćama, opasnostima, unutarnjem skepticizmu, dosadi, ruganjima i trenutnim emocijama. Poticao je na promišljanje o “bolestima društva”, o smjeru u kojem svijet ide kada je vođen isključivo individualističkim modernim vrijednostima. Govorio je da je dobro poticati zdravu samosvijest i sposobnost izražavanja hrabro i s uvjerenjem, ali individualizam uvijek treba ostati u ravnoteži s odgovornošću (Scippa, 2000). Hahnova vizija može se sažeti kao nastojanje da mladim ljudima omogući ostvarenje onoga što su prepoznali kao ispravno za svoj život, unatoč poteškoćama, opasnostima, strahovima, unatoč dosadi i ruganju svijeta (Smith i sur., 2011). Hahnova uvjerenja najbolje predstavlja citat jednog od njegovih učenika: *„Bolji smo nego što znamo. Ako to uspijemo uvidjeti, nećemo se htjeti zadovoljiti s ničim manjim, možda i do kraja života.”* (Stetson & Blair, 1996., prema Smith i sur., 2011). Iako je Kurt Hahn umro 1974. godine, njegove su ideje jednako aktualne i danas.

2.5. Iskustveno učenje i iskustveno obrazovanje

Doživljajna pedagogija, za koju se u američkom kontekstu koristi naziv **iskustveno obrazovanje** (eng. *experiential education*), kao teorijska i praktična disciplina koristi i analizira proces **iskustvenog učenja** (Popović, 2014).

Važno je razjasniti razliku između ova dva pojma. Iskustveno učenje je proces u kojem pojedinac sam reflektira na individualno iskustvo. S druge strane iskustveno obrazovanje je transakcijski proces između učitelja i učenika koji vodi računa i o socijalnim, političkim i ekonomskim elementima obrazovne sredine (Itin, 1999). U iskustvenom obrazovnom procesu uloga učitelja je omogućiti svrhovita iskustva, dok je uloga učenika doživljavanje i zaključivanje iz navedenih iskustava (Martin, 2001, prema Popović, 2014).

Udruga za iskustveno obrazovanje (eng. Association for Experiential Education - AEE) za **iskustveno obrazovanje** ukratko govori da je to *“izazov i iskustvo, praćeno refleksijom, što dovodi do učenja i rasta.”* Nadalje, pojašnjava da je iskustveno obrazovanje filozofija podučavanja na kojoj se temelje brojne metodologije u kojima odgojitelji smisleno surađuju sa učenicima u izravnom iskustvu i fokusiranoj refleksiji kako bi povećali znanje, razvili vještine, razjasnili vrijednosti i razvili kapacitete osoba da doprinose svojim zajednicama (AEE, 2022).

AEE (2022) za definiranje iskustvenog obrazovanja navodi i 12 principa odnosno načela prakse:

1. Iskustveno učenje događa se kada su pažljivo odabrana iskustva podržana refleksijom, kritičkom analizom i sintezom.
2. Iskustva su strukturirana tako da od učenika zahtijevaju preuzimanje inicijative, donošenje odluka i preuzimanje odgovornosti za rezultate.
3. Tijekom procesa iskustvenog učenja, učenik je aktivno uključen kroz postavljanje pitanja, istraživanje, eksperimentiranje, radoznalost, rješavanje problema, preuzimanje odgovornosti, kreativnost i davanje značenja iskustvu.
4. Učenici su angažirani intelektualno, emocionalno, društveno, duševno i/ili fizički. Ova uključenost omogućuje da je zadatak učenja autentičan.
5. Rezultati učenja su osobni i čine osnovu za buduća iskustva i učenje.
6. Razvijaju se i njeguju različiti odnosi: učenik prema samom sebi, učenik prema drugima i učenik prema društvu i svijetu općenito.

7. I odgajatelj i učenik mogu doživjeti uspjeh, neuspjeh, avanturu, preuzimanje rizika i neizvjesnost, stoga što se ishodi iskustva ne mogu u potpunosti predvidjeti.
8. Njeguju se mogućnosti za učenike i odgajatelje da istražuju i preispituju vlastite vrijednosti.
9. Primarne uloge odgajatelja uključuju postavljanje prikladnih iskustava, postavljanje problema, postavljanje granica, pružanje podrške učenicima, osiguravanje fizičke i emocionalne sigurnosti i olakšavanje procesa učenja.
10. Odgajatelj prepoznaje i potiče spontane prilike za učenje.
11. Odgajatelji nastoje biti svjesni svojih predrasuda i uvjerenja te kako ona mogu utjecati na učenika.
12. Iskustvo učenja je osmišljeno tako da uključuje mogućnost učenja iz prirodnih posljedica, pogrešaka i uspjeha.

2.5.1. David A. Kolb - autor modela iskustvenog učenja

David. Allen Kolb (1939. -) američki je psiholog i teoretičar obrazovanja. Najpoznatiji je po svojim istraživanjima procesa iskustvenog učenja i stilova učenja, ali i po svom doprinosu profesionalnom i stručnom obrazovanju u organizacijskoj psihologiji (Popović, 2014).

Kolb objašnjava svoju viziju iskustvenog učenja: „*Učenici, ako žele biti učinkoviti, trebaju četiri različite vrste sposobnosti: iskustvene vještine, reflektivne opservirajuće vještine, apstraktne konceptualne vještine i aktivne eksperimentalne vještine. To jest, mora im biti omogućeno upustiti se potpuno, otvoreno i bez zadržke u nova iskustva. Moraju moći zapažati i reflektirati svoja iskustva iz više perspektiva. Moraju biti sposobni kreirati koncepte i integrirati svoja zapažanja u zdravo razumske teorije i moraju biti sposobni koristiti ih u donošenju odluka i rješavanju problema*” (<http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>).

“*Teorija iskustvenog učenja nudi pristup obrazovanju i cjeloživotnom učenju koji je utemeljen na intelektualnoj tradiciji socijalne psihologije, filozofije i kognitivne psihologije. Model iskustvenog učenja nudi okvir za ispitivanje i jačanje veza između obrazovanja, rada i osobnog razvoja.*” (Kolb, 1984. str. 3, Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Kolb nudi i definiciju iskustvenog učenja: “*Učenje je proces u kojem se spoznaja stvara kroz transformacije iskustva.*” (Kolb, 1984. str. 38, prema Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

2.5.1.1. Kolbov model iskustvenog učenja

Zajedno sa Fryjem 70-ih je godina razvio tzv. ciklički model učenja, koji je i najpoznatiji model iskustvenog učenja (Popović, 2014). Razvijen je na idejama Johna Deweyja, Jeana Piageta i Kurta Lewina (Kolb, 1984). Model se temelji na šest aksiomatskih pretpostavki iskustvenog učenja a to su:

- učenje je proces kontinuirane transformacije iskustva,
- svako učenje uključuje preispitivanje već naučenog,
- učenje je stalno osciliranje između polova dimenzija: doživljaja i razmišljanja, refleksije i akcije,
- učenje je holistički adaptivni proces koji uključuje cijelu osobu,
- učenje je transakcijski proces između osobe i okoline,
- ishod učenja su konstrukcije osobnih spoznaja o svijetu (Kolb, 1984, prema Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Kolbov model učenja se sastoji od 4 elementa:

1. konkretnog iskustva,
2. zamjećivanja i refleksije na iskustvo,
3. formiranja apstraktnih koncepata i generalizacije te
4. testiranja novih koncepata u novim situacijama.

Ova četiri elementa ujedno predstavljaju faze ciklusa iskustvenog učenja.

Model je shematski prikazan u Slici 1.



Slika 1. Prikaz Kolbovog cikličkog modela učenja
(Kolb 1984, prema Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Iskustveno učenje počinje od konkretnog iskustva do reflektivnog promatranja, zatim od apstraktne konceptualizacije do aktivnog eksperimentiranja (Dunlap i sur., 2008, prema Efstratia, 2014). Drugim riječima, u prvoj fazi učenik aktivno doživljava aktivnost. Druga faza je kada učenik svjesno razmišlja o tom iskustvu. Ova faza se sastoji od dvije podfaze: zamjećivanje i obrada zamijećenog tj. apstraktna konceptualizacija (Kolb, 1984). Zamjećivanje predstavlja podfazu refleksije u kojoj postavljamo pitanja o upravo doživljenom u odnosu na prijašnja iskustva. Pojedinaac reflektira na iskustvo pitajući se što se zapravo dogodilo, kako se on osjećao tijekom tog iskustva i koje značenje može pridodati doživljenom iskustvu. U sljedećem koraku slijedi obrada zamijećenog (apstraktna konceptualizacija). To je podfaza u kojoj učenik pokušava naći odgovore na ranije postavljena pitanja - generaliziranjem, zaključivanjem i oblikovanjem hipoteza o doživljenom. U trećoj fazi učenik pokušava dati

mjesto onome što je doživio, kroz generalizaciju - povezivanje s već postojećim znanjem, ili kroz formiranje novih apstraktnih kategorija u koje će iskustvo smjestiti. U četvrtoj fazi učenik planira kako testirati naučeno u nadolazećim iskustvima, te naučeno i započinje primjenjivati (Efstratia, 2014). Primjena naučenog sa sobom donisi nova konkretna iskustava sa novim spoznajama, čime se započinje novi krug ciklusa iskustvenog učenja (Popović, 2014).

Kolbov ciklički model iskustvenog učenja važan je jer na poseban način naglašava da iskustveno učenje ne uključuje samo proces fizičke aktivnosti s dodatkom podjele iskustava na kraju aktivnosti, već se radi o pravom ciklusu, u kojemu svaka od faza ima ključnu ulogu u procesu učenja (Chapman, McPhee i Proudman, 1995). Kolbov je ciklički model iskustvenog učenja postao temelj drugim autorima koji su ga dalje razvijali i nadograđivali u svoje modele iskustvenog učenja: npr. model "Val Avanture" - Schoel i sur. iz 1988., model "Krug aktivnog učenja" - Sakofs i Armstrong iz 1996., i model "Iskustva avanture" - Pries i Gaas iz 1997. (Popović, 2014).

2.6. Ciljevi doživljajne pedagogije

Ciljevi doživljajne pedagogije odgojni su ciljevi usmjereni na motorički, socijalni, osobni, kognitivni i emocionalni razvoj. Pri planiranju doživljajnopedagoških projekata i aktivnosti vrlo je važno da voditelji kao prvi korak planiranja jasno odrede ciljeve. Izbor ciljeva usmjerit će voditelje da među mnoštvom različitih doživljajnopedagoških metoda, medija i aktivnosti izaberu provesti one koje će najbolje doprinijeti ostvarenju postavljenih ciljeva.

Krajčan (2013) donosi katalog ciljeva učenja kroz doživljajnu pedagogiju, koji se može podijeliti na nekoliko područja:

- **ciljevi na individualnom području:** jačanje samopouzdanja i spremnosti na suradnju, doživljaj uspjeha, poticanje iskustva i otkrivanje samoga sebe, podupiranje izgradnje identiteta, učenje odlaganja potreba, poticanje kreativnosti i sposobnosti improvizacije (socijalna i kompetencijska mašta), stjecanje/jačanje sposobnosti povezivanja i povjerenja u druge, poticanje komunikacijskih vještina (kako prenijeti radost i strah, izraziti potrebe, sudjelovati u grupnim odlukama), preuzimanje odgovornosti za sebe i druge, spoznaja i motivacija za drugačijim načinom provođenja slobodnog vremena, ponovno uspostavljanje pozitivnog stava prema učenju, poticanje samoinicijative

(razvoj osjećaja za kompetentno djelovanje), prijenos dojmova i lijepih doživljaja koji ostaju.

- **ciljevi na socijalnom području:** razvijanje osjećaja za grupu i osjećaja pripadnosti grupi, solidarnost i spremnost na pomaganje drugima, sudjelovanje, osvještavanje potrebe za pravilima, razvijanje pravila i njihovo poštivanje, otkrivanje konflikata i razvoj kompromisa, razumijevanje i tolerancija prema različitostima, preuzimanje zadataka i odgovornosti za grupu, razvijanje senzibiliteta za osjećaje i probleme drugih.
- **ciljevi na motoričkom području (tjelesne vještine):** prenošenje iskustava i znanja, razvoj grube i/ili fine motorike kroz razne sportske i manualne aktivnosti, učenje tehnika u različitim sportovima (prije svega prirodnim kao što su jedrenje, vožnja kajakom, skijanje, penjanje), prijenos tjelesnih iskustava, razvijanje sposobnosti za smisleno provođenje slobodnog vremena, motivacija za sportske i manualne aktivnosti koja bi trebala trajati i nakon završetka doživljajno pedagoškog procesa.
- **ciljevi na kognitivnom području:** znanje iz domaćinstva (kupovanje, proračun i priprema za opskrbu), manualna znanja i vještine, poznavanje vremenskih prilika, znanje o prometu, odnosno nautici, orijentiranje uz pomoć zemljovida i kompasa, biološki, geografski, geološki sadržaji i sl.

Nadalje, Krajnčan (2013) navodi da doživljajna pedagogija omogućuje da mladi ponovno “osjećaju emocije” i istodobno dobiju osjećaj za druge; omogućuje da istinski shvate sebe, kao i socijalno okruženje, te steknu osjećaj da se isplati truditi u životu. Kada se mladi više ne stavljaju u središte pozornosti, uče se uživljavati u situacije; kada pomažu drugima, sebi dokazuju svoju vlastitu vrijednost; osjećaju da su sposobni nuditi pozitivan doprinos životu drugoga ljudskog bića (Krajnčan 1995, prema Krajnčan, 2013). Ciljevi doživljajne pedagogije nisu samo vidljivi na osobnoj i na grupnoj razini nego i šire: kroz poticanje mladih da preuzmu odgovornost za svoj život oni doprinose razvoju vlastitih zajednica te utječu i na šire društvo. Daljnji je cilj doživljajne pedagogije tako i da ona bude pokretač društvenih promjena 21. stoljeća (Itin, 1999).

2.7. Doživljajnopedagoške metode, aktivnosti i projekti

Različitih doživljajnopedagoških metoda, aktivnosti i projekata ima onoliko koliko je (socijalno)pedagoške volje i ideja, onoliko koliko nam pedagoška mašta dopušta (Krajnčan, 2013). **Metode** koje možemo uvrstiti među metode doživljajne pedagogije su:

- život i preživljavanje u prirodi (orijentacija na karti i u prostoru, gljivarenje, ribarenje, očuvanje okoliša...)
- «prirodni» sportovi (jedrenje, jahanje, planinarenje, rafting, vožnja biciklom, zmajarenje...)
- socijalno interakcijske igre,
- umjetničke radionice (izrada različitih uporabnih predmeta od prirodnih materijala, crtanje i pisanje na teme doživljene prirode/aktivnosti/vlastitog unutrašnjeg svijeta...)
- dramske radionice, Boalov «teatar potlačenih»
- tehnike opuštanja (prije ili poslije neke zahtjevne aktivnosti) (Borić, 2021).

Broj, vrsta i koncepcija **aktivnosti** koje se mogu provoditi po principu i idejama doživljajne pedagogije je gotovo neograničen. Krajnčan (2013) je predložio samo neke od aktivnosti koje je moguće provoditi: „putovanje u prošlost i budućnost”, kanu, trekking, pješaćenje, putovanje željeznicom, slobodno penjanje, branje gljiva, rafting, ribarenje, speleologija, padobranstvo, ronjenje, orijentacija, briga o sebi, preživljavanje u prirodi, promatranje životinja, plivanje, skijanje, jahanje, motoradionice, putovanje kamp-kućicama, splavarenje, surfanje, logorovanje, cirkuska grupa, akcije čišćenja i slično. Najčešće aktivnosti su one usmjerene na prirodu i sport: na vodi, kopnu i zraku, odnosno vanjske (*outdoor*) pedagoške aktivnosti. Svakako je potrebno više koristiti i unutarnje (*indoor*) aktivnosti jer na umjetničkom, glazbenom, kulturnom, pa i tehničkom području postoje još mnoge doživljajnopedagoške razvojne i formativne mogućnosti (Ziegenspeck, 1999; Fischer, 2004; Michl, 2000, prema Krajnčan, 2013).

2.7.1. Doživljajnopedagoški projekti

Svaki doživljajnopedagoški projekt sastoji se od tri glavne faze: faza pripreme, faza provedbe i postprojektna faza sa završnom evaluacijom.

U **fazi pripreme** je svakako potrebno postaviti pitanje zašto započinjemo doživljajnopedagoški projekt; kako bismo zadovoljili specifične potrebe maloljetnika ili u svrhu obrazovanja,

osobnog razvoja, odgojnih ciljeva... Potrebno je prepoznati i napisati svrhu i ciljeve projekta. Važno je odrediti tko će biti sudionici projekta i način njihovog uključivanja, te po potrebi sa sudionicima (ponekad i sa njihovim roditeljima i/ili odgajateljima) provesti inicijalni razgovor. Sudionike je dobro što prije uključiti u projekt i to već u pripremnoj fazi, kako bi sudjelovali već i u samom stvaranju i osmišljavanju projekta. U ovoj fazi biraju se projektne aktivnosti za koje je bitno da one mogu zadovoljavati ciljeve korisnika i učenje iz projekta. Potrebno je da izabrane aktivnosti budu usklađene s korisnicima i njihovom emocionalnom zrelošću, fizičkom spretnošću, društvenim razvojem i kognitivnim kompetencijama. Aktivnosti trebaju biti dovoljno izazovne da bi omogućile iskustvo pustolovine i dovoljno privlačne za izvođenje, ali trebaju i na primjeren način umanjivati stvarni rizik. Potrebno je odrediti lokaciju projekta i istražiti njen okoliš, odrediti trajanje projekta i napraviti fleksibilan plan projekta, odrediti financijski plan, plan sigurnosti i rizika, veličinu grupe, voditelje i pratitelje projekta te njihove uloge (Krajnčan, 2013).

Tijekom **faze provedbe** voditelji i sudionici zajedno žive ono što je planirano. Provedba projekta je svjesna pustolovina, u kojoj se pedagoški sadržaj živi u maloj, transparentnoj grupi od početka do ostvarenja cilja. Važno je u provedbi biti usmjeren na svakog pojedinca ali i na grupu kao cjelinu. Grupa živi i radi zajedno, zajedno se prilagođava novim situacijama. Voditelj brine da iz svake aktivnosti sudionici dobivaju odgovarajuće povratne informacije i refleksije (Krajnčan, 2013). U ovoj fazi iznimno je važno pripremljeni plan prilagođavati realnoj situaciji i grupi koja je pred nama, kako bi projekt za konkretne sudionike imao najviše plodova.

Postprojektna faza sastoji se od kontinuiranog praćenja grupe i nakon provedbe projekta, kako bi se osigurao prijenos naučenog u svakodnevni život sudionika (Krajnčan, 2013). U ovoj fazi provodi se i završna evaluacija projekta - kako sa sudionicima tako i među samim organizatorima i voditeljima projekta.

Doživljajnopedagoški projekti razlikuju se s obzirom na njihov karakter i trajanje. **Prema karakteru** doživljajnopedagoški projekti mogu biti statični (npr. život na izdvojenom seoskom gospodarstvu ili logorovanje u prirodi), putujući (npr. planinarenja, pješački pohodi ili putovanja različitim prijevoznim sredstvima - biciklima, jedrilicom, kombijem, vlakom...) ili kombinirani. **Prema trajanju** doživljajnopedagoški projekti mogu biti kraći intenzivni (tjedan dana), srednjeg trajanja (nekoliko mjeseci) ili dugotrajni (više od godinu dana) (Borić, 2021).

3. CENTAR IZVOR SELCE

Centar za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce (skraćeni naziv: Centar Izvor Selce) ustanova je socijalne skrbi čija je djelatnost pružanje socijalnih usluga djeci i mlađim punoljetnim osobama bez roditelja i bez odgovarajuće roditeljske skrbi, te biološkim, posvojiteljskim i udomiteljskim obiteljima (Statut Centra Izvor Selce, 2021).

Konkretno, Centar Izvor Selce pruža socijalne usluge:

- **poludnevnog boravka** za djecu i mlađe punoljetne osobe od 7. do 21. godine,
- **cjelodnevnog boravka** za djecu i mlađe punoljetne osobe od 7. do 21. godine,
- **organiziranog stanovanja** za djecu i mlađe punoljetne osobe od 16./18. do 21. godine, **uz povremenu podršku,**
- **organiziranog stanovanja uz sveobuhvatnu podršku** za djecu i mlađe punoljetne osobe od 7. do 21. godine,
- **savjetovanja i pomaganja** djeci i mladima **nakon izlaska iz skrbi** i djeci smještenoj **u udomiteljskim obiteljima,**
- **savjetovanja i pomaganja biološkim, posvojiteljskim i udomiteljskim obiteljima,**
- **rane intervencije** za djecu do 7. godine i njihove roditelje ili udomitelje,
- **individualne psihosocijalne podrške u obitelji** za djecu i mlađe punoljetne osobe od 7. do 21. godine,
- **individualne psihosocijalne podrške kod pružatelja usluge** za djecu i mlađe punoljetne osobe od 7. do 21. godine,
- **grupne psihosocijalne podrške kod pružatelja usluge** za djecu i mlađe punoljetne osobe od 7. do 21. godine.

Uz navedene usluge, Centar pruža i socijalne usluge i djeci i mlađim punoljetnim osobama koje imaju teškoće mentalnog zdravlja, ukoliko se **usluga vezana uz teškoće mentalnog zdravlja** može osigurati u Centru, kod drugog pružatelja usluge ili u zdravstvenoj ustanovi.

Isto tako, Centar pruža usluge **pomoći u kući** starijoj osobi kojoj je potrebna pomoć druge osobe, osobi kojoj je zbog tjelesnog, mentalnog, intelektualnog ili osjetilnog oštećenja ili trajnih promjena u zdravstvenom stanju prijeko potrebna pomoć druge osobe i osobi kojoj je zbog privremenih promjena u zdravstvenom stanju prijeko potrebna pomoć druge osobe.

Iz navedenih usluga može se vidjeti da je Centar Izvor uspješno proveo **proces deinstitutionalizacije** - osiguravši povratak u vlastitu obitelj, posvojenje, udomiteljstvo,

organizirano stanovanje i samostalan život nekadašnjih korisnika usluge stalnog smještaja, **proces transformacije** odnosno smanjenja smještajnog kapaciteta ustanove te **proces prevencije institucionalizacije i razvoj izvaninstitucionalnih usluga u zajednici**.

Centar Izvor Selce je naime 2015. godine postala prva samostalno transformirana ustanova za djecu i mlađe punoljetne osobe bez odgovarajuće roditeljske skrbi na razini Republike Hrvatske te je primjer istinske i uspješne transformacije (Centar za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce, 2021).

Centar Izvor kao svoju misiju navodi: *“Pomagati, odnosno služiti djeci i odraslima u potrebi, bezuvjetno zainteresirani za njihove živote, strpljivo, iz pozicije skromnosti.”*

Vizija Centra je *“Postati visoko kvalitetan Centar za pružanje usluga u Primorsko-goranskoj županiji, koji će biti standard i mjerilo kvalitete i profesionalnosti u svim segmentima pružanja socijalnih usluga.”* (<http://centarizvorselce.hr/>).

3.1. Usluga poludnevnog boravaka

Poludnevni boravak je izvaninstitucijska usluga kojom se osigurava zadovoljavanje životnih potreba djece i mladih u dobi od 7 do 18. godina. Usluga se pruža jedan do pet dana u radnom tjednu, četiri do šest sati dnevno, ovisno o utvrđenim potrebama i izboru korisnika. Pravo na uslugu priznaje se rješenjem nadležnog Centra za socijalnu skrb (<http://centarizvorselce.hr/>).

Aktivnosti poludnevnog boravka usmjerene su zadovoljenju psihosocijalnih potreba korisnika i ublažavanju rizika iz okruženja te uključuju: organizaciju prehrane, brigu o zdravlju i održavanju osobne higijene, odgoj, organiziranje slobodnog vremena, socijalni rad, psihološku podršku, unapređivanje roditeljskih vještina i organiziranje prijevoza (Azinović Vukelić, 2021a).

Opći ciljevi usluge poludnevnog boravka su otkrivanje unutarnjih snaga i potencijala djece i mladih kojima se osiguravaju uvjeti za razvoj pozitivnih razvojnih ishoda.

Specifični su ciljevi:

- povećati dostupnost socijalnih usluga obiteljima korisnika kroz aktivnosti mobilnog tima
- unapređivanje roditeljskih vještina

- senzibiliziranje lokalne zajednice za potrebe korisnika socijalnih usluga i razvoj kvalitetnog mrežnog pristupa pružanja socijalnih usluga u zaštiti djece i obitelji u lokalnoj zajednici
- prevencija rizičnih oblika ponašanja djeteta (razvijanje samopouzdanja, razvijanje samokontrole, razvijanje socijalnih vještina i širenje socijalne mreže, međusobno druženje i stjecanje prijateljstava, razvijanje tolerancije, razvijanje navika zdrave prehrane, razvijanje higijenskih navika, izgradnja pozitivnih stavova prema obrazovanju, kulturi, sportu i drugim vrijednostima, razvijanje radnih navika, samostalnosti i odgovornosti, razvijanje empatije i asertivnosti, uspješno savladani nastavni sadržaji, uspješan završetak razreda te upis u željenu srednju školu).

Uz izravan rad s djecom korisnicima usluge poludnevnog boravka, važan je i rad sa njihovim obiteljima kroz uslugu savjetovanja i pomaganja obitelji korisnika, jer se kombinacijom ovih usluga nekada ustaljeni pristup usmjeren isključivo na dijete, zamjenjuje sveobuhvatnim pristupom, koji uključuje kako samo dijete tako i njegovo uže i šire okruženje (Maurović, 2010; prema Azinović Vukelić, 2021a). Promjena pristupa sasvim je logična s obzirom da su uz obitelj, vršnjaci, škola i zajednica, okruženja u kojima dijete raste i razvija se i koja mogu pozitivno ili negativno utjecati na njega.

Centar Izvor uslugu poludnevnog boravka provodi na tri lokacije: u Selcu (40 korisnika), u Novom Vinodolskom (20 korisnika) te u Brinju (10 korisnika). Upravo sa grupom korisnika usluge poludnevnog boravka u Brinju je u sklopu ovog diplomskoga rada provedeno nekoliko doživljajnopedagoških aktivnosti.

3.2. Poludnevni boravak u Brinju

Provedba aktivnosti usluge poludnevnog boravka na području općine Brinje započinje u listopadu 2017. godine, zajedno sa ponudom usluge savjetovanja i pomaganja na području Ličko-senjske županije. Prostor poludnevnog boravka prilagođen je korisnicima, kreativan je, razigran i poticajan.



Slike 2.- 4.: prostor poludnevnog boravka u Brinju



Slika 5: Raspored dana u poludnevnom boravku u Brinju

Grupu korisnika poludnevnog boravka u Brinju, s kojom su provedene doživljajno-pedagoške aktivnosti, sačinjavalo je 10 osnovnoškolaca, od čega većina pohađa 7. i 8. razred. Korisnici su u uslugu Poludnevnog boravka bili uključeni po odluci nadležnog Centra za socijalnu skrb, a najčešće po prijedlogu škole ili traženju roditelja. Zanimljivo je da su učenici 8. razreda bili uključeni u program poludnevnog boravka od samog njegovog početka djelovanja u Brinju, kao njegovi prvi korisnici.

4. PROVEDBA AKTIVNOSTI DOŽIVLJAJNE PEDAGOGIJE

U sklopu ovog diplomskog rada s grupom poludnevnog boravka u Brinju provedena su tri susreta s različitim doživljajnopedagoškim aktivnostima. Doživljajnu je pedagogiju naime moguće koristiti na različite načine: kroz intenzivne vanjske projekte (kao što su opisani u poglavlju o doživljajnopedagoškim metodama, aktivnostima i projektima), ali i kroz aktivnosti unutar institucije i u svakodnevnicu provođenja različitih intervencija (Borić, 2021).

Svakodnevni rad i mnoge aktivnosti koje se provode u poludnevnom boravku Centra Izvor Selce utemeljene su upravo na doživljajnoj pedagogiji. Primjećuje se da su odgajatelji u Centru Izvor Selce pravi primjer doživljajnih pedagoga: u radu sa korisnicima koriste proces iskustvenog učenja, organiziraju brojne aktivnosti koje se mogu nazvati doživljajnopedagoškim aktivnostima te kao osobe žive duh doživljajne pedagogije.

Prvi susret obuhvaćao je različite interaktivne igre i refleksivne aktivnosti. Drugi susret sastojao se od upoznavanja i isprobavanja osnovnih cirkuskih tehnika, i igranjem “cirkuskih igara”. Treći je susret bio snimanje kratkog igranog filma - proces od čitanja scenarija i podjela uloga, preko uvježbavanja uloga do samog snimanja, montiranja i prikazivanja snimljenog filma na završnoj večeri sa roditeljima. Provedene tri doživljajnopedagoške aktivnosti bile su izvrsna prilika za prepoznavanje bogatstva različitosti i širine mogućih doživljajnopedagoških metoda, ciljeva i učinaka. Iako je prvo bilo planirano da će se u aktivnosti uključiti samo učenici 7. i 8. razreda, kasnije je procijenjeno da se aktivnostima slobodno može pridružiti i nekoliko učenika 6. razreda te jedna učenica 1. razreda, prvenstveno jer su pokazali velik interes, a i inače se uključuju u sve aktivnosti na razini grupe pa su to i očekivali.

Aktivnosti su radi preglednosti predstavljene u tablicama na sljedećim stranicama, nakon čega slijedi osvrt na provedbu planiranoga s obzirom na načela doživljajne pedagogije.

4.1. Opis provedenih aktivnosti

4.1.1. Prvi susret: Interaktivne igre

Vrsta aktivnosti:	Interaktivne grupne igre
Ciljevi:	Upoznati članove grupe poludnevnog boravka u Brinju. Uspostaviti odnos između grupe i voditeljice aktivnosti. Procijeniti interese, snage i potrebe sudionika te grupnih dinamika radi planiranja daljnjih susreta. Potaknuti razvijanje osjećaja za grupu i osjećaja pripadnosti grupi. Povećati svijest o potrebama, osjećaja i problemima drugih.
Trajanje:	90 minuta

Korišteni materijali:	<ul style="list-style-type: none">- stolice (jedna za svakog sudionika)- klupko vune- daska- plahta/deka- zvučnik, glazba- ruksak/torba- isprintani listovi za evaluacijsku aktivnost (Prilog 1)
-----------------------	--

Naziv aktivnosti i trajanje	Sadržaj - Opis aktivnosti
Uvod (5 min)	Kratko predstavljanje voditeljice i razgovor o aktivnostima koje će se provoditi.

<p>Igra upoznavanja i opuštanja: Susjedi</p> <p>(10 minuta)</p> <p>Materijali: stolice (jedna manje od broja sudionika)</p>	<p>Sudionici sjede u krugu, a jedna osoba stoji u krugu. Njen zadatak je sjesti na mjesto nekoga od sudionika u krugu. To će postići na način da dođe pred jednog od sudionika iz kruga i postavi mu pitanje: “Sviđaju li ti se tvoji susjedi?”. Sudionik kome je postavljeno pitanje može odgovoriti sa „Da“ ili „Ne“. Ako je odgovor „DA“, njegovi susjedi – osobe koje sjede do njega, trebaju zamijeniti mjesta, a osoba koja je bila u krugu pokušava sjesti na stolicu jednoga od njih dvoje. Ako je odgovor bio „Ne“, osoba u krugu postavlja drugo pitanje: „A tko ti se sviđa?“. Onaj kome je postavljeno pitanje odgovara sa „Sviđaju mi se svi oni koji ... (i dodaje bilo koju karakteristiku, koja obuhvaća barem dvoje osoba u grupi, npr. imaju bijele cipele, imaju dugu kosu, sve cure...)“. Nakon toga mjesto mijenjaju sve osobe na koje se odnosi navedena karakteristika. Osoba koja ostaje bez mjesta u krugu sljedeća postavlja pitanja.</p> <p>Ova aktivnost pruža priliku sudionicima da se opuste, promijene uobičajeno “mjesto sjedenja” i saznaju neke zanimljivosti jedni o drugima.</p>
<p>Igra upoznavanja i povezivanja: Klupko</p> <p>(10 minuta)</p> <p>Materijali: klupko vune</p>	<p>Sudionici sjede u krugu. Osoba koja drži klupko vune na redu je i treba reći nešto o sebi (po mogućnosti nešto što drugi još ne znaju). Kada završi, baci klupko vune nekome u krugu, ali na način da nastavi držati nit vune. Osoba koja primi klupko vune sljedeća je na redu i nastavlja dijeliti i slati klupko dalje. Dijeleći, među grupom se stvara mreža.</p> <p>Nakon prvog kruga (kada su svi jednom bili na redu) može se nastaviti sa odgovaranjem na druga pitanja, npr. očekivanjima od današnjeg susreta, aktivnosti koju bi voljeli isprobati...)</p> <p>Ova aktivnost na zanimljiv način otvara priliku za bolje upoznavanje i dijeljenje kroz odgovaranje na postavljena pitanja. Na samom kraju voditelj zaključuje kako se dijeljenjem u grupi</p>

	<p>stvara prava povezanost, isprepletenost. Mreža koju smo stvorili slika je naše grupe, koja nas svakim razgovorom, svakom interakcijom sve više povezuje. Isto tako sve što govorimo i radimo utječe na druge članove grupe i na grupu kao cjelinu.</p>
<p>Igra suradnje: Nagnute stolice (10 minuta)</p> <p>Materijali: stolice (jedna za svakog sudionika)</p>	<p>Stolice su poslužene u krug te svaki sudionik stoji iza jedne stolice, s vanjske strane kruga. Svaki sudionik mora držati svoju stolicu nagnutu (tako da stolica balansira na dvije noge). Sudionici se pomiču za jedno mjesto u desno, a stolice trebaju ostati nagnute. Cilj igre je da cijela grupa napravi cijeli krug, svatko se vrati na svoje mjesto, ali na način da ni jedna stolica ne padne (spusti se na četiri noge, ili se prevrne na pod).</p> <p>To znači da igrači moraju biti koordinirani i raditi zajedno jer ako jedan pusti stolicu i krene jedan korak naprijed, a u isto vrijeme to nije napravio i igrač ispred ili iza njega, stolica će pasti. Na početku se pusti igrače da se probaju koordinirati sami. Trebaju shvatiti da ih netko treba voditi, davati im ritam i znak za pomicanje mjesta.</p> <p>U ovoj igri sudionici shvaćaju važnost timskog rada, i važnost vođe.</p>
<p>Aktivnost: Surfer (15 minuta)</p> <p>Materijali: daska</p>	<p>Aktivnost "Surfer" započinje tako da voditelj zatraži tri dobrovoljca. Jedan od njih bit će „surfer na dasci“ te je dobro da to bude jedan od manjih, lakših sudionika. Dvoje drugih dobrovoljaca će podići dasku na kojoj će stajati prvi dobrovoljac te je zato dobro da to bude dvoje snažnijih sudionika.</p> <p>Dobrovoljca „surfera“ nakratko će se izvesti iz prostorije. Za to vrijeme će se drugim dobrovoljcima i ostalim sudionicima dati kratke upute što će raditi tijekom ove aktivnosti, a što „surfer“ ne smije čuti: da će se „surferu“ staviti povez na oči, da će dobrovoljci polagano podizati dasku, do visine 30ak cm, cijelo vrijeme ju lagano ljuljajući, a da će voditeljica držati „surfera“ za ruke i kako se daska polako diže, tako će se voditeljica polako spuštati, sve do</p>

	<p>čučnja, i na taj način „surferu“ dati dojam da se nalazi na velikoj visini. Nakon toga „surferu“ će se reći da skoči sa daske.</p> <p>Uvjeren da stoji na visoko podignutoj dasci, skok će mu biti težak i izazovan, i vrlo vjerojatno će se iznenaditi i pasti na pod iznenađen da je skočio sa samo visine od 30ak cm. Nakon toga „surfer“ će skinuti povez sa očiju i potaknut će se njega, pa druge članove grupe da podijele svoje dojmove i reflektiraju o doživljenome u ovoj aktivnosti.</p> <p>U refleksiji mogu se dotaknuti sljedeće teme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (ne)realni strahovi - imati razumijevanje za drugoga – što se meni čini lako, drugome ne mora biti - koncept zona ugone-neugode-panike
<p>Igra: Bljesak</p> <p>(10 minuta)</p> <p>Materijali: plahta/deka, zvučnik, glazba</p>	<p>Svira glazba, sudionici hodaju/plešu po prostoriji. Kada se glazba zaustavi, svi trebaju čučnuti i pokriti oči rukama. Dok svi čuče na podu, voditelj jednu osobu pokrije plahtom. Kada da znak, ostali mogu dignuti glave. Voditelj prozove jednu osobu koja se mora ustati i ima nekoliko (ovisno o broju igrača) sekundi da pogodi tko nedostaje, točnije tko je ispod plahte. Ako ne pogodi, voditelj proziva iduću osobu koja se ustaje i pokušava pogoditi, ili pita grupu da pomogne. Kada osoba/grupa pogodi, ponovno se pušta glazba i igra se nastavlja.</p> <p>Nakon što su svi igrači barem jednom bili pokriveni i/ili prozvani, igra se završava. Važno je nakon igre potaknuti refleksiju i razgovor o tome kako im je bilo biti pokriven, kako pogađati. Prokomentirati važne dinamike koje su se dogodile tijekom igre (npr. netko se nekoga nije mogao sjetiti) i dovesti do zaključaka, npr. kako je često teško sjetiti se i najočitijih stvari kad smo pod pritiskom; kako je važno da, kao skupina, budemo svjesni(ji) jedni drugih...</p>

<p>Aktivnost: Torba</p> <p>(15 minuta)</p> <p>Materijali: torba, isprintani radni list po jedan za svakog sudionika, zvučnik</p>	<p>U ovoj aktivnosti za razmišljanje i podjelu će se koristiti jedna torba/ruksak. Ona na simboličan način predstavlja što je svakome od sudionika važno, što uvijek nosi sa sobom, što donosi u grupu, što može podijeliti sa drugima.</p> <p>Voditelj prvi, a nakon njega u krug i drugi sudionici, dok u rukama drže torbu, ispričat će što oni nose u svojoj torbi, s time da će u svakom od tri kruga, tražena razina podjele biti nešto kompleksnija, dublja, apstraktnija.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. što nosiš u svojoj torbi (materijalno) 2. što drugo nosiš sa sobom, nematerijalno? što ti je važno u životu? što voliš uvijek imati u blizini? 3. sudioniku koji ima torbu, drugi će reći što misle on pozitivno nosi, odnosno navest će neku pozitivnu karakteristiku te osobe.
<p>Evalucijska aktivnost:</p> <p>Evalucijsko stablo</p> <p>(10 minuta)</p> <p>Materijali: isprintani evalucijski listići (Prilog 1)</p>	<p>Na kraju susreta ponovit će koje su aktivnosti bile provedene. Sudionicima će se podijeliti evalucijski listić, „Evalucijsko drvo“ (Prilog 1) i pojasniti zadatak da razmisle kako im je bilo danas na susretu, te da na drvu oboje čovječuljka koji to najbolje opisuje. Na kraju, svatko od sudionika podijelit će kojeg čovječuljka je izabrao i zašto, kako mu je bilo na susretu te što nosi sa sobom sa današnje susreta.</p>
<p>Zaključak</p> <p>(5 minuta)</p>	<p>Ovo je trenutak za sva pitanja i nedoumice od strane sudionika. Zahvaliti će im se za sudjelovanje u aktivnostima i najaviti sljedeći susret.</p>

4.1.2. Drugi susret: Cirkuske aktivnosti



Vrsta aktivnosti:	Cirkuske aktivnosti
Ciljevi:	<p>Potaknuti jačanje samopouzdanja i spremnosti na suradnju, Pružiti priliku za doživljaj uspjeha, stjecanje novih iskustava i otkrivanje samoga sebe.</p> <p>Jačati grupnu povezanost.</p> <p>Jačati osjećaj za grupu, osjećaj pripadnosti grupi i spremnosti na pomaganje drugima.</p> <p>Potaknuti razvoj grube i fine motorike.</p> <p>Jačati motivaciju za aktivnim načinom provođenja slobodnog vremena.</p>
Trajanje:	90 minuta

Potreban materijal:	<ul style="list-style-type: none"> - marame za žongliranje u različitim bojama - kineski tanjur i štapići - različiti cirkuski rekviziti
---------------------	---

Naziv aktivnosti i trajanje	Sadržaj - Opis aktivnosti
<p>Uvodna aktivnost: Boja dana (10 minuta)</p> <p>Materijali: marame za žongliranje u različitim bojama</p>	<p>Učenici sjede u krugu, a u sredinu kruga stave se marame za žongliranje u različitim bojama. Učenicima se predstavi zadatak da razmisle kakav je bio njihov današnji dan do sada i izaberu maramu u boji koja to najbolje prikazuje. Nakon toga učenici će jedan po jedan odabrati maramu i ukratko opisati zašto je odabralo upravo tu boju/boje. Učenicima se može postaviti potpitanje koje osjećaje vežu uz tu boju.</p> <p>Na kraju ove aktivnosti sa učenicima će se ponoviti koje su to osnovne emocije, od kojih su neke sigurno već spomenuli govoreći o svome danu i odabranim maramama (tuga, strah, briga, iznenađenje, ljubav, ljubomora, ponos, ljutnja...).</p> <p>Istaknut će se kako su neki od njih ugodni (ljubav, radost...), a drugi neugodni (tuga, strah...) te da osjećaje ne dijelimo na dobre i loše, na pozitivne i negativne, već na ugodne i neugodne. Svi osjećaji su važni jer nam ukazuju na ono što je za nas bitno te nas mogu potaknuti na različita ponašanja.</p>
<p>Igra suradnje: Žongliranje s maramama (10 min)</p> <p>Materijali: marame za žongliranje u različitim bojama</p>	<p>Sudionici stoje u krugu. Svatko drži jednu maramu za žongliranje. To su lagane marame koje kada se bace u zrak jako sporo padaju, što otvara priliku za jednostavno "žongliranje" s njima, čak i za potpune početnike, i za razne zajedničke igre. Koliko će više fizičke energije, slobode pokreta unijeti u bacanje marame, ona će poletjeti više u zrak i igre će biti ljepše, zabavnije i uspješnije.</p> <p>Bacanje šarenila marama jako je i vizualno lijepo i atraktivno.</p> <p>Neki od zadataka koji će se sudionicima postepeno zadavati su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - baciti maramu što više u zrak - baciti maramu i pljesnuti 1/2/3/... puta prije nego što ju uhvate - baciti maramu i okrenuti se na mjestu prije nego što ju uhvate

	<ul style="list-style-type: none"> - prozvati neku boju marame, čiji sudionik mora napraviti neki od prijašnjih zadataka ili stati u krug i napraviti neki zanimljivi pokret - za sve sudionike istovremeno: na znak baciti maramu u zrak, pomaknuti se za jedno mjesto u desno i uhvatiti “susjedovu” maramu - tako mijenjajući mjesta pokušati napraviti cijeli krug - prema kreativnosti voditelja i samih sudionika mogu se osmisliti i provesti i drugi pokreti, koreografije i igre sa maramama.
<p>Igra suradnje: Dodavanje tanjura</p> <p>(10 min)</p> <p>Materijali: kineski tanjuri i štapići</p>	<p>U ovoj aktivnosti, sudionici će raditi zadatke s kineskim tanjurima (gumenim tanjurima koji se vrte i balansiraju na štapiću).</p> <p>U ovoj aktivnosti, za sve zadatke voditeljica će zavrtjeti tanjure i predati na štapiće sudionika. Zadatak je svakog sudionika da: tanjur pokuša držati što dulje; pokuša držati jedan štapić s tanjurom u svakoj ruci; pokuša balansirati štapić sa tanjurom na dlanu/prstu; tanjur predati na štapić sudioniku do sebe; stojeći u krugu, tanjur preda na štapić sudionika do sebe, tako da cijela grupa napravi krug dodavanja tanjura, bez da se on zaustavi ili padne.</p>
<p>Isprobavanje cirkuskih rekvizita</p> <p>(40 min)</p>	<p>Nakon zajedničkih igara, sudionicima će se predstaviti različiti cirkuski rekviziti iz “cirkuskog kofera” i imat će ih priliku isprobati:</p> <ul style="list-style-type: none"> - žonglirati lopticama, maramama, obručima i čunjevima - vrtjeti i balansirati kineske tanjure na štapićima - vrtjeti, balansirati, bacati i hvatati <i>diabolo</i>¹ - vrtjeti, bacati i hvatati, dodavati se <i>flowerstick</i>² palicama

¹ *Diabolo* je cirkuski rekvizit koji se sastoji od osovine i dvije čaše/diska spojenih u obliku pješčanog sata. Balansira i žonglira se njime vrteći ga pomoću dva štapića spojenih tankom uzicom (<https://en.wikipedia.org/wiki/Diabolo>).

² *Flowerstick* je cirkuski rekvizit koji se sastoji od dva štapića s kojima se žonglira trećim, mekšim, gumenim štapom (https://en.wiktionary.org/wiki/flower_sticks#English).

	<p>- raditi pokrete sa <i>poi-jevima</i>³</p> <p>Cirkuske aktivnosti otvaraju prostor za promatrati i diviti se, gledati nešto novo, lijepo i neobično. Samo promatranje je već samo po sebi zanimljiv doživljaj. U ovom trenutku sudionici će imati priliku napraviti korak dalje, uzeti zanimljive rekvizite u svoje ruke, prema svome izboru, samostalno isprobati svoje (ne)sposobnosti, izabrati koji ih rekvizit najviše zanima.</p> <p>Nakon toga, sudionike će se podijeliti u parove, i naizmjenice će isprobavati jednu po jednu cirkusku vještinu. Na ovaj način voditeljica će im uz svaku vještinu moći dati konkretne upute. Uz upute, već i nakon 10-ak minuta vježbanja moći će izvježbati vještinu više nego što su očekivali. Shvatit će da je vježbanje uz upute puno lakše, uz njih mogu raditi odmah vidljive napretke. Na taj način iskusit će da je važno slušati, prihvatiti i primijeniti upute voditeljice, jer će im one znatno olakšati učenje. Igra s nekim rekvizitima otvara priliku za vježbanje i u paru (npr. dodavanje sa flowerstickom), a nakon što su svi probali sve rekvizite, stat će se i tko želi moći će drugima pokazati što je naučio. Vidjevši što su drugi naučili donijet će radost drugima, i biti poticaj da i oni nastave vježbanje. Kako bi, tko je zainteresiran, mogao nastaviti vježbanje, “cirkuski kofer” ostat će u poludnevnom boravku do sljedećeg susreta.</p>
<p>Zaključna aktivnost: Proslijedi mrštenje, proslijedi osmijeh (5 min)</p>	<p>Cijela grupa stane u krug. Zadatak je da svaki član prenese određen izraz lica članu do sebe. Voditeljica će započeti s mrštenjem osobi do sebe te ona mora taj isti izraz lica prenijeti osobi kraj sebe. Nakon jednog ili dva kruga, upita se učenike kako su se osjećali. Ljutnja se ponekad može prenositi. Ako je netko pokraj nas ljut, često možemo</p>

³ *Poi* je cirkuski i umjetnički rekvizit koji se sastoji od uzica na čijim su krajevima zavezani mali utezi (najčešće loptice) i ukrasne vezice. Njihanjem poi-ja stvaraju se različiti ritmički i geometrijski uzorci ([https://en.wikipedia.org/wiki/Poi_\(performance_art\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Poi_(performance_art))).

	<p>i mi postati ljuti. Igra završava tako da voditeljica pošalje osmijeh koji se zatim prenosi u krug.</p>
<p>Evaluacijska aktivnost: Pljesak (10 min)</p>	<p>Na kraju susreta, sudionicima se da uputa da zaplješću onoliko glasno koliko im je danas bilo dobro na današnjoj radionici. Nakon pljeska (glasnijeg ili tišeg) pitat će se sudionike da i da svatko ukratko riječima objasni svoj pljesak i podijeli kako mu je danas bilo na susretu.</p>

4.1.3. Treći susret: Snimanje kratkog igranog filma



Vrsta aktivnosti:	Snimanje kratkog igranog filma
Ciljevi:	<p>Razvijati kreativnost, spontanost i sposobnost improvizacije.</p> <p>Razvijati komunikacijske vještina i samoinicijativu.</p> <p>Učiti o važnosti osvještavanja konflikata i ostvarivanja kompromisa.</p> <p>Rasti u razumijevanju i toleranciji prema različitostima.</p> <p>Osnažiti inicijativu, preuzimanje zadataka i odgovornost za grupu.</p> <p>Razvijati senzibilitet za osjećaje i probleme drugih.</p>
Trajanje:	više susreta od nekoliko sati

Potreban materijal:	<ul style="list-style-type: none">- isprintani scenariji za svakog učenika- kamera, stalak- rekviziti za snimanje (bicikl, lopta, kostim za <i>Božu Brzander</i>)- računalo i program za montažu filma- računalo i projektor za prikazivanje filma
---------------------	--

Naziv aktivnosti i trajanje	Sadržaj - Opis aktivnosti
Izrada scenarija za film	<p>Scenarij za kratki igrani film izradile su stručne suradnice poludnevnog boravka Brinje prema priči odgajatelja Davora Vukelića. Priča je izdana u zbirci <i>“Izvor priča priče”</i> (Azinović Vukelić, 2021b), a nastala je tijekom edukacije djelatnika Centra Izvor <i>“Terapija igrom – vještine i intervencije u radu s djecom”</i> (Blažić, 2021).</p> <p>Terapijska vrijednost ove priče opisana je u njejoj recenziji: <i>“Priča o Boži Brzanderu priča je o trenutcima koji se javljaju u unutaršnjem svijetu brojne djece. Kroz opise situacija u priči djeca mogu prepoznati situacije kada se osjećaju neprihvaćeno, pogrešno, povrijeđeno, odbačeno... te pratiti što je to što im tada treba. Dodatno, priča nudi kontekst za osvijestiti potrebe drugih, važnost suradnje i toga kako različitosti, uz dogovor i dobru volju, ne moraju biti prepreka za zajedničku igru i zabavu.”</i> (Azinović Vukelić, 2021b, str.11).</p> <p>Scenarij filma nalazi se u prilogu (Prilog 2).</p>
<p>Podjela uloga i prvo čitanje scenarija.</p> <p>Učenje teksta i uvježbavanje uloga.</p>	<p>Na prvom susretu članovima grupe podijeljeni su isprintani scenariji, podijelile su se uloge, i prvi put je zajednički pročitani scenarij prema ulogama. Grupa je tada prvi puta čula cijelu priču koja im se jako svidjela, prihvatili su odabrane uloge i pristali da će samostalno, u tjedan dana, naučiti tekst i uvježbati svoje uloge. Dogovoreno je da u snimanju neće koristiti kostimi, osim za glavnog lika, pužicu Božu Brzander, ulogu koju je dobila A.M., učenica prvog razreda, koja je bila oduševljena idejom da će imati svoj kostim. Dogovorena je i lokacija snimanja filma: Stari grad Sokolac u Brinju (od prostora poludnevnog boravka udaljen 10 minuta hoda).</p>

	<p>Uloge:</p> <p>Narator - odgajatelj Davor</p> <p>Boža Brzander - A.M.</p> <p>Susjed 1 - N.</p> <p>Susjed 2 - A.</p> <p>Mirko - N.</p> <p>Josip - A.</p> <p>Tomo - I.</p> <p>Mama Brzander - S.</p> <p>Tata Brzander - J.</p> <p>Brat Bero Brzander - A.</p> <p>Sova Mirjana - M.</p>
<p>Snimanje filma na lokaciji.</p>	<p>Drugi susret bio je dan samog snimanja filma. Nakon odrađenih školskih obaveza, grupa se okupila u krug i ponovno je pročitana scenarij filma prema ulogama, kako bi se svi podsjetili na priču i ušli u svoje uloge. Nakon toga, u opuštenoj šetnji, noseći scenarije i rekvizite potrebne za snimanje, uputili smo se prema kuli Sokolac, lokaciji snimanja. Uzbuđenje je došlo do vrhunca, kamera je pripremljena, glumci prve scene su bili na mjestu i snimanje je započelo. Za svaku scenu bilo je potrebno nekoliko pokušaja, neki od sudionika nisu najbolje bili naučili tekst, tako da su morali improvizirati. Snimanje je bilo jako kreativno i fleksibilno, oni koji nisu u tom trenutku glumili davali su svoje prijedloge kako scenu najbolje izvesti, iz kojeg kuta ju snimiti, što bi glumci mogli popraviti. Kroz ovaj kreativni proces, osim što su glumili u filmu, učenici su isprobali i sve druge uloge koje se javljaju kod snimanja jednog filma - od režisera i snimatelja do asistenta na setu i nositelja vode.</p>

<p>Zajedničko pregledavanje snimljenih materijala</p>	<p>Nakon povratka u prostore poludnevnog boravka, zajednički smo pregledali dio snimljenih materijala. Učenici su imali priliku vidjeti sebe i druge na snimkama, što je otvorilo raspravu i podjelu dojmova, refleksiju na proces snimanja, rezultat snimanja te pitanja kako će se od snimljenih materijala doći do gotovog filma.</p>
<p>Montiranje filma</p>	<p>Neki od učenika bili su zainteresirani za proces montiranja filma, jer su slično iskustvo već imali u školi sa profesorom informatike. Zajedno sa voditeljicom aktivnosti započeli su rad na montiranju filma, koji je voditeljica dovršila do sljedećeg susreta.</p>
<p>Gledanje filma; Prikazivanje filma</p>	<p>Montirani je film prvo prikazan odgajatelju i stručnim suradnicima poludnevnog boravka, nakon čega su ga uz veliko oduševljenje zajednički pogledali i sudionici grupe. Zadovoljstvo i ponos filmom bili su toliko veliki da su učenici zajedno sa odgajateljem odlučili film prikazati na završnoj oproštajnoj večeri programa poludnevnog boravka na kojoj su bili svi roditelji, odgajatelji, te ravnatelj Centra Izvor, predstavnici osnovne škole i grada Brinje.</p> <p>Njihove povratne informacije bile su iznimno pozitivne. Ovaj kratki, ali intenzivni projekt snimanja filma ostat će korisnicima poludnevnog boravka trajno sjećanje.</p>

4.2. Osvrt na provedene aktivnosti s obzirom na načela doživljajne pedagogije

Načela doživljajne pedagogije (Krajncan, 2013) na jednostavan i jasan način prikazuju kakve bi doživljajnopedagoške aktivnosti i projekti trebali biti, što bi trebali obuhvaćati i na koji način se trebaju provoditi. Upravo kroz pregled načela, u ovom poglavlju osvrnut ćemo se na provedene aktivnosti sa grupom korisnika usluge poludnevnog boravka u Brinju.

1. Cjelovitost

Cjelovitost se smatra najvažnijim načelom doživljajne pedagogije. Predstavlja suprotnost prevladavajućim uvjetima i strukturama učenja i življenja te želi prikazati alternativu jednostranom posredovanju znanja koje je isključivo usmjereno na racionalnost, intelekt te rascijepa život na odvojena područja. Cjelovitost u doživljajnoj pedagogiji nastoji postići zajedničko djelovanje tijela, duše i duha u svakom događaju. Emocionalni, umjetnički, vještinski, tjelesni, socijalni i kognitivni elementi učenja međusobno su jednako vrijedni (Krajncan, 2013). Doživljajna pedagogija kakvom je poznajemo danas u svom radu koristi holističke programe koji sadrže fizičke, intelektualne, emotivne, socijalne i duhovne aspekte (Popović, 2014).

S obzirom na načela doživljajne pedagogije, provedene aktivnosti ostvaruju načelo **cjelovitosti** jer kroz fizičku aktivnost, nužnu interakciju i suradnju sa drugim osobama, emocionalne reakcije kao odgovor na izazove u aktivnostima te refleksiju na doživljeno u sebi sadržava različite aspekte učenja, a sve integrirano u aktivnosti.

U iskustvu provedbe prikazanih aktivnosti, najveći je izazov i poteškoću predstavljao element učenja vezan uz kognitivno, odnosno proces zamjećivanja i refleksije na iskustvo, te formiranja apstraktnih koncepata i generalizacije (druga i treća faza u Kolbovom cikličkom modelu iskustvenog učenja). Članovi grupe, iako su rado dijelili dojmove nakon provedenih aktivnosti, ti dojmovi bili su na jako niskoj razini apstrakcije, niskoj konceptualnoj razini, tj. zadržavali su se na jako konkretnim osvrtima na doživljeno. Tako npr. u aktivnosti “Torba” tijekom prvog susreta, nisu znali dati apstraktne, nematerijalne stvari koje “nose u svojoj torbi”, pa se pitanje moralo preoblikovati i pojednostaviti (“Što ti voliš raditi?”). S druge strane, nekoliko je sudionika, primarno djevojaka, davalo apstraktnije odgovore, ali su to bili socijalno poželjni

odgovori, naučene fraze, a ne prava osobna refleksija. Svakako treba uzeti u obzir dob i karakteristike sudionika u očekivanjima razine refleksije koja će se moći dostići. Ipak, svakom doživljajnopedagoškom aktivnošću refleksivnost će se postepeno razvijati, što je samo jedan od razloga zašto takve aktivnosti ne bi trebale biti jednokratne. Izazov je za one koji provode doživljajnopedagoške aktivnosti da se ne zaustave na prvoj fazi procesa iskustvenog učenja - konkretnom iskustvu, jer ono, koliko god zanimljivo, zabavno i kreativno, bez sljedećih koraka (refleksije, formiranja apstraktnih koncepata i generalizacije te primjene naučenog) neće moći ostvariti ciljeve i učinke koje doživljajna pedagogija kao pedagoška disciplina nudi.

Uz sve navedeno, načelo cjelovitosti predstavlja i otklanjanje razlika između teorije i prakse (Krajnčan, 2013). Pisanje osvrta na provedene aktivnosti kroz perspektivu načela doživljajne pedagogije upravo je pokušaj takve cjelovitosti - cjelovitosti teorije i prakse.

2. Usmjerenost djelovanju

Informatizacija, globalizacija i urbanizacija obilježja su današnjeg vremena te je potreba svake osobe za aktivnošću sve manje zadovoljena. Mladi su preplavljeni medijima i potrošnjom i postaju ovisni o konstantnim vanjskim, umjetnim podražajima. Umjesto vlastitih, neposrednih, iskustava u životima mladih prevladavaju doživljaji “iz druge ruke” (eng. *second hand iskustva*). Takvi doživljaji (koje posreduju društvene mreže, videoigre, filmovi, televizija, ...) primjerice pasivno gledanje sporta, ne mogu nadomjestiti vlastita proživljena i intenzivno doživljena iskustva te ostavljaju “nezasićenu potrebu za dramom”. Doživljaji iz druge ruke ostavljaju djecu lišenu njihova stvarnog djetinjstva (Krajnčan, 2013). O tome je na poseban način već govorio i Kurt Hahn. Doživljajna pedagogija preuzima zadatak poticanja aktivnosti mladih, stvara uvjete koji onemogućuju pasivnost i pruža mladima iskustva iz prve ruke (Krajnčan, 2013), što se naglašava u načelu usmjerenosti djelovanju odnosno aktivnosti. Doživljajnopedagoški projekti u sebi sadrže aktivnosti koje mlade dovode u intenzivan kontakt s vlastitim tijelom te zahtijevaju od njih korištenje nerealiziranih fizičkih i emocionalnih potencijala. Različite izazovne aktivnosti omogućuju sudionicima otpuštanje sakupljene fizičke energije kao i osvještavanje vlastitih moći i granica te pomicanje istih (Miles, 1995).

Sudionicima kroz aktivnosti postaje jasno da mogu promijeniti svoje životne uvjete. Imaju priliku u planiranoj aktivnosti - jednostavnom, jasnom, planiranom “polju” - “ovdje i sada”, isprobati vezu između napora i rezultata. Cirkuske aktivnosti, koje su korištene u drugom susretu, posebno su dobar primjer aktivnosti u kojoj se može doživjeti veza između napora i

rezultata. To se već doživljava u prvom susretu sa cirkuskim aktivnosti (već prvih 20 minuta uvježbavanja cirkuske discipline dat će male, ali značajne rezultate, npr. prvo bacanje i hvatanje diabolo-a), a posebno je jasno kada bi se cirkuske vještine vježbale u dužem periodu: tada je jako jasno vidljiva veza između napora, truda i ustrajnosti sa rezultatima. Kroz aktivno djelovanje, mladi otkrivaju da su sposobniji nego što su to mislili. To se posebno ostvaruje kroz činjenicu da se zadaci u aktivnosti sudionicima na prvu čine zahtjevnijima nego što oni to realno jesu. Također, usmjerenost na djelovanje omogućuje uspjeh onim mladima koji zbog manjih intelektualnih mogućnosti ili teškoća u komunikaciji rijetko dobiju priznanje i iskustvo uspjeha.

3. Usmjerenost na grupu

Aktivnosti u doživljajnoj pedagogiji provode se u grupnom kontekstu i povezane su s grupnim metodama rada. Zadaci u pojedinim aktivnostima su zahtjevni i pojedinac ih neće moći izvršiti sam, koliko god se jako trudio. Za uspjeh je potreba grupa, i to sudjelovanje svih članova, suradnja, komunikacija (verbalna i neverbalna), odgovornost i međusobno povjerenje. Uspješno izvršavanje zadataka dovodi do većeg osjećaja povezanosti što je dobar temelj za daljnju suradnju u grupi.

Grupa s kojom su provedene doživljajnopedagoške aktivnosti, prema dobi je heterogena grupa, sastojala se od 10 osnovnoškolaca, od kojih je većina pohađala 7. i 8. razred, dok je jedna učenica, A., pohađala prvi razred. A. je u grupu unosila jako zanimljive dinamike - razigranost, živost, spontanost, a drugi su se prema njoj odnosili kao prema mlađoj sestri - sa puno brige, blizine, radosti. Ta dinamika jako je pomogla u otklanjanju otpora kod provođenja nekih aktivnosti jer je A. uvijek bila ta koja je razbijala led svojom spontanošću. Na primjer kod cirkuskih aktivnosti, voditeljica je dala A. da obuče "cirkuski prslučić" i zamolila ju da joj na susretu bude asistentica. A. je to prihvatila uzbuđeno i svoju ulogu ozbiljno shvatila, što je drugim članovima bilo jako simpatično i poticajno da aktivno sudjeluju u aktivnosti. Grupa je bila jako povezana, vrlo brzo su prihvatili voditeljicu, bili su spremni sudjelovati u aktivnostima, iskreni su, direktni i emocionalno topli.

Načelo usmjerenosti na grupu ostvareno je kroz sve aktivnosti, jer su sve aktivnosti bile grupne. Proces snimanja filma, a na poseban način i sama tema tj. sadržaj filma bili su snažna sredstva za produblјivanje shvaćanja važnosti grupe, dinamika koje se mogu javiti u grupi i načina na koji se razlike i eventualni konflikti u grupi mogu riješiti - razgovorom i dogovorom.

Kroz učenje teksta, uvježbavanje uloga, a posebno kroz glumu koja se sastojala od brojnog ponavljanja istih scena, svima su se u sjećanje utisnule glavne rečenice iz filma:

“Ako budemo radili samo i isključivo ono što mi želimo, nikada nećemo imati prijatelje.”

“Boža Brzander i njeni prijatelji u igrama su nastavili poštivati dogovoreni raspored, znali su da su u mnogo toga različiti, ali da uz dobar dogovor razlike više nisu prepreka za ugodnu igru i čuvanje prijateljstva.”

(Azinović Vukelić, 2021b, str.10)

Učenici su se tako “srcem, glavom i rukama” suočili s važnim porukama priče.

4. Zajedničko odlučivanje i kreiranje

Načelo zajedničkog donošenja odluka i oblikovanja aktivnosti naglasak stavlja na važnost koju aktivno sudjelovanje sudionika, njihov utjecaj na donošenje odluka i kreiranje sadržaja ima na motivaciju i učinke svih doživljajnopedagoških aktivnosti i projekata. Cilj je mlade uključiti što ranije (već u pripreмноj fazi projekta) i što više (da preuzmu što više odgovornosti), kako bi imali osjećaj da se radi o “njihovoj stvari”.

U provedenim aktivnostima, zbog njihove jednostavnosti i kratkoročnosti, nije bilo puno prostora za ostvarivanje ovog načela. Ipak, u osmišljavanju aktivnosti djelomično se ostvarilo načelo zajedničkog kreiranja. Naime, prije provođenja aktivnosti postojao je okviran plan aktivnosti koje bi se sa grupom mogle provoditi. Tijekom prvog susreta voditeljica je u aktivnosti “Torba” (čiji je cilj i bio saznati interese sudionika) spomenula da se bavi cirkuskim vještinama. To je jako zainteresiralo grupu te su ju pitali može li i oni jednom probati cirkuske vještine. Kao odgovor na njihov interes, sljedeći je susret bio fokusiran baš na cirkuske vještine, koristeći ih kao doživljajnopedagošku metodu.

Načelo zajedničkog odlučivanja i kreiranja svakako se treba uzeti u obzir kod planiranja i provođenja dužih i kompleksnijih doživljajnopedagoških projekata.

5. Nove mogućnosti odnosa

Intenzivni doživljaji koji se javljaju tijekom doživljajnopedagoških aktivnosti sa sobom nose i emocionalnu pobuđenost, pa tako sudionici u odnosima ne mogu glumiti i odnosi među

članovima grupe nužno postaju izravniji, intenzivniji i dublji. Nove mogućnosti odnosa javljaju se među članovima grupe, ali i u odnosu sa voditeljima grupe. U doživljajnopedagoškim aktivnostima grupa voditelja drugačije doživljava te voditelj više nije sveznajući profesionalni odgajatelj već dohvatljivija, neposrednija, bliža, “običnija” osoba sa svojim snagama i slabostima (Ziegenspeck, 1992, prema Krajncan, 2013).

U provedenim aktivnostima, na samom kraju snimanja filma, odgajatelj i stručne suradnice također su trebali odglumiti jednu kratku scenu. Svima je bilo zanimljivo kada su oni iz uloge voditelja grupe, režisera i koordinatora snimanja, prešli sa druge strane “kamere” te i sami morali glumiti. Upute koje su ranije tijekom snimanja davali drugima sada im je bilo teško i sami slijediti, bili su zbunjeni i nisu uspjeli iz prvog, ni iz drugog pokušaja snimiti scenu, što je svim učenicima bilo zanimljivo za vidjeti. Učenici su prokomentirali da su voditelji i ranije trebali glumiti pa bi shvatili koliko to zapravo nije lako.

6. Usmjerenost na potrebe mladih

Tijekom adolescencije mladi su u fazi radikalnih fizičkih i psihičkih promjena te imaju veću potrebu za kretanjem i aktivnošću te želju za iskušavanjem vlastitih sposobnosti. Doživljajnopedagoški programi kroz snažne doživljaje i izazovne aktivnosti dobro odgovaraju na te potrebe mladih. Većina doživljajnopedagoških aktivnosti sadrži u sebi određenu količinu avanture i od sudionika traži određen napor. Važna je i usmjerenost na potrebe konkretnih sudionika neke aktivnosti. Netko tko ne poznaje grupu i potrebe sudionika teško će znati dobro usmjeriti aktivnosti. Zato je važno je da u osmišljavanje projekta bude uključen onaj tko dobro poznaje grupu, prati ju i može pripremiti visoko individualizirane sadržaje.

Kod osmišljavanja provedenih aktivnosti iznimno je bila važna i korisna komunikacija voditeljice aktivnosti sa stručnjacima iz Centra Izvor, koji su detaljno predstavili grupu i njene korisnike. Također, pokazalo se korisno to što je pripremljeni plan aktivnosti bio dovoljno fleksibilan kako bi se mogao prilagoditi grupi (npr. izbor cirkuskih aktivnosti za drugi susret).

7. Usmjerenost prirodi

Iskustva doživljajne pedagogije usko su vezana uz blizinu sa prirodom, boravak na otvorenom, edukaciju o važnosti očuvanja prirode i pozitivnih učinaka boravka u prirodi.

U pogledu ovoga načela, grupa poludnevnog boravka u Brinju, zanimljiva je i neuobičajena. Naime, općina Brinje je manje mjesto, obitelji većine učenika u grupi bave se poljoprivredom,

a sami provode velik dio slobodnog vremena u prirodi, što je u suprotnosti sa procesima koje proživljava većina mladih danas. U razvoju doživljajno-pedagoških aktivnosti u obzir treba uzeti specifičnosti korisnika kojima će biti usmjerene. Za djecu iz ruralnih sredina, kao što su to djeca iz Brinja, to znači stavljanje većeg naglaska na npr. posjete većim gradovima, kulturne i umjetničke aktivnosti, putovanja, proširivanju vidika i razvijanju vještina koje će im pomoći biti aktivni sudionici društva.

8. Bijeg iz svakodnevice

Izlaz iz svakodnevice načelo je doživljajne pedagogije koje omogućuje sudionicima da se isključe iz rutine života koji je obilježen problemima, ubrzanim ritmom i prevelikom količinom informacija i podražaja. U doživljajno-pedagoškim aktivnostima, pa tako i u svim provedenim aktivnostima sudionici mogu iskusiti jednostavnije obrasce življenja, postoje jasna pravila, u suprotnosti sa kompleksnosti društva u kojem živimo. Sudionici imaju priliku potpuno se prepustiti aktivnosti, živjeti ju u zanosu, potpuno u ovome trenutku, što na kraju pruža mogućnost za istinski susret sa samim sobom. Osoba se onda osnažena novim iskustvom, novim uvidima i načinom percepcije sebe i svijeta vraća u svoju svakodnevicu.

5. DOŽIVLJAJNA PEDAGOGIJA I SOCIJALNA PEDAGOGIJA

Filozofija, metodologija i ciljevi doživljajne pedagogije i socijalne pedagogije u mnogo čemu se preklapaju. Holthoff i Eichsteller (2009, str.58) navode moto koji inspirira socijalne pedagoge “*Nije moguće poučavati, ali moguće je stvarati situacije u kojima je nemoguće ne učiti*”. Objašnjavaju da je za socijalnu pedagogiju učenje više od onoga što se događa u školi. To je holistički proces ostvarivanja vlastitog potencijala, a nešto za naučiti postoji u gotovo svakoj situaciji, ako postoji otvorenost za učenje. Holističko učenje uključuje “glavu, srce i ruke”, kako ga je opisao švicarski pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (Holthoff i Eichsteller, 2009).

Sličnost filozofskih i vrijednosnih temelja doživljajne i socijalne pedagogije iščitava se i iz Etičkog kodeksa socijalnih pedagoga (2005, str.3.):

Socijalni pedagog kao temeljno vrijednosno polazište prihvaća vjeru u vrijednost života svakog pojedinca. Vjeruje u mogućnost rasta, razvoja i postojanje potencijala za mijenjanje svakog pojedinca. Vjeruje u različitosti među pojedincima, grupama i zajednicama. Svojim profesionalnim djelovanjem socijalni pedagog doprinosi općoj i specifičnoj dobrobiti korisnika, razvoju njegovih potencijala te potiče i omogućava pozitivne, osobno i socijalno prihvatljive promjene korisnika, njihovih obitelji i zajednice u cjelini.

Postoji velika sličnost i između ciljeva socijalne i doživljajne pedagogije, posebno na području individualnih i socijalnih vještina (Popović, 2014), dok doživljajna pedagogija dodatan naglasak stavlja i na ciljeve vezane uz motoričko i kognitivno područje. U doživljajnoj pedagogiji navedeni ciljevi ne ostvaruju se uobičajenim slijedom „iz glave u ruke“, već kroz konkretno fizičko suočavanje s problemima i zadaćama tj. „iz ruku u glavu“ (Ziegenspeck 1992, prema Krajncan, 2013), pristup čije prednosti socijalna pedagogija u Hrvatskoj još uvijek dovoljno ne koristi.

Socijalnu i doživljajnu pedagogiju povezuje naglasak na pozitivna iskustva i pozitivan razvoj mladih :

“Snaga pozitivnih iskustava (npr. nešto nas je razveselilo, nešto smo postigli, nova vještina koju smo naučili, potpora bliske osobe, ...) ima dvostruki učinak: podiže samopouzdanje i osnažuje dobrobit. Jačanjem onoga pozitivnog što nosimo, poboljšavamo i svoje slabe strane – negativne predodžbe o sebi će se rasplinuti.” (Holthoff i Eichsteller, 2009, str.61.)

Gdje se socijalna pedagogija fokusira na odgoj u svakodnevici, s odgojnim ciljevima za rast u različitim područjima života mladih (obiteljske situacije, školski zadaci, kvalitetno provođenje slobodnog vremena...), doživljajna je pedagogija ta koja donosi izlazak iz svakodnevice, koristi izvanredna iskustva koji će onda biti osvježanje, novi snažni poticaj za još odlučnije življenje izazova svakodnevice. Na taj način doživljajna pedagogija, njene metode i aktivnosti obogaćuju socijalnopedagoški rad.

Doživljajna pedagogija ima puno toga za ponuditi u radu s populacijom kojom se socijalna pedagogija bavi. U radu s populacijama u riziku, posebno s djecom i mladima s problemima u ponašanju, socijalni su pedagozi stalno suočeni s izazovom pronalaska odgojnih metoda koje će biti dovoljno poticajne i utemeljene na iskustvima i aktivnom sudjelovanju mladih. Upravo to, na prirodan i human način, kroz atraktivne, nesvakodnevne sadržaje, nudi svojim pristupom i filozofijom doživljajna pedagogija (Krajncan, 2013). Vican (2018) na poseban način ističe i vrijednost doživljajne pedagogije u radu sa darovitim djecom i mladima, populacijom kojom se bave socijalni pedagozi u području odgoja i obrazovanja. Primjer uspješnog korištenja iskustvenog učenja u radu sa darovitim djecom u Hrvatskoj je Škola stvaralaštva “Novigradsko proljeće”, projekt za darovite učenike osnovnih škola (<http://www.novigradsko-proljece.com/web/>). Doživljajnopedagoški projekti se mogu koristiti kao tretmanske socijalnopedagoške intervencije (npr. intenzivni vanjski projekti). Različite se pak doživljajnopedagoške aktivnosti mogu koristiti u preventivnom radu bilo u institucionalnom ili izvaninstitucionalnom kontekstu. Primjer korištenja doživljajne pedagogije u svakodnevnom preventivnom i tretmanskom radu sa djecom i mladima upravo je Centar Izvor Selce.

6. ZAKLJUČAK

U ovom radu doživljajna je pedagogija predstavljena kroz opis njenog razvoja, osnovnih pojmova, važnih autora, procesa iskustvenog učenja te pregled njenih ciljeva i mogućih metoda, aktivnosti i projekata kojima se doživljajnopedagoški ciljevi postižu. Teorijska su znanja praktično primijenjena kroz provedbu doživljajnopedagoških aktivnosti u poludnevnom boravku u podružnici Brinje Centra za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce.

Prvobitna zamisao u izradi ovog rada bila je razviti i implementirati doživljajnopedagoški projekt za djecu i mlade korisnike poludnevnog boravka. Kako bi se doživljajnopedagoški rad mogao smatrati doživljajnopedagoškim projektom, nužno je da obuhvaća standardiziranu fazu pripreme (koja traje barem mjesec dana), fazu provedbe te postprojektnu fazu sa evaluacijom projekta i praćenjem sudionika nakon projekta (dva, tri mjeseca) (Krajncan, 2013). Također je ključno sudionike aktivno uključiti u sve faze projekta, kao i unaprijed postaviti konkretne, jasne i mjerljive ciljeve. S obzirom na postavljene ciljeve biraju se aktivnosti koje će doživljajnopedagoški projekt koristiti. Uvidom u realne mogućnosti i s obzirom na različite okolnosti (osobito okolnosti nastale uslijed pandemije koronavirusa), procijenjeno je da se navedene karakteristike doživljajnopedagoških projekata neće moći ostvariti te su umjesto projekta u sklopu ovoga rada provedene različite doživljajnopedagoške aktivnosti. One bi se povezivanjem, proširenjem i produbljivanjem te uz veći naglasak na pripremu, organizacijske okolnosti, evaluaciju i praćenje, mogle razviti u kvalitetan doživljajnopedagoški projekt.

Aktivnosti provedene u okviru ovog rada (interaktivne igre, cirkuske aktivnosti i proces snimanja kratkog igranog filma) samo su primjer doživljajnopedagoških aktivnosti koje veliku vrijednost imaju i za područje socijalne pedagogije. One mogu biti korisne socijalnim pedagogima u različitim područjima rada i sa različitim populacijama: u institucionalnoj, poluinstitucionalnoj i izvaninstitucionalnoj skrbi; u promociji, prevenciji, ranim intervencijama i tretmanu; sa općom populacijom, sa djecom i mladima s problemima u ponašanju, ali i sa darovitim djecom.

U kontekstu usluge poludnevnog boravka doživljajnopedagoške su aktivnosti iznimno vrijedne. Doživljajna je pedagogija ta koja može pružiti izlazak iz svakodnevice, a intenzivni doživljaji i izvanredna iskustva postaju novi snažni poticaj za još odlučnije življenje izazova svakodnevice. Zbog postojećih organizacijskih i vremenskih uvjeta (male grupe, prilagođeni prostor, redovitost susretanja, suradnja voditelja i roditelja...) one se mogu jednostavno

uklopiti u rad poludnevnog boravka. Aktivnosti mogu provoditi sami odgajatelji i stručni suradnici poludnevnog boravka, ili za pojedine aktivnosti mogu uključiti različite vanjske suradnike, profesionalce, volontere, ili druge osobe iz lokalne zajednice s kojima kao ustanova imaju mogućnosti surađivati. Ovakve aktivnosti mogu doprinijeti ostvarivanju ciljeva poludnevnog boravka (otkrivanje unutarnjih snaga i potencijala djece i mladih i osiguravanje uvjeta za razvoj pozitivnih razvojnih ishoda), i realizaciji svakodnevnih aktivnosti poludnevnog boravka koje su velikim dijelom usmjerene na organiziranje slobodnog vremena.

U razvoju ovog rada, proces pripreme, provedbe i osvrta na aktivnosti bio je pravi proces iskustvenog učenja. Priprema aktivnosti zahtijevala je učenje i produblјivanje teme doživljajne pedagogije i procesa iskustvenog učenja, istraživanje mogućih aktivnosti i njihovo prilagođavanje realnim uvjetima u poludnevnom boravku u Brinju i realnim potrebama i mogućnostima grupe korisnika. Faza pripreme sastojala se uglavnom od čitanja literature i konzultacija sa stručnjacima iz Centra Izvor. Ipak, kod provedbe planiranog, shvatila sam da je jedna od najvažnijih karakteristika voditelja doživljajnopedagoških aktivnosti upravo fleksibilnost. Planirane aktivnosti bilo je važno prilagoditi grupi, njihovoj motivaciji i interesima, prioritetima i trenutnom raspoloženju. U takvim situacijama važno je biti dobro upoznat sa ciljevima do kojih se kroz pojedine aktivnosti želi doći. Tako će se možda način izvedbe trebati prilagoditi, ali uvijek imajući u vidu postavljene ciljeve.

Provedba aktivnosti opisanih u ovom radu bila je prilika da u rad s djecom i mladima unesem neke svoje osobne interese, hobije i talente (npr. cirkuske vještine, fotografija, snimanje i montiranje). Upravo na to tijekom studija nas je poticalo više nastavnika i socijalnih pedagoga praktičara koje smo kao studenti imali priliku upoznati. Prisjećam se upečatljivih riječi stručnjakinje iz Centra za pružanje usluga u zajednici Dugave prilikom posjete toj ustanovi na prvoj godini studija: *“Razvijajte svoje interese, hobije, talente... sve će vam to koristiti u radu sa mladima”*, dok nam je pokazivala keramičke radove koje su korisnici izradili pod vodstvom odgajateljice čiji je to hobi. S druge strane, kod vođenja doživljajnopedagoških aktivnosti, nije ključno u samoj aktivnosti biti profesionalac. Jer, kao (doživljajni) pedagozi nismo oni koji predvode, nego koji hodamo zajedno sa mladima. Tako, kad sami mladi za nešto iskažu interes, možemo zajedno s njima krenuti od nule - u istraživanju nekog novog, izazovnog, doživljajima punog iskustva, hobija, područja interesa.

Jedan od najvećih izazova tijekom provedbe aktivnosti bilo je, nakon pojedinog konkretnog iskustva, potaknuti kod sudionika i ostale korake procesa iskustvenog učenja: zamjećivanje i

refleksiju na iskustvo, formiranje apstraktnih koncepata i generalizaciju te testiranje novih koncepata u novim situacijama. Važno je ne zaustaviti se na konkretnom iskustvu, jer ono, koliko god zanimljivo, zabavno i kreativno bilo, bez ostalih koraka iskustvenog učenja neće moći ostvariti ciljeve i učinke koje doživljajna pedagogija kao pedagoška disciplina nudi. Iako djeca neće uvijek biti spremna na refleksiju, razvijanje refleksivnosti je proces. Refleksivnost je važna vještina, koju i sami kao stručnjaci trebamo kontinuirano učiti, usvajati, vježbati i svakodnevno prakticirati.

U refleksiji na proces pisanja ovog rada, mogu koristiti i koncept *Zona ugone*. Za mene je zapravo sama provedba aktivnosti i susret sa djecom bio u *zoni ugone*, dok je pisanje predstavljalo iskorak u *zonu neugode* tj. *zonu učenja*. Pisanje i u njemu sadržani “daljnji koraci” u procesu iskustvenog učenja (zamjećivanje, refleksija, osvrt, stvaranje apstraktnih koncepata, povezivanje sa postojećim znanjima...) bili su stvarni izazov. Ali baš kroz suočavanje sa tim izazovom dogodilo se učenje te se otvorila mogućnost da provedene aktivnosti kroz ovaj rad ne ostanu samo lijepo sjećanje nego da postanu i bar mali poticaj na korištenje doživljajnopedagoških aktivnosti u radu s djecom i mladima, posebno onima sa problemima u ponašanju, a možda i doprinos za razvoj interesa za doživljajnu pedagogiju kod sadašnjih ili budućih socijalnih pedagoga i drugih u čije ruke bude došao ovaj rad. U svakom slučaju, pisanje ovog, “akcijskog”, diplomskog rada nije uvijek bilo lako, niti je nužno išlo prema zacrtanom planu, ali otvorilo je mnoge prilike za učenje u pravom doživljajnopedagoškom smislu - “srcem, glavom i rukama”.

7. LITERATURA

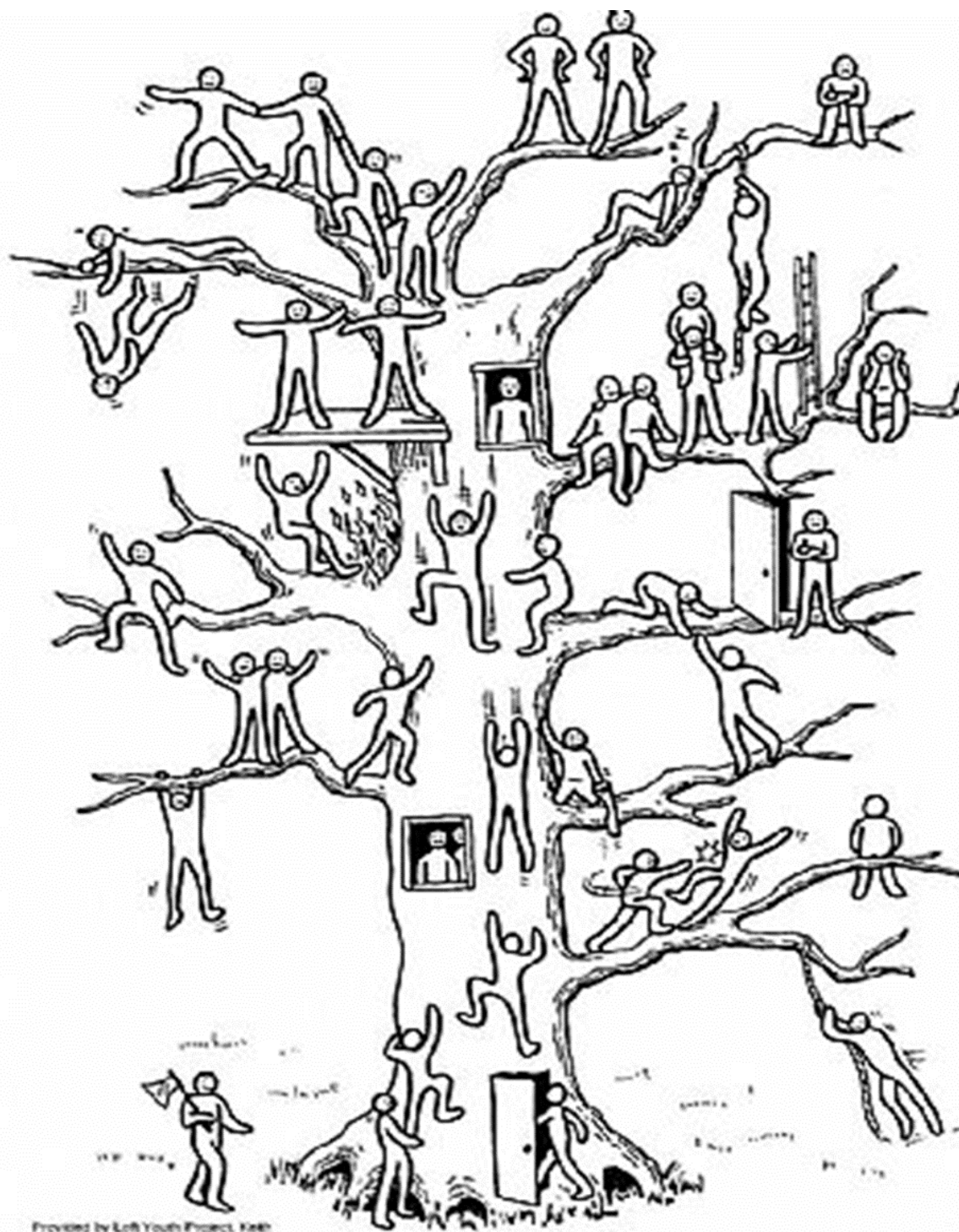
1. Association for Experiential Education [AEE] (2022). *What is Experiential Education?: Experiential Education, Explained*. <https://www.aee.org/what-is-experiential-education>, pristupljeno 10. srpnja 2022.
2. Azinović Vukelić, I. (2021a). Cjelovit pristup obitelji: Opis programa. U: I. Azinović Vukelić, K. Borovac i B. Blažić (ur.), *Snaga zajednice: Program poludnevnog boravka Centra za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce*. (str.79-93). Selce: Centar za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce.
3. Azinović Vukelić, I. (2021b). *Izvor priča priče*. Selce: Centar za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce. Preuzeto s <http://centarizvorselce.hr/wp-content/uploads/2022/03/Izvor-prica-price-EU.pdf> (10.4.2022.).
4. Blažić, B. (2021). Cjelovit pristup obitelji: Izvor priča priče – terapijska slikovnica. U: I. Azinović Vukelić, K. Borovac i B. Blažić (ur.), *Snaga zajednice: Program poludnevnog boravka Centra za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce*. (str.108-109). Selce: Centar za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce.
5. Borić, I. (2021). *Doživljajna pedagogija*, Interni materijal na kolegiju Doživljajna pedagogija.
6. Statut Centra za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce (2021). Preuzeto s <http://centarizvorselce.hr/index.php/statut/> (10.7.2022.).
7. Chapman, S., McPhee, P. i Proudman, B. (1995). What is Experiential Education? U: K. Warren i sur. (ur.), *The Theory of Experiential Education. A Collection of Articles Addressing the Historical, Philosophical, Social, and Psychological Foundations of Experiential Education*. (str. 235-249). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Co.
8. Efstratia, D. (2014). Experiential Education through Project Based Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1256 – 1260. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.362>
9. Etički kodeks socijalnih pedagoga (2005). Zagreb: Hrvatska udruga socijalnih pedagoga. Preuzeto s http://www.husp.hr/docs/HUSP_Eticki_kodeks_socijalnih_pedagoga.pdf (20.7.2022.).

10. Holthoff, S. i Eichsteller, G. (2009). Social Pedagogy: the practice. *Every Child Journal*, 1 (1), 58 – 63.
11. Howden, E. (2012). Outdoor Experiential Education: Learning Through the Body. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 134 (2). 43 – 51.
12. Ingman, B. C. (2011). H. D. Thoreau - Spirituality and Experiential Education *Curriculum and Teaching Dialogue*, 13 (1-2). 143 – 158.
13. James, T. (1995). Kurt Hahn and the Aims of Education. U: K. Warren i sur. (ur.), *The Theory of Experiential Education. A Collection of Articles Addressing the Historical, Philosophical, Social, and Psychological Foundations of Experiential Education*. (str. 33-45.). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Co.
14. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Saddle River: Prentice Hall.
15. Krajnčan, M. (2013). *Osnove doživljajne pedagogije*. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Michl, W. (2015). *Erlebnispädagogik (3. izdanje)*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
17. Miles, J. (1995). Wilderness as Healing Place. U: K. Warren i sur. (ur.), *The Theory of Experiential Education. A Collection of Articles Addressing the Historical, Philosophical, Social, and Psychological Foundations of Experiential Education*. (str. 51-63). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Co.
18. Nold, J. (1995). Excerpts from the First Kurt Hahn Address. U: K. Warren i sur. (ur.), *The Theory of Experiential Education. A Collection of Articles Addressing the Historical, Philosophical, Social, and Psychological Foundations of Experiential Education*. (str. 385-389). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Co.
19. Popović, L. (2014): Doživljajnopedagoške aktivnosti u projektom radu s djecom i mladima (Diplomski rad). Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zabreb.
20. Scippa, M. T. (2000). The 1999 Kurt Hahn Address - Catalysts for Change: The Healing Power of Experiential Practices. *Journal of Experiential Education*, 23(1), 26 – 30.

21. Smith, T. E. (2011). Rousseau and Pestalozzi: Emile, Gertrude, and Experiential Education. U: T. E. Smith i C. E. Knapp (ur.), *Sourcebook of Experiential Education. Key thinkers and their contributions*. (str. 26-31). New York: Routledge.
22. Smith, T. E., Knapp, C. E., Seaman, J. i Pace, S. (2011). Experiential Education and Learning by Experience. U: T. E. Smith i C. E. Knapp (ur.), *Sourcebook of Experiential Education. Key thinkers and their contributions*. (str. 1-11). New York: Routledge.
23. Thoreau, H. D. (2016). *Walden (elektroničko izdanje)*. Zagreb: Društvo za promicanje književnosti na novim medijima.
24. Vican, D. (2018). Doživljajna pedagogija u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika. U: *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: Suvremene pedagoške implikacije*. (str. 9-33). Monografija odgoja i obrazovanja darovitih učenika. Zadar: Sveučilište u Zadru.
25. Vukelić, D. (2021): Teorijske osnove programa: Doživljajna pedagogija. U: I. Azinović Vukelić, K. Borovac i B. Blažić (ur.): *Snaga zajednice: Program poludnevnog boravka Centra za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce*. (str.63-67). Selce: Centar za pružanje usluga u zajednici Izvor Selce.
26. <http://centarizvorselce.hr/>, pristupljeno 5. srpnja 2022.
27. <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>, pristupljeno 20. srpnja 2022.
28. <http://www.novigradsko-proljece.com/web/>, pristupljeno 15. kolovoza 2022.
29. <http://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/the-learning-zone-model/>, pristupljeno 5. srpnja 2022.
30. <https://www.outwardboundcroatia.com/o-nama/>, pristupljeno 7. srpnja 2022.

8. PRILOZI

Prilog 1: Evaluacijsko stablo



Prilog 2: Scenarij filma “Boža u zemlji Melankolije”

Boža u zemlji Melankolije

Uloge:

Narator

Boža

Susjed 1

Susjed 2

Mirko

Josip

Tomo

Mama

Tata

Brat Bero

Sova Mirjana

Prema priči Davora Vukelića, scenarij: Barbara i Petra



N: Jednom davno, na obroncima zemlje Melankolije živjela obitelj Brzander. Bilo je to zaista neobično prezime za obitelj puževa, no ova obitelj zaista je opravdavala svoje prezime. Cijela obitelj bila je nešto brža od svojih susjeda te su se njihovi susjedi teško nosili s njihovim hirovitim i živahnim karakterima.

SUSJED 1: Jooooj ovi ljudi Brzanderi, stalno nekud jure.

SUSJED 2: Ma pusti ih, vidiš da su uvijek u nekom svom filmu!

N: Posebno brza bila je kćer mame Brzander i tate Brzander, Boža Brzande, najmlađe dijete iz obitelji Brzander. Boža je danonoćno napucavala loptu po cijeloj Melankoliji. Ponekad bi loptom čak i raz'ijala prozore, prevrtala cvjetnjake, rušila stanovnike Melankolije s bicikala.

(Boža napucava loptu, leti okolo, slučajno i pogodi susjede)

SUSJED 1: Kakvo je ovo ponašanje?! To mi još u Melankoliji nismo vidjeli!

SUSJED 2: Uvijek nam smetaš, i uvijek nešto moraš razbiti. Kad ćeš više prestati.

(susjedi nastavljaju pod bradom nešto šaputati)

2

BOŽA: Zašto se oni ljute na mene? Što ja to pogrešno radim? Zašto mi svi prigovaraju?

3 **N:** Često je Boža bila isključena iz igara koje su organizirali njeni prijatelji. Dok su se njeni prijatelji natjecali tko će posljednji doći do cilja u utrci na sto kućica, ona je u istoj igri pokušavala biti prva. Kada su njeni prijatelji nakon kiše izlazili kako bi uhvatili malo svježeg zraka, Boža je lokvice na cestama iskorištavala za skok i prskanje.

(naguravaju se, oni spori, ona brza)

4 **N:** Drugim puževima dozlogrdilo je takvo njeno ponašanje!

3

MIRKO: Ti nisi normalna! Što to radiš? Praviš se važna! Uvijek se svi lijepo igramo kad tebe nema. Ti dođeš i uništiš nam igru!

JOSIP: Stalno nam smetaš! Što ne vidiš da se ne želimo igrati s tobom! Uvijek želiš biti najbolja! Pusti nas više na miru!

TOMO: Prije nego li se svi posvađamo, mislim da bi bilo najbolje da odeš!

1

5 **N:** U Boži su se miješali osjećaji tuge, ali i snažne ljutnje. Osjećala se kao da ne pripada svijetu u kojem živi. Stoga je odlučila:

BOŽA: Moram krenuti dalje, otići negdje drugdje, ovdje me nitko ne voli. Jako sam tužna!

(Boža izlazi iz kadra)

3

MIRKO: Baš je pravi davež, uvijek mora pobjeđivati. Stalno nekud juri, nema mira!

JOSIP: Neka je otišla, popela mi se već na vrh glave! Stalno sve mora biti po njenom!

TOMO: Ha ne znam, mislite li da smo bili prestrogi? Ona je jednostavno takva!

MIRKO: Ma, nikad nas ne sluša, nije ona timski igrač! Oko nje uvijek neka frka!

(oni izlaze iz kadra, ulaze mama tata i Boža)

6

6 **N:** Boža nije znala što napraviti... Stoga se za pomoć obratila mami i tati Brzanderu!

BOŽA: Svi mi se rugaju, nitko se ne želi igrati sa mnom!

TATA: Ma šta se brineš, pužice moja, ti si najbrža od svih, ti si pravi Brzander!

MAMA: Pa da, zašto se opće družiš s tim sporim puževima!? Neće tebi nitko soliti pamet! Zašto misle da su bolji od tebe?

BOŽA: Ali oni su mi prijatelji! Znae da su to jedini puževi mojih godina u Melankoliji! Ako se ne družim s njima, s kim ću se? Žohari i gliste se ni sa kime ne žele igrati, nego se stalno skrivaju po svojim rupama!

TATA: Ma šta te boli briga, važno je da si ti brza ko` metak! A uostalom, uvijek se možeš igrati sa svojim starijim bratom Berom!

BERO: Ma neću se ja igrati s njom! Ja se najviše volim izležavati na vinovoj lozi i grickati lišće, a njoj je to uvijek bilo dosadno! Nemojte me tjerati da se družim s njom! Ja sam puž Vinogradnjak samotnjak!

MAMA: Pužu mužu, što ti kažeš na sve ovo?

TATA: Ma hodi, hodi, proći će!

⌘ **N:** Boža nije bila zadovoljna razgovorom s roditeljima. Nije osjećala da ju razumiju. Jedne noći, iskrala se iz kuće Brzanderovih i krenula na put u nepoznato. Hodala je tako dugo i dugo pužica Boža kad je odjednom začula glas!

SOVA MIRJANA: Glavu gore, graga pužice!

BOŽA: Tko si ti?

SOVA MIRJANA: Sova Mirjana, zar nisi čula za mene? Ja sam najmudrija sova na području cijele Melankolije. Životinje često traže moj savjet!

BOŽA: Jako se loše osjećam, nitko me ne voli, nemam niti jednog pravog prijatelja, a čak me ni moji roditelji ne razumiju.

SOVA MIRJANA: Vidim da si jako tužna. Što kažeš na to da mi ispričaš svoju priču?

⌘ **N:** Dok je Boža pričala svoju priču, sova Mirjana zabrinuto je kolutala velikim očima!

SOVA MIRJANA: Hm, ovakav slučaj još nisam imala! Ovakva situacija može se riješiti samo razgovorom! Sjedaj na moja leđa, vraćam te tvojoj kući, tvojoj obitelji i tvojim prijateljima!

(Boža se popne na sovina leđa)

N: Nakon dugog leta, sletjeli su u Božino susjedstvo. Mirjana je okupila svu dječicu puževe i pužice te potaknula njih i Božu na razgovor.

MIRKO: Boža, ideš nam na živce. Prebrza si za nas, ne možemo te pratiti u tvojim nepodopštinama, jako se loše osjećamo kad se hvališ da si najbolja i najbrža!

JOSIP: Boža, vidim da si ljuta, ali i mi smo ljuti kad nas prskaš vodom iz lokvica!

N: Božina su tuga i ljutnja brzo prešli u iznenađenje i nevjericu. No skupila je snage i odgovorila:

BOŽA: Ali ja nisam znala da se tako osjećate uz mene. Osjećam se i ja loše kada se želim utrkivati, a vi samo polako klizite po suhom lišću.

TOMO: Ja imam prijedlog! Ako budemo radili samo i isključivo što mi želimo, nikada nećemo imati prijatelje. Predlažem da se ponedjeljkom utrkujemo na sto kućica, utorkom spavamo na kori bukve, srijedom igramo nogomet, četvrtkom se borimo tko će zadnji do cilja, petkom se prskamo vodom, subotom ležimo na kamenu, a nedjeljom odmaram od ležanja na kamenu.

MIRKO: Ali Tomo, zaboravio si da je Boža srijedom u Połudnevnom boravku!

TOMO: Imaš pravo, onda utorkom igramo nogomet, a srijedom spavamo na kori bukve!

BOŽA: Joj, to je baš dobra ideja! Zar mislite da bi se mogli držati tog dogovora?

TOMO: Ako ne budemo slušali jedni druge, i radili samo ono što nama odgovara, nikada nećemo imati prijatelje!

BOŽA: Istina Tomo, ne možemo samo gledati na sebe!

(svi se zagrlje)

N: Sova Mirjana nasmiješila se i zadovoljno poletjela svojoj kući. Dok je letjela, osvmula se i vidjela da su puževi već krenuli s nogometom, jer je bio utrak.

Boža Brzander i njeni prijatelji u igrama su nastavili poštivati dogovoreni raspored, znali su da su u mnogo toga različiti, ali da uz dobar dogovor razlike više nisu prepreka za ugodnu igru i čuvanje prijateljstva.