

Praktično usposabljanje v času študija na daljavo skozi oči študentov socialne pedagogike

Ana Bogdan Zupančič

Univerza na Primorskem

ana.bogdan.zupancic@pef.upr.si

Mateja Marovič

Univerza na Primorskem

mateja.marovic@pef.upr.si

Socialna pedagogika spada med t. i. praktične znanosti, kjer je teorija »sužnja« prakse. V ospredju poklicnega usposabljanja socialnih pedagogov je priprava le-teh za neposredno socialnopedagoško prakso, katere temelj so profesionalni odnosi z uporabniki na terenu, v živo. V času epidemije (covid-19), ko se je študijski proces prenesel na splet, je utečeno praktično usposabljanje zastalo in iskali smo nadomestne načine. S kvalitativno raziskavo, v katero smo vključili 15 študentov magistrskega študijskega programa druge stopnje Socialna pedagogika na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, se osredotočimo na problematiko pridobivanja praktičnih znanj, veščin in kompetenc oziroma praktičnega dela poklicnega usposabljanja v času študija na daljavo, kot so ga doživljali študenti in študentke socialne pedagogike. Analiza intervjujev pokaže, da študentje socialno pedagogiko doživljajo kot pretežno praktično vedo, katere študijska praksa je bila v času epidemije osiromašena. Kljub temu pa izpostavijo nekatere prednosti študija na daljavo, pri čemer se zavedajo soodgovornosti za študijski proces.

Ključne besede: socialna pedagogika, praktično usposabljanje, študenti, epidemija covida-19, kompetence

Teoretična izhodišča

Socialno pedagogiko v Sloveniji in po svetu bi lahko opredelili kot predvsem praktično vedo, ki počasi izgrajuje tudi lastno teoretsko podstat (Bogdan Zupančič 2021a; Kobolt 2001; Storø 2013; Úcar 2013). »Praktičnost« kot taka je včasih razlog za »manjvrednostni kompleks« vede, ki svojo teorijo pravzaprav gradi tako, da se odziva na številne izzive profesionalne prakse. A. Frommann v intervjuju (v Kobolt 2001), pove, da je teorija socialne pedagogike na nek način »v službi« prakse, torej njena »sužnja«. Ana Bogdan Zupančič (2021a) sicer opozori na problematičnost omenjenega razmerja in utemelji pomembnost neodvisnosti/avtonomnosti teoretskega raziskovanja, če naj bi si socialna pe-

dagogika v Sloveniji izgradila enotno, celovito in utemeljeno teoretsko podstat. Hkrati pa poudari, da je to lahko dolgotrajen proces, pri katerem je treba ohranjati ravnovesje med teorijo in prakso, saj se sicer lahko ujamemo v eno od zmot o socialni pedagogiki, ki jo izpostavi Úcar (2013). Slednja temelji na povezavi socialne pedagogike z »manjvrednostnim kompleksom« pedagogike, ki je zaradi binarne logike teorija proti praksi privedel do tega, da se je pedagogika iz praktične vede in posledično prav takega delovanja pretvorila v (hiper)teoretično in na ta način izgubila stik s prakso.

Poleg omenjenega vprašanja razmerja med teorijo in prakso v socialni pedagogiki sta v našem primeru glede vprašanja praktičnosti v času študija na daljavo med epidemijo covida-19 pomembni vsaj še dve vprašanji. Prvo je vprašanje posledic primata razvijanja praktičnih kompetenc študentov in drugo vprašanje sposobnosti čimprejšnjega odzivanja socialne pedagogike kot praktične vede na družbeno-politične spremembe. Gre za nevrvalgični točki konceptualizacije socialne pedagogike kot sistema izobraževanja s pripadajočim študijskim programom, ki ju je epidemija covida-19 postavila še v nek nov kontekst.

Že z začetkom 21. stoletja, ko je prišlo do zahteve po obnovi študijskih programov v obliki globalnega poenotenja študija z bolonjsko reformo, se je povečala pomembnost kompetenčnega diskurza. V zvezi s slednjim Štefanc (2012) opozarja, da se z argumentiranjem pomembnosti kompetenc učiteljev (in drugih strokovnih delavcev, op. a.) in uvajanjem merjenja kompetenc od učinkiljne naravnosti osnovnega izobraževanja premaknemo h kompetenčni, ki ima svoje omejitve in je s strani sodobnih pedagogov podvržena številnim kritikam (Štefanc 2012). Laval (2005) pravi, da se pojem kompetenca uporablja strateško in ga ni mogoče ločiti od »upravljanja s človeškimi viri«. S kompetenčno naravnostjo po mnenju avtorja (str. 73) pod vprašaj postavljamo tradicionalne naloge šole (in študija, op. a.) – »prenašanje znanj ter intelektualno in kulturno znanje v najširšem pomenu izraza«.

Pri opredelitvi pojmov kompetenca in kompetentnost v slovarjih je zaznati pomensko večplastnost (Štefanc 2012), kar v razpravo o kompetencah vnaša nemalo zmede. V prispevku zato sledimo zelo široki in celostni opredelitvi, ki jo predlaga European Commission/EACEA/Eurydice (2012) in v kateri kompetence uporabljajo kot sinonim za veščine ter jih opredelijo kot tiste, ki »predstavljajo kombinacijo znanja, veščin, odnosov, ki so ključni za osebno izpolnjenost in razvoj, aktivno državljanstvo, socialno vključevanje in zaposlitev« (str. 6).

Tako priporočila na ravni EU kot sama praksa socialne pedagogike so najverjetneje botrovali temu, da so seznami kompetenc študijskih programov

socialne pedagogike tako na Pedagoški fakulteti v Ljubljani kot na Pedagoški fakulteti v Kopru zelo številčni in nepregledni (Bogdan Zupančič 2021a), kar daje vtis, da gre bolj za birokratsko izpolnjevanje zahtev izobraževalnega sistema pod diktaturo kompetenčnega diskurza in bolonjske reforme kot za sistematično in načrtovano usposabljanje za posamezne pomembnejše kompetence.

Razprava o kompetencah kot »rezultatih« študija socialne pedagogike odpira številne dileme, na katere je treba poiskati odgovore, če želimo ohranjati razmerje med splošnejšimi vzgojno-izobraževalnimi smotri – študijem v klasičnem, tradicionalnem pomenu besede – in cilji praktičnih študijev, ki so pod vplivom prevladujočega diskurza torej osredotočeni na praktično poklicno usposabljanje. Štefanc (2012) izpostavi, da so vsebine, ki problematizirajo zgolj »praktično usposabljanje« oziroma usvajanje veščin in kompetenc, na splošno prisotne v razpravah o uveljavljanju kompetenčnega pristopa, ki posega tudi na polje visokošolskega izobraževanja.

Problematika pridobivanja praktičnih kompetenc pa se s pojavom epidemije covid-19 sicer poglobi in v primeru uravnotežanja razmerja med teorijo ter prakso torej začasno prevesi tehtnico v prid teoriji. Vendar pa, kot ugotavlja Ana Bogdan Zupančič (2021a) v svoji analizi kompetenc obeh študijskih programov socialne pedagogike v Sloveniji, slovenske programe in z njimi predvidene pridobljene kompetence vodijo predvsem potrebe prakse. Skorajda bi lahko rekli, da potreba po določenih (predvsem praktičnih) kompetencah narekuje vsebine in aktivnosti študijskih programov. Vendar, kaj se zgodi, ko se praksa kar naenkrat drastično spremeni oziroma, bolje rečeno, ko se spremenijo pogoji za izvajanje le-te? Ana Bogdan Zupančič (2021b) in Andreja Grobelešek (2021) v svojih prispevkih izpostavita vtis strokovnih delavcev, da so ostali brez uporabnikov in posledično brez dela. Kot da bi socialni pedagogiki novonastali pogoji dela – v obliki dela na daljavo – »amputirali« najpomembnejši del, temelj njenega delovanja – odnos z uporabniki v živo, na terenu. Če slednje povežemo z načini izvajanja študija, ki vključujejo pretežno praktično usposabljanje, potem pridemo do sklepa, da je bil s premikom študija v obliko na daljavo osiromašen pomemben del le-tega.

Eno od temeljnih vodil socialnopedagoške profesionalne prakse je kvaliteten odnos z uporabnikom (Krajncan in Bajželj 2008), kar pomeni, da bodoči strokovni delavci potrebujejo urjenje v t. i. odnosnih kompetencah (Bogdan Zupančič in Krajncan 2019) oziroma predmetnospecifičnih kompetencah s področja usposobljenost in profesionalni razvoj (Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem b. l.), ki so ključni del praktičnega usposabljanja za poklic socialnega pedagoga. Del slednjega predstavljajo (nujne) nepo-

sredne izkušnje vključenosti v raznolike poklicne situacije in trening ustreznega profesionalnega odzivanja na le-te, ki šele omogočajo prenos teoretskih/strokovnih znanj v prakso, zato je izobraževanje socialnih pedagogov temu prilagojeno (Bogdan Zupančič 2021a). Če pa upoštevamo še številne dileme, povezane z odgovornostjo izvajalcev študija in »poklicnega usposabljanja«, ki vključujejo zagotovila, da bodo bodoči strokovni delavci sposobni zavestno, empatično in enakovredno vstopati v profesionalne odnose, moramo v obliki odprtih vprašanj omeniti vsaj dve taki: (a) ali lahko nekoga med študijem usposobimo za (samo)empatijo, posledično pa za (samo)refleksijo, (samo)zavedanje, realno (samo)vrednotenje in poklicno avtonomijo, o čemer se sprašuje že Ana Bogdan Zupančič (2018; 2021a), in (b) na kakšen način izmeriti, ugotoviti, če študent – bodoči socialni pedagog – te kompetence tudi zares poseduje, ter kaj lahko izvajalci pravzaprav storijo, če jih ne?

Kot smo že omenili, je poleg tega, da je specifika družbenih razmer zaradi epidemije covid-19 še dodatno poglobila vprašanje možnosti zagotavljanja neposrednih profesionalnih izkušenj v odnosih z uporabniki med študijem, tudi praktično naravnanim poklicnim praksam socialnih pedagogov samih, ki na profesionalnih odnosih v neposrednih življenjskih situacijah temeljijo, začasno odvzela prav te odnose (»amputirala« temelje). Kot kažejo raziskave (Gregorčič Mrvar idr. 2021; Kalin, Skubic Ermenc in Mažgon 2021), katerih del so zagotovo tudi socialni pedagogi, kot svetovalni delavci, ravnatelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči, in kot izpostavi tudi Andreja Grobelšek (2021), so se le-ti po začetnem »šoku« bolj ali manj uspešno prilagodili novim, kriznim razmeram. Novonastala situacija je prispevala k temu, da so tudi sami strokovni delavci postali ranljivejši in se s tem na nek način še bolj približali uporabnikom (Grobelšek 2021). Po drugi strani pa so najranljivejši uporabniki, kljub prizadevanjem stroke, v tej isti situaciji lahko ostali odrezani od vsakršne podpore in pomoči, ki je bila do takrat del njihovega vsakdana. Z zapiranjem vzgojno-izobraževalnih in drugih institucij sta bila omejena učenje ter delovanje v javnem odprtem prostoru (Furlan 2021) in s tem tudi v zasebnem »zaprtem« prostoru najranljivejših skupin. Menimo, da imajo slednje včasih edini dostop do pomoči in podpore ravno v javnih odprtih prostorih, zato bi pričakovali, da bi se socialnopedagoška stroka na krizno situacijo temu ustrezno odzvala in strokovno izpostavila v prid ter zaščito najranljivejših. Videti je, kot da se je socialna pedagogika sicer dodobra prilagodila novim razmeram dela, pa vendar je zopet ostala le fleksibilna, ne pa tudi kritična in proaktivna (kar kaže tudi pomanjkanje socialnopedagoških raziskav, povezanih s problematiziranjem razmer, praks med epidemijo covid-19). Tako nekako bi jo lahko opisali tudi na področju visokošolskih praks, v katerih se torej

ni zavzela niti za najranljivejše populacije (ki so ostajale odrezane od social-nopedagoške pomoči) niti za študente, ki so bili prav tako odrezani od javnih prostorov, ki so za njihov osebni razvoj pravzaprav ključnega pomena, in bolj ali manj prepuščeni osebni iznajdljivosti. Raziskava o samoregulaciji študentov pri študiju na daljavo (Žerak idr. 2021) namreč kaže, da so novonastali študijski pogoji od študentov pričakovali več samostojnosti in sposobnost samoregulacije študija/učenja, zato so bili pri tem študiju uspešnejši tisti, ki so si »pri študiju pogostejše postavljali cilje in so bili na splošno bolj pozitivno naravnani do življenja« (str. 246). Kar po eni strani lahko vidimo kot slabost visokošolske prakse, pa po drugi strani lahko pomeni tudi priložnost za njeno izboljšanje, saj izpostavljeni sposobnosti – znanje postavljanja ciljev in pozitivno naravnost do življenja – vidimo kot nekakšna »seleksijska kriterija«, ki deloma odgovorita na vprašanje o pomembnosti (osebnostnih) predispozicij za opravljanje določenega poklica.

Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je izpostaviti vprašanje pridobivanja praktičnih kompetenc, veščin in spretnosti oziroma praktičnega dela poklicnega usposabljanja (v nadaljevanju praktičnih kompetenc) v času študija na daljavo, kot so ga doživljali in opredeljevali študentje socialne pedagogike.

V raziskavi smo sledili naslednjim ciljem:

- ugotoviti splošna pričakovanja študentov v zvezi s praktičnostjo socialne pedagogike kot vede;
- raziskati doživljanje študija v živo in na daljavo s poudarkom na prisotnosti/odsotnosti možnosti za pridobivanje praktičnih kompetenc s strani študentov socialne pedagogike.
- raziskati prednosti/slabosti študija na daljavo (s poudarkom na pridobivanju praktičnih kompetenc) po mnenju študentov študijskega programa socialne pedagogike in morebitne predloge študentov za izboljšave visokošolske spletne prakse.

Raziskovalna vprašanja

1. Kakšna so pričakovanja študentov glede praktičnosti študija socialne pedagogike oziroma kakšen pomen pripisujejo praktičnim kompetencam?
2. Kako študentje socialne pedagogike doživljajo odsotnost/prisotnost možnosti za razvijanje praktičnih kompetenc v času študija v živo in na daljavo?

3. Katere prednosti/slabosti študija na daljavo študentje izpostavijo v povezavi z razvijanjem praktičnih kompetenc?
4. Kakšne predloge izboljšav imajo študentje v zvezi z razvijanjem praktičnih kompetenc v času študija na daljavo?

Metodologija

Raziskovalna metoda

Izvedli smo kvalitativno raziskavo in uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Udeleženci v raziskavi

V raziskavo je bilo vključenih 15 študentov in študentk socialne pedagogike Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem (v nadaljevanju UP PEF) – osem iz prvega in sedem iz drugega letnika 2. stopnje – z izkušnjo študija v živo in študija na daljavo.¹ Izkušnji obeh načinov študija sta bili glavna kriterija za sicer namenski izbor udeležencev raziskave.

Pripomočki

Za zbiranje podatkov smo uporabili polstrukturiran intervju, ki je zajemal osem izhodiščnih vprašanj.²

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Z vsakim od udeležencev smo (v juniju 2021 in januarju 2022) izvedli polstrukturiran intervju v živo ali preko aplikacije Zoom. Zbiranju podatkov je sledila kvalitativna obdelava le-teh, v kateri smo izpostavljenim kodirnim enotam, ki smo jih identificirali iz transkripcij posnetkov intervjujev, pripisali kode (1. in 2. reda) in nato združevali pojme v nekaj ključnih kategorij. Z vzpostavljanjem

¹ Zaradi zagotavljanja anonimnosti v rezultatih in razpravi uporabljamo zgolj moško obliko zapisa in ne navajamo natančnejših informacij o študentkah in študentih.

² (1) Kakšna so bila vaša pričakovanja v zvezi s študijem socialne pedagogike in kako bi zdaj opredelili socialno pedagogiko? (2) Katere so po vašem mnenju ključne kompetence za opravljanje poklica socialnega pedagoga? (3) Kako bi ocenili možnosti praktičnega usposabljanja med študijem pred epidemijo in v času epidemije covida-19? (4) Pogosto študentje navajajo, da je med študijem premalo prakse, kaj menite o tem? Kako bi lahko v študij vključili še več prakse? (5) Kako ste doživljali praktične vsebine, praktično usposabljanje v času študija na daljavo? (6) Katere prednosti študija na daljavo bi izpostavili? (7) Katere slabosti študija na daljavo bi izpostavili? (8) Katere primere dobre prakse lahko delite oziroma kakšni so vaši predlogi v zvezi z izboljšanjem študija, študijske prakse na daljavo?

Preglednica 1 Rezultati kvalitativne analize – ključni pojmi in kategorije

Identificirani pojmi	Ključne kategorije
Motivi za študij Pomembnost neposrednih odnosov z uporabniki Temeljne kompetence za opravljanje poklica Pričakovanja po še več prakse Študij, delo na daljavo kotčasna »amputacija« stroke	Socialna pedagogika kot praktična veda
Zasičenost s teorijo Formalne ovire Neformalne ovire	Odsotnost priložnosti/možnosti za razvijanje praktičnih kompetenc
Ekonomičnost časa, stroškov Več svobode pri načrtovanju študija Medsebojna pomoč in podpora	Prednosti študija na daljavo
Pomanjkanje socialnih stikov, mreženja s kolegi in profesorji »Zoom efekt« (Socialna) anksioznost Občutek »praktične nekompetentnosti«	Slabosti študija na daljavo
Izboljšanje praks poučevanja s strani visokošolskih učiteljev Lasten angažma študentov za študij in razvijanje kompetenc	Vzajemna odgovornost za izboljšave visokošolske prakse

razmerja med pojmi in ključnimi kategorijami (s pomočjo določanja nadpomerk z analizo pridobljenim pojmom) smo odgovarjali na izpostavljena raziskovalna vprašanja.

V preglednici 1 predstavljamo pojme in ključne kategorije, ki smo jih v analizi identificirali glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Rezultati in razprava

Socialna pedagogika kot praktična veda

Večina udeležencev raziskave (12) je kot osrednji motiv za odločitev za poklic navedla željo po pomoči ljudem oziroma delu z ljudmi (predvsem z otroki in mladostniki), ki imajo raznovrstne težave. Pri odločitvi pa je vse še dodatno motiviralo dejstvo, da gre za izrazito praktično naravnano študij. Študent 1 je o tem povedal: »Že od nekdaj sem vedel, da si želim delat z mulci, ko sem se tekom prve stopnje seznanil s socialno pedagogiko, sem vedel, da je to to. Všeč mi je bilo, ker smo res počeli konkretne, oprijemljive stvari pa tudi predstavitve na info dnevu je bila taka.« Že uvodoma smo izpostavili prilagojenost socialne pedagogike kot stroke in vede praksi ter praktičnemu udejstvovanju (Bogdan Zupančič 2021a), ki smo jo pripisali tako zasičenosti vede s prakso kot »diktatu kompetenčnega diskurza«, kar posledično vpliva na vsebine študijskih programov. Poleg že navedenih argumentov praktičnosti pa rezultati

izpostavijo tudi vprašanje glede predstav o poklicu v širši javnosti. Odgovori študentov nakazujejo, da je tudi splošnejše, laično mnenje v prid prepričanju, da je socialna pedagogika pretežno praktična veda, kot da bi argument za pomoč in delo z ljudmi samoumevno predpostavljala praktičnost. Deloma to potrjujejo tudi odgovori, ki smo jih povzeli v pojmih *pomembnost neposrednih odnosov z uporabniki* in pa *temeljne kompetence za opravljanje poklica*. Večina študentov tako potrjuje, da so zanje v življenju na splošno zelo pomembni odnosi z drugimi, saj se pogosto znajdejo v vlogi tistega, ki posluša in želi pomagati (10), kot o tem Študent 4: »Mene prijateljice že od nekdaj sprašujejo za mnenja. Odkar študiram, sem pa itak skozi malo svetovalec v odnosih in mi je to kul.« Slednje Mija Marija Klemenčič Rozman (2005) potrjuje tudi v svoji raziskavi, ko izpostavi še izrazito občutljivost na potrebe drugih, neupoštevanje lastnih želja in zadovoljevanje nezavednih potreb staršev oziroma skrbnikov kot značilnosti strokovnih delavcev, ki se odločajo za poklice pomoči. Na nek način bi lahko dobili vtis, da bodoči socialni pedagogi zaradi osebnih in nezavednih vzgibov prav potrebujejo odnose, kar je po eni strani lahko »nevarno«, po drugi strani pa zelo dobra motivacija in podlaga za odlično profesionalno prakso, če se osebni, nezavedni vzgibi seveda oza-vestijo in razrešijo (Klemenčič Rozman 2005). Osredotočenost na odnose z drugimi in senzibilnost za odnose bi torej lahko razumeli kot predpogoja za odločitev za poklic, kar že odpira vprašanje o posedovanju temeljnih kompetenc za opravljanje poklica. Glede tega se je večina študentov strinjala (13), da bi bili potrebni neke vrste »sprejemni izpiti«, saj menijo, da sta empatija in človekoljubnost predpogoja za opravljanje poklica, ki se ju med študijem ne da pridobiti. Ostala dva študenta sta izpostavila nevarnost diskriminacije, nepravilnosti v primeru sprejemnih izpitov, saj naj bi imel vsak pravico do študija, ki si ga izbere.

Dileme glede predispozicij za opravljanje poklica tudi v obliki posedovanja nekaterih praktičnih kompetenc, predvsem s področja usposobljenost in profesionalni razvoj, izpostavijo tudi Ana Bogdan Zupančič (2021a), Martinová in Andrysová (2017). Slednji se sicer navežeta na profesionalne karakteristike, kot so sociabilnost, pripravljenost na timsko delo, odprtost do navezovanja stikov z drugimi ipd., in se pri tem vprašata: ali je dosežena nizka oziroma povprečna stopnja na ocenjevalnih lestvicah naštetih karakteristik sploh sprejemljiva za posameznike, ki si želijo delati v skrbstvenih poklicih oziroma kot socialni pedagogi? Menita namreč, da so nekatere karakteristike ključne za ustrezne odzive na potrebe socialnega, delovnega okolja ter za vzpostavljane profesionalnih odnosov in prav tako delovanje. Morda bi lahko ravno zato poziv in željo vseh vključenih študentov po še več prakse,

praktičnih izkušenj razumeli tudi kot pomanjkanje ključnih kompetenc, kar potrdi tudi Darja Zaviršek (2017), ko izpostavi, da so (ne)zavedni motivi za izbor poklica socialne delavke lahko tudi v tem, da si želijo izboljšati in obvladovati odnose v primarni družini. Po drugi strani pa težnjo po praksi in profesionalnih izkušnjah lahko razumemo kot precej običajen fenomen vseh novincev ter začetnikov – še posebej v odnosnih poklicih (pomoči) (Valenčič Zuljan 2001). Šele kombinacija teoretskih znanj in praktičnih izkušenj s pomočjo procesov refleksije, analize in evalvacije omogoča razvijanje, nadgradnjo praktičnih kompetenc (Valenčič Zuljan 2001).

Prav zaradi pomena praktičnih izkušenj in odnosne naravnosti pa so tudi študenti (13), podobno kot praktiki (Bogdan Zupančič 2021b; Gobelšek 2021), zaprtje javnega življenja, javnega prostora (Furlan 2021) in s tem vseh za javno življenje, vzgojo in izobraževanje pomembnih institucij doživeli kot »amputacijo« temeljev socialne pedagogike, saj so bili za nekaj časa onemogočeni ključni socialni stiki z uporabniki, kar je Študent 13 opisal takole: »Pred epidemijo sem res veliko prostovoljno delal, potem pa sem bil kar naenkrat (sploh na začetku epidemije) doma, sam s sabo, ko sem se spraševal, kako se ima otrok, s katerim sem delal. Še dobro, da obstajajo telefoni, čeprav ne morem reči, da je bilo isto. Sčasoma sva se oba naveličala tako komunicirati in sva si želela le, da bi se spet srečala. Počutil sem se tako neuporabno.«

Odsotnost možnosti/priložnosti za razvijanje praktičnih kompetenc

Kot je bilo pričakovati tudi zaradi objektivnih dejstev – formalnih ovir, torej nedostopnosti institucij, organizacij za izvajanje profesionalne prakse v živo v času epidemije (sploh med obdobji zaprtja javnih in drugih institucij) –, so prav vsi študenti izpostavili problematičnost odsotnosti možnosti in s tem priložnosti za razvijanje praktičnih kompetenc v času popolnega zaprtja javnega življenja. V glavnem so izpostavljali skorajda popolni primanjkljaj glede razvijanja kompetenc, ki so povezane z dejavniki, na katere na daljavo ne morejo vplivati, pa vendar so večinoma ključne za dober odnos z uporabnikom, predvsem otrokom, mladostnikom (omejene možnosti za povezovanje preko različnih medijev in dejavnosti (15), empatično odzivanje (ekran kot velika ovira, saj otroci odziva ne zaznajo) (14), (so)oblikovanje, predpriprava spodbudnega okolja (10), onemogočena zasebnost, varnost v odnosu (9), modeliranje ustreznih socialnih veščin (7), pozornost na neverbalno komunikacijo (7), učinkovito odzivanje na neustrezno vedenje (7), omejena možnost postavljanja meja (pogojevanja) (6) ipd.). Poleg omenjenih kompetenc so večinoma izpostavili primanjkljaj tudi na področju kompetenc analize in evalvacije lastnega profesionalnega ravnanja, ki se po njihovem mnenju kre-

pijo tako, da dobijo povratne informacije tudi s strani mentorjev, profesorjev, asistentov, česar so bili v obdobju pred epidemijo vajeni. Ker pa praktično niso izvajali dejavnosti na terenu, v zvezi s katerimi bi pridobili povratno informacijo, menijo, da na tem področju niso skoraj nič napredovali, odkar so na drugostopenjskem študiju na daljavo (v primerjavi s prvostopenjskim študijem, ki se je izvajal v živo).

Menimo, da je slednje z vidika profesionalne prakse zaskrbljujoče, saj je, kot bomo videli tudi v nadaljevanju, povezano s sposobnostmi reflektirajočega praktika (Klemenčič Rozman 2006), ki je poleg reflektiranja sposoben tudi transformativnih ukrepov (Gooden in Dantley 2012). Doživljanje nekompetentnosti pa potrjuje tudi predvidevanja, ki smo jih izpostavili v teoretičnih izhodiščih, namreč da je formalna odrezanost od možnosti za trening prenosa teoretičnih znanj v prakso, v primeru socialne pedagogike, osiromašila študijski program. Že zaradi uvodoma omenjene problematike glede merjenja kompetenc (Štefanc 2012) izvajalci programa nikoli ne bodo čisto natančno vedeli, kako opremljeni s (praktičnimi) kompetencami študenti zaključujejo študij, nemožnost treninga teh (praktičnih) kompetenc med študijem pa je to vprašanje samo še dodatno poglobila, če ne celo izpostavila kot nevralgično točko osiromašanja kvalitete študija, katerega posledica je bila tudi zasičenost študentov s teorijo, kot opiše Študent 4: »Kar naenkrat se mi je zdelo, da samo še berem, berem in berem ... in potem sem se začel spraševati, ali bom jaz to vse znal narediti, ko bom enkrat v praksi.« In še Študent 2: »Študija sem se veselil, ker so bili na vidiku sami zelo praktični predmeti, v času zaprtja pa so prav vsi predmeti postali samo še teoretični.«

Poleg že omenjenih ovir možnostim in posledično priložnostim za pridobivanje praktičnih kompetenc pa ne gre spregledati tudi neformalnih ovir, ki jih v obliki različnih osebnih stisk izpostavi večina študentov (14).³ Stiske se navezujejo večinoma na skrb za zdravje ožjih članov družine, še posebej starih staršev, kot o tem Študent 3: »Živim v isti hiši kot babica in dedek, zato sem se bal, da bi jima kaj prinesel.« In še Študent 4: »Moja babica se je okužila in žal ni preživela, to je bil zame kar šok, sploh ker mislim, da sem jaz tisti, ki sem jo okužil.« Potem so tu še stiske, vezane na vprašanje zagotavljanja socialno-ekonomske varnosti zase in tudi za starše (nekateri so ostali brez zaposlitve), saj so zaposlitve postale še negotovnejše. Gre za osebne izkušnje, ki jih kot oviro študiju na splošno izpostavi tudi Darja Zaviršek (2017) pri študentkah socialnega dela, torej tudi v času študija v živo. Menimo, da glede na to, da gre v obeh primerih za poklic pomoči in praktično znanost, lahko

³ Samo eden od študentov obdobje opiše kot mirnejše in kot priložnost za osebno rast.

sklepamo o podobnosti motivov za odločitev za poklic in deloma tudi družinskih situacij (vsaj kar se tiče vlog v družini) pri študentih ter študentkah socialne pedagogike in socialnega dela. To bi pomenilo, da so osebne stiske tudi v času študija v živo že tako nekaj, kar lahko predstavlja oviro zavestnim profesionalnim praksam, če ga ne spremlja vodeno in sistematično delo na nezavednem (Klemenčič Rozman 2005). Lahko bi torej rekli, da so se v času epidemije osebne stiske (razen izjem) večinoma le poglobile, ne pa toliko pojavile na novo.

Ti dve kategoriji smo se odločili predstaviti kar združeno, saj smo pri pogovorih z udeleženci raziskave pogosto s prednosti prešli na slabosti. Slednje se sicer tudi zelo povezujejo z vsebino predhodne kategorije o odsotnosti priložnosti/možnosti za razvijanje praktičnih kompetenc, zato smo ugotovili, da kljub osredotočenosti na praktične kompetence le-te v teh dveh kategorijah niso bile v ospredju. Kategoriji tako bolj opredeljujejo splošne prednosti in slabosti, vendar smo se ju vseeno odločili predstaviti, saj se nam zdita zanimivi z vidika izpostavljanja pomena samoregulacije študija kot kompetence, ki lahko priča tudi o ustreznih predispozicijah za opravljanje poklica socialnega pedagoga.

Med splošne prednosti so vsi udeleženci raziskave (15) uvrstili ekonomičnost časa, stroškov bivanja in prevoza. O tem Študent 3 – »Fino je bilo, ker se ni bilo treba vozit, veliko časa smo prihranili na ta račun, da smo lahko počeli druge stvari!« – in Študent 5: »Mi je bilo na začetku leta kar stresno, ko še nismo vedeli, ali naj zdaj odpovemo stanovanja ali ne, no, jaz sem se odločil, da bom tvegat in se pač vozil, če bo treba. Pa sem odpovedal pa še vozit se ni bilo treba in sem si zato lahko kupil nekaj, kar sem si že dolgo želel!« Po drugi strani so to prednost pogosto povezali s slabostjo, da je bilo treba zelo dolgo sedeti pred ekranom, kot omenja Študent 7: »Neskončno visenje na Zoomu me je »ubijalo!« Glede prezasičenosti sedenja pred ekranom so se vsi študenti strinjali in izpostavili, da so dolge ure sedenja pred ekrani odločilno vplivale tudi na njihovo motivacijo za študij, kot o tem Študent 9: »Mi je bilo mučno se potem usest za računalnik in še seminar tipkat! Kar na bruhanje mi je šlo!« Nekateri (8) so izpostavili tudi, kako so se s tem spopadali – predvsem tako, da so počeli kaj aktivnega med poslušanjem predavanja.

Razmeroma veliko (8) jih je omenilo, da se jim je zdelo, da imajo več svobode pri načrtovanju študija, kar bi lahko povezali s tem, da so imeli več časa, in tudi s tem, da študijske prakse na daljavo predpostavljajo večjo samostojnost in sposobnost samoregulacije učenja (Žerak idr. 2021), kar posledično prispeva k občutku osebne avtonomnosti (svobode odločanja). To prednost je omenilo torej kar osem študentov, kar nas nekoliko preseneča, glede na

to, da študijske prakse pogosto dajejo vtis nesamostojnosti študentske populacije, pa tudi zato, ker glede na motive izbora poklica ti študenti spadajo med tiste, ki jim odnosi z drugimi pomenijo motivacijo za delovanje. Izpostavljanje svobode bi tako lahko razumeli tako, da več kot polovica udeležencev raziskave izkazuje sposobnost postavljanja ciljev in hkrati tudi odpornost na spremembe oziroma morda širšo pozitivno naravnost, kar so kot odločilno v zvezi z doživljanjem študija izpostavile tudi avtorice (Žerak idr. 2021) v svoji raziskavi.

Morda to obeta tudi avtonomne in suverene strokovne delavce, čeprav po drugi strani ne smemo pozabiti, kaj so nam študenti povedali v zvezi z občutki »praktične nekompetentnosti«, ki so jo v večini izpostavili kot eno od pomanjkljivosti študija na daljavo. Kar deset študentov se ni počutilo kompetentno za opravljanje »odnosnega dela«, češ da so imeli premalo možnosti za trening le-tega, kot o tem Študent 1: »Imel sem obdobje, ko sem se vprašal, kaj sploh počnem na tem študiju. Hotel sem namreč delati na terenu, ne pa neprestano buljiti v ekran! Bojim se, da ne bom znal tega, kar sem bral in študiral, izvesti v situacijah z mularijo!« Tisti, ki se s tem občutkom niso poistovetili, pa so bili vsi vključeni v neko obliko neposrednega dela na terenu (preko različnih organizacij, ki so po začetnem šoku poskusile nekako priti v stik s svojimi uporabniki), kjer so pridobivali strokovno samozavest.

Vsekakor ne smemo izključiti dejstva, da se s strokovno oziroma »praktično« nekompetentnostjo srečuje večina začetnikov in novincev v t. i. profesionalni fazi preživetja (Valenčič Zuljan 2001), pa vendar je velika omejenost pri vzpostavljanju raznolikih socialnih odnosov – tudi odnosov s kolegi in profesorji – kot posledica zaprtja v času epidemije za usposabljanje za »odnosni poklic« še kako odločilna za občutek kompetentnosti in nenazadnje tudi strokovne avtonomije. Posledica pomanjkanja priložnosti za socialne stike in posledično tudi za vzdrževanje ter grajenje simetričnih odnosov, ki so poleg profesionalnih odnosnih kompetenc temeljni predpogoj za oblikovanje »dovolj dobrega strokovnjaka« (Klemenčič Rozman 2005), je bržkone tudi (socialna) anksioznost, kot smo poimenovali kategorijo strahov, negotovosti, tesnob tudi v zvezi s socialnimi stiki v izvendružinskem okolju. O takih doživljanjih nam je poročalo kar sedem študentov, eden od njih, Študent 11, je svojo zaskrbljenost ubesedil takole: »Se mi zdi, da me je zdaj bolj strah it ven, med ljudi, se sprašujem, kako bom lahko pomagal otrokom premagati socialno anksioznost, če sem zdaj sam tak.«

Ne glede na vse pa je večina študentov med prednostmi izpostavila tudi načine medsebojne pomoči in podpore (tako med samimi študenti kot tudi v odnosu študenti – profesorji) v obliki dnevnih pozitivnih misli ter spod-

bud, »kofetkanja na Zoomu« in skupne priprave seminarskih ter drugih nalog, Zoomovih srečanj, namenjenih refleksiji doživljanja, ipd. Slednje lahko nekoliko povežemo z značilnostmi t. i. spletne (angl. *on-line*) raziskovalne (študijske) skupnosti, v kateri imata spodbudna klima in podporno okolje pomembno vlogo (Fiock 2020), kar pa že nakazuje povezanost z naslednjo od kategorij, ki se nanaša na predloge v zvezi z izboljšavami študijskih praks na daljavo, kot načinom oblikovanja spodbudne, razvojne raziskovalne (študijske) skupnosti.

Vzajemna odgovornost za izboljšave visokošolske prakse

Večina (11) študentov je izpostavila, da so se visokošolski učitelji zelo trudili, da bi kljub vsemu študijski proces izpeljali čim kvalitetneje, vendar pa so pogrešali malo več inovativnosti pri uporabi spletnih orodij ter obveznostih, ki so jim jih nalagali. Ostali štirje so bili mnenja, da se ni nič prav bistvenega spremenilo – velika večina profesorjev se je posluževala zgolj klasičnih seminarskih nalog. Nekaj (5) jih je omenilo, da so jim bili všeč okrogle mize kot oblike predstavitev določene tematike in pa sodelovalno učenje, ki ga je izpostavilo kar deset študentov. Vsi so izpostavili, da se je lahko profesor še tako trudil, pa vendar je bil, prav tako kot oni sami, v nezavidljivem položaju, poleg tega pa ni samo on odgovoren za rezultate študija in razvijanje kompetenc študentov. Prav vsi se strinjajo, da je za to potreben tudi precejšen lasten angažma (v času študija na daljavo še bolj) študentov, kar študent 6 opiše takole: »Videti je bilo trud in prizadevnost s strani profesorjev, no, vsaj večine. Jaz pa še kar nisem imel motivacije, res si nisem študija tako predstavljal, ampak saj niso profesorji krivi!« Prevladujoče mnenje o soodgovornosti študentov in profesorjev lahko kaže tudi na sposobnost (samo)refleksije in realnega vrednotenja lastnega vedenja, čustvovanja, kar je ena od kompetenc, h kateri naj bi študij spodbujal (Klemenčič Rozman 2006).

Seveda refleksija sama po sebi še ne vključuje sprememb in ne zagotavlja, da študentje postanejo dobri profesionalci. Za doseganje slednjega študent potrebuje tudi refleksivno prakso (Videmšek 2020), ki predstavlja koncept za učenje. Refleksija je tako razumljena kot pripomoček, orodje v procesu učenja, razvoja sposobnosti in profesionalnih/osebnih kompetenc. Kompetenten strokovnjak, posameznik je tisti, ki je sposoben refleksije v vsakokratni situaciji. Gre za koncept t. i. reflektirajočega praktika, katerega glavna značilnost je, da je sposoben refleksije med samim delovanjem (Klemenčič Rozman 2006).

Ob pomanjkanju priložnosti za reflektirajočo profesionalno prakso, kar je razkrila raziskava, pa je tako vseeno spodbudno, da reflektirajo lastne osebne

izkušnje in delovanje. Glede sprememb vedenja posameznih študentov na podlagi refleksije pa bi bilo treba razširiti raziskavo, in sicer vsaj še na vidik visokošolskih učiteljev in morda na informacije o študijski uspešnosti posameznega vključenega študenta.

Sklepne ugotovitve

Socialna pedagogika kot »sužnja« prakse (Kobolt 2001) se je kot taka pokazala tudi v pričujoči raziskavi. Tako profesionalna kot študijska realnost sta se zaradi formalnih omejitev zaradi epidemije popolnoma spremenili. Prva v smeri »odrezanosti« od uporabnikov in ustaljenih načinov dela na terenu, življenja z uporabniki, druga v smeri transformacije praktičnega študija v živo v teoretični študij na daljavo, kar je za izvajalce študijskega programa, še posebej pa študente, pomenilo soočanje s precejšnjimi izzivi.

Pričujoča raziskava je namreč pokazala, da so se študentje za študij odločali predvsem zaradi pričakovanja izrazite praktičnosti študija socialne pedagogike in so že pred študijem na daljavo želeli več prakse za pridobivanje praktičnih, predvsem odnosnih kompetenc, ki so jih izpostavili kot temeljne za socialnopedagoško delo. Pri tem ne moremo mimo vprašanja o tem, ali lahko odnosne kompetence (empatijo, prepoznavanje neverbalnih znakov v komunikaciji, sposobnosti aktivnega poslušanja ipd.) res zagotovimo zgolj z absolviranjem študijskih vsebin, na kar opozarja tudi Ana Bogdan Zupančič (2018; 2021a).

Študentje socialne pedagogike so študij na daljavo doživeli predvsem kot odsotnost možnosti in posledično priložnosti za razvijanje praktičnih kompetenc v primerjavi s študijem v živo. Izpostavili so predvsem formalne ovire, med katerimi prevladuje nedostopnost vzgojno-izobraževalnih in drugih institucij, v katere so se sicer vključevali med študijsko prakso in kot prostovoljci. Posledica teh formalnih ovir, torej odsotnosti »poligona« za trening praktičnih kompetenc, je bila tudi doživljanje študija kot pretežno teoretskega, kar je rezultiralo v zmanjšanju motivacije in spraševanju o smiselnosti študija kot takega. Deloma so se zato poglabile tudi nekatere neformalne ovire, med katerimi so prevladovale osebne stiske, povezane z zaskrbljenostjo za lastno in predvsem družinsko (psihofizično) zdravje ter socialno-ekonomski status.

Med prednostmi študija na daljavo so študentje izpostavili splošnejše, med njimi prevladujeta predvsem ekonomičnost časa in stroškov. Za nekatere je tak študij omogočal tudi več osebne svobode, čeprav je slednja lahko tudi razlog za tesnobo, ki pa jo uvrščamo med slabosti študija na daljavo, sploh pri študentih, ki niso tako samostojni in so zelo »odnosno« naravnani. Sle-

dnje nas vodi do sklepa, da bi torej večina študentov lahko osebno odgovornost/svobodo razumela kot pritisk, saj jih motivira predvsem zavezanost do drugih, v odnosu z drugimi, kar je v zvezi z motivi za izbiro poklica pomoči ugotovila tudi Mija Marija Klemenčič Rozman (2005). Skupina »odnosno« naravnanih študentov je tako kot eno bistvenih slabosti izpostavila pomanjkanje odnosov in občutja strahu, negotovosti, ki so lahko posledica povečane osebne svobode, rezultirajo pa tudi v anksioznostih, tesnobah na drugih področjih, kot je socialno. Slednje pa botruje tudi povečanim občutkom »praktične nekompetentnosti«, ki skupaj s pomanjkanjem neposrednih izkušenj na terenu predstavlja precejšnjo oviro suverenemu in avtonomnemu vstopu na trg dela.

V pričujoči raziskavi se je torej izkazalo, da so v ospredje prišle nekatere druge kompetence študentov – samoregulacija študija, ki predvideva samostojnost, spretnost postavljanja ciljev, pri vsem pa je odločilna tudi pozitivna naravnost študentov (Žerak idr. 2021) –, ki se nam prav tako zdijo ključne za opravljanje poklica. Poleg tega so študentje izkazali sposobnosti za refleksijo lastnega doživljanja in vedenja, s tem ko so izpostavili lasten delež pri odgovornosti za potek študijskega procesa na daljavo, pa vendar nam to še nič ne pove o tem, ali so svoje vedenje skladno s tem tudi ustrezno spremenili – transformirali. Vsekakor je med epidemijo njihovo osebno doživljanje začasno postalo edina mogoča reflektirajoča praksa (Klemenčič Rozman 2006). Tako kot se študenti zavedajo soodgovornosti za študijski proces, pa bi se morali tudi izvajalci le-tega še toliko odgovorneje lotiti (samo)refleksije, analize in evalvacije lastnega dela, v prvi vrsti za popestritev in izboljšanje praks poučevanja na daljavo (morda tudi na način oblikovanja t. i. raziskovalnih (študijskih) skupnosti (Flock 2020), ki bodo, kot kaže, sedaj ena od vsakdanjih praks). Kot drugo pa zaradi že tako problematičnih izidov študija v smislu posedovanja nekaterih (skorajda »neizmerljivih« (Štefanc 2012)) kompetenc – slednje se je v primeru študija na daljavo izkazalo za neuresničljivo. Zaključiti torej velja z vprašanjem, kaj to pomeni za socialnopedagoško prakso in bodoče socialne pedagoge, ki so pretežni del študija zaključili na daljavo. Menimo, da bo to podaljšalo njihovo »preživetveno« fazo profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan 2001), v kateri se bodo kot novinci, začetniki soočali z nekaterimi čisto novimi izkušnjami, ki bi jih sicer spoznali že med študijem. Njihove »kompetenčne predispozicije« in to, ali bodo imeli srečo, da bodo našli podporo neformalnega mentorja in drugih kolegov, pa bo odločalo o tem, kako hitro (če sploh) bodo iz omenjenega boja za »profesionalno« preživetje izstopili kot kompetentnejši, suverenejši, samozavestnejši in avtonomnejši strokovni delavci.

Literatura

- Bogdan Zupančič, A. 2018. »Refleksija socialnopedagoškega diskurza osnovnošolskih praks.« V *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov*, ur. M. Marovič in A. Sinjur, 109–120. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- . 2021a. »Proces konceptualizacije socialne pedagogike v Sloveniji.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem.
- . 2021b. »Sodobna socialna pedagogika v primežu individualizma ali njegova »alternativa«?« *Socialna pedagogika* 24 (3–4): 285–306.
- Bogdan Zupančič, A., in M. Krajncan. 2019. »Odnosna kompetenca strokovnih delavcev v osnovni šoli.« *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko* 34 (1): 58–72.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Fiock, H. S. 2020. »Designing a Community of Inquiry in Online Courses.« *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 21 (1): 135–153.
- Furlan, M. 2021. »Covid-19: čas za razmislek o učenju in delovanju v javnem odprtem prostoru.« *Sodobna pedagogika* 72 (138): 90–107.
- Gooden, M. A., in M. Dantley. 2012. »Centering Race in a Framework for Leadership Preparation.« *Journal of Research on Leadership Education* 7 (2): 237–253.
- Gregorčič Mrvar, P., K. Jeznik, M. Šarić in B. Šteh. 2021. »Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19.« *Sodobna pedagogika* 72 (138): 150–167.
- Grobelšek, A. 2021. »Socialnopedagoški odnos v luči neznanega in mogočega.« *Socialna pedagogika* 24 (3–4): 277–284.
- Kalin, J., K. Skubic Ermenc in J. Mažgon. 2021. »Izzivi vodenja šole v času izrednih razmer.« *Sodobna pedagogika* 72 (138): 130–149.
- Klemenčič Rozman, M. M. 2005. »Prepoznavanje lastnih motivov za odločitev za poklic pomoči.« *Socialna pedagogika* 9 (2): 123–150.
- . 2006. »Refleksija strokovnega dela kot ena temeljnih kompetenc.« V *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*, ur. M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver, 159–161. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. 2001. »Intervju z Anne Frommann: socialna pedagogika v funkciji »figovega lista.«« *Socialna pedagogika* 5 (3): 375–386.
- Krajncan, M., in B. Bajželj. 2008. »Odnos – osnova za socialno pedagoško delo.« V *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso*, ur. M. Krajncan, D. Zorc-Maver in B. Bajželj, 121–129. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Laval, C. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Prev. K. Rotar. Ljubljana: Krtina.
- Martincová, J., in P. Andrysová. 2017. »Professional Preparation of Students of

- Social Pedagogy in the Czech Republic.« *Journal of Social Studies Education Research* 8 (1): 47–68.
- Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. B. I. »Socialna pedagogika.« <https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/1-stopnja/socialna-pedagogika/>.
- Storø, J. 2013. *Practical Social Pedagogy*. Bristol: The Policy Press.
- Štefanc, D. 2012. *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Úcar, X. 2013. »Exploring Different Perspectives of Social Pedagogy: Towards a Complex and Integrated Approach.« *Education Policy Analysis Archives* 21:36. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n36.2013>.
- Valenčič Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- Videmšek, P. 2020. »Umeščanje refleksije o strokovnih izkušnjah s pozitivnimi izidi v supervizijski proces.« *Socialno delo* 59 (2/3): 177–196.
- Zaviršek, D. 2017. *Skrb kot nasilje*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Žerak, U., N. Podlogar, A. Lisič, L. Lavrih, N. Fricelj in M. Juriševič. 2021. »Značilnosti učne samoregulacije študentov pri študiju na daljavo med epidemijo covida-19.« *Sodobna pedagogika* 72 (posebna št.): 234–251.

Practical Training during Distance Learning through the Eyes of Social Pedagogy Students

Social pedagogy belongs to the so-called practical sciences where theory 'serves' practice. Preparing for social pedagogical practice, which is based on professional relations with users in their life spaces, is at the forefront of professional training of social pedagogues. During the lockdown due to the COVID-19 epidemic, the learning process was transferred online and this brought the practical training to a halt and alternative ways were sought. The qualitative research included 15 Master's degree students of social pedagogy at the University of Primorska, Faculty of Education, and it focused on the problem of acquiring practical knowledge, skills and competences or practical training during distance learning as it was perceived by these social pedagogy students. The interview analysis has shown the students experience social pedagogy as a predominantly practical science. The students reported that their learning process was impoverished due to COVID-19 restrictions, however, they recognized some advantages of distance learning as well and they are aware of their own responsibility for the learning process.

Keywords: social pedagogy, practical training, students, COVID-19 epidemic, competences