

IZVEDBA ŠPORTNO DOŽIVLJAJSKEGA PROJEKTA JADRANJA V LJUBLJANSKEM MLADINSKEM DOMU MALČI BELIČEVE

Luka DOBOVIČNIK, Mladinski dom Malči Beličeve, Ljubljana

Strokovni prispevek

POVZETEK

V prispevku bom predstavil športno doživljajski projekt jadrnanja. Jadranje je šport, ki ni umeščen v učni načrt osnovnih in srednjih šol. V precej manjšem obsegu in nekoliko drugačni obliki, kot je izveden v Mladinskem domu Malči Beličeve, se ga lahko v osnovnih in srednjih šolah umesti kot del programa poletne šole v naravi ali kot dodatno športno dejavnost, ki jo otroci izberejo sami. V Mladinskem domu Malči Beličeve je športno doživljajski projekt jadrnanja umeščen v letni delovni načrt in se izvaja kot del rednega vzgojnega in terapevtskega programa. Kljub temu da je projekt zajeten energijski, časovni, organizacijski in finančni zalogaj, v družbi pa velja za statusno dejavnost, je med pedagogi znotraj doma zaželen oblika doživljajske pedagogike predvsem zaradi specifičnosti omejenosti bivalnega prostora, možnosti učenja različnih veščin in osvajanja znanj ter zaradi omejenosti dostopa drugih najosnovnejših virov.

Ključne besede: šport, športna vzgoja, doživljajska pedagogika, skupinska dinamika.

UVOD

Kot športni pedagog v ljubljanskem Mladinskem domu Malči Beličeve (v nadaljevanju MDMB) namenim skupini nekaj več časa za intenzivno ukvarjanje s športom. Razlog za to pa ni v ciljih, ki jih običajno povezujemo s cilji športne dejavnosti, ampak v dodatnih in drugačnih možnostih terapevtskega vplivanja na skupino in posameznika (Vec, 2000). Nekaj pomembnih ciljev tovrstnega skupinskega dela je po mnenju Veca (2000) v spodbujanju skupinskih procesov, kot so kohezivnost, konformnost, nastajanje norm in pravil ter ostalih vedenjskih regulativov. Kroflič (2017, str. 2) pa poudarja prevzgojni pomen športa, predvsem doživljajske pedagogike, prek katere »ponudimo otrokom in mladostnikom vstop v neko razburljivo dejavnost, ki ga potegne v krog intenzivnega doživljanja in nekonvencionalnega vzpostavljanja socialnih stikov, kar mu lahko na »duhovni ravni« vrne zaupanje v sočloveka in v možnost izbire zanimivega življenja«. Po njegovem mnenju (Kroflič, 2017, str. 2) pa »primarni vzgojni dejavnik doživljajske pedagogike ni pedagog kot lik doslednega izvrševalca družbenih norm, niti kot tisti, ki otroku oz. mladostniku obljublja »boljše življenje«, ampak intenzivna situacija, v kateri otrok ali mladostnik doživi vznemirljiv dogodek in prijetnost povezanosti s sodelavci v dejavnosti, če se ti seveda ne zatekajo na formalne položaje družbene moči«. Kroflič (2017, str. 2) nadaljuje, da je »doživljanje napa ob dejavnosti in spodbudnega sodelovanja tisto, ki mladostnika prepriča, da ga v življenju čakajo dosegljive zanimive izbire«.

Opaziti je namreč, da večino športnih dejavnosti v MDMB pušča vidne vzgojne in terapevtske (sociološke in psihološke) učinke pri posameznikih in bistveno pripomore k razvoju skupinskih procesov. Ker pa je ravno to področje, kjer so ti otroci in mladostniki najbolj prikrajšani in moteni, pa je nujno, da se dejavnosti lotimo po načelih intenzivnega in skupnega sobivanja (Krajncan, 2007; Vec, 1998b). Zaradi značilnosti disocialnih otrok in mladostnikov, ki bivajo v MDMB, bi moral biti, po mnenju Veca (2000), eden pomembnejših ciljev dela z njimi, poleg usmerjenosti na sklope deklarativne uspešnosti, v ozaveščanju, prepoznavanju, razločevanju procesov znotraj skupine, zlasti s pomočjo izkustvenega učenja. Specifičnost skupine disocialnih mladostnikov je, po mnenju Veca (2000), ravno v tem, da je njihova usmerjenost na procese neločljivo povezana z uspešnostjo oz. neuspešnostjo soočanja z lastno drugačnostjo v širšem socialnem sistemu. Prav akcijski tip skupine in

Dobovičnik, L. (2017). Izvedba športno doživljajskega projekta jadriranja v Mladinskem domu Malči Beličeve. *Zbornik 30. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije*, 45-50. Pridobljeno iz <http://www.zdsps.si/images/zbornik/30zbornik.pdf>

ne diskusijski je po mnenju Redla in Winemana (1984) najzanesljivejša metoda dela z delikventnimi in tudi drugimi otroci ter mladostniki. Šport pa je zagotovo »sredstvo«, prek katerega lahko uresničimo cilje na področju vzgojnih, socioloških in psiholoških procesov. Poudariti pa velja enega Lewinovih principov (v Vec, 2006), da »zgolj izkušnja posameznika ne zadostuje za vzpostavitev veljavnega znanja.« Zgolj izkušnja iz užitka je s strokovnega vidika premalo. Vidne spremembe lahko dosežemo šele takrat, ko se le te ne dogajajo slučajno, ampak namerno in usmerjeno. Cono udobja presežemo, ko se soočamo z neprijetnostmi; brez bolečine, strahov, neprijetnosti, ki spremljajo spreminjanje zaznavanja samega sebe, v nobenem doživljajsko pedagoškem procesu ne bomo dosegli strokovnih ciljev (Vec, 2006). Po njegovem mnenju (Vec, 2006) pa to spreminjanje ni le na strani mladostnikov, temveč tudi odraslih oseb, ki v taka intenzivna sobivanja vstopajo.

V nadaljevanju bom predstavil športno doživljajski projekt jadriranja; to je šport, ki ni umeščen v učni načrt osnovnih in srednjih šol. V precej manjšem obsegu in nekoliko drugačni obliki, kot je izveden v MDMB, se ga lahko v osnovnih in srednjih šolah umesti kot del programa poletne šole v naravi ali kot dodatno športno dejavnost, ki jo otroci izberejo sami. V MDMB je športno doživljajski projekt jadriranja umeščen v letni delovni načrt in se izvaja kot del rednega vzgojnega in terapevtskega programa. Kljub temu da je projekt zajeten energijski, časovni, organizacijski in finančni zalogaj, v družbi pa velja jadriranje za statusno dejavnost, je med pedagogi znotraj doma zaželen oblika doživljajske pedagogike predvsem zaradi specifičnosti omejenosti bivalnega prostora, možnosti učenja različnih veščin (vzgojnih, socialnih, psiholoških) in osvajanja znanj (povezanih s športom – plavanje, potapljanje, skoki v vodo, orientacija, branje zemljevidov, vezanje vozlov; druge obalne športne dejavnosti in možnosti praktičnega medpredmetnega povezovanja – vreme, kultura, znanje prve pomoči ...) ter zaradi omejene dostopnosti drugih najosnovnejših virov.

PROGRAM IN IZVEDBA PROJEKTA

V MDMB so projekt jadriranja začeli izvajati pred več kot 15 leti. Zaradi pozitivnih izkušenj pa se projekt vsako leto umesti v letni delovni načrt. Projekt se izvaja s pomočjo avstrijske nevladne organizacije Mirno more, ki z jadrinjem poskrbi za socialno prikrajšane mlade po vsem svetu.

Iz MDMB sta bili leta 2016 v projekt vključeni dve jadrnici, devetnajst otrok in mladostnikov, šest pedagogov in dva skiperja, ki sta stalna člana posadke od samega začetka izvajanja projekta. Pri vključenosti strokovnega osebja je treba paziti, da so v projekt vključeni ljudje, ki imajo stike z disocialnimi otroki in mladostniki, saj po mnenju Veca (2000) prisotnost nekoga, ki nima nikakršnih stikov z njimi, bistveno spremeni odnose in dinamiko skupine. Jadriranje je trajalo 8 dni z začetkom in koncem v marini Sukušan v Zadru, vmesne postaje pa so bile marina Ragoznica v bližini Šibenika, marina Trogir v bližini Splita, marina Kaštel v bližini Splita in marina Kaprije.

Načrtovanje, izvedba projekta in evalvacija so izhajali iz doživljajsko pedagoških ciljev (Krajnčan, 2007), načel doživljajske pedagogike (Krajnčan, 2007), potreb posameznikov in skupine. (Naj)pomembnejši del celotnega projekta je bilo načrtovanje, ki je vključevalo tudi pripravo vseh članov na odpravo. Med projektom smo bili pozorni, da je bilo kar največ udeležencev projekta vključenih v vse faze projektnega cikla (načrtovanje, izvedba, evalvacija), kar je po mnenju Krajnčana (2007) nujnost doživljajskih projektov.

Z načrtovanjem smo začeli že v mesecu aprilu, intenzivno pripravo s skupino otrok in mladostnikov pa smo začeli izvajati v mesecu septembru. Vsebovala je srečanja, na katerih smo postavili osnovna pravila, zahteve glede vedenja in osvojili nekaj osnovnega znanja ter veščin (pomorski predpisi in signalizacija, osnove orientacije, branje zemljevidov, vezanje vozlov, učenje o vremenskih pojavih na morju ...). Priprava je zajemala tudi vzpostavitev »skupinskega duha«, začetnega ustvarjanja skupine,

Dobovičnik, L. (2017). Izvedba športno doživljajskega projekta jadrnanja v Mladinskem domu Malči Beličeve. *Zbornik 30. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije*, 45-50. Pridobljeno iz <http://www.zdsps.si/images/zbornik/30zbornik.pdf>

opredeljevanje individualnih in skupinskih ciljev. Vec (2008, str. 145) pravi, da »v skupinah večkrat ni preprosto odkriti, kaj sploh je skupinski cilj, saj to, da so različni posamezniki usmerjeni k istemu cilju, še ne pomeni, da imajo skupinski cilj«. O skupinskih ciljeh pa lahko govorimo le takrat, kadar je za doseg cilja potrebna medsebojna dejavnost in sodelovanje. »Šele takrat, ko ima skupina skupinski cilj, lahko zares govorimo o skupini, če tega ni, lahko govorimo le o posameznikih, ki se nahajajo skupaj v istem prostoru in delajo podobne stvari s podobnimi nameni« (Vec, 2008, str. 145). Za skupinski cilj pa je potreben čas, saj do njega, po mnenju Veca (2008, str. 145), »brez določene količine medsebojne interakcije oz. komunikacije sploh ne more priti«. Srečanja pa so bila namenjena tudi načrtovanju vsakodnevnega življenja, delitvi nalog in vlog ter začetku vzpostavljanja norm, konformiranja (proces prenašanja in sprejemanja norm skupine (Vec, 1998a)), sodelovanja vseh na enakopravni osnovi itd.

Komunikacija in sovpilvanje sta na tako majhnem prostoru, kot je jadrnica, nujna in neizogibna (Vec, 1998b). Pri tem bi opozoril na učinkovito komunikacijo, pri kateri si prejemnik razlaga sporočilo pošiljatelja enako, kot je le ta želel (Johnson in Johnson, 1997; v Vec, 2005), pozorni pa moramo biti predvsem na psihološki in semantični vidik obeh procesov (Vec, 2005). Opaziti je bilo, da je med projektom bilo vedno manj verbalne komunikacije in vedno več neverbalnega sporazumevanja. Čeprav je Mehrabian (v Vec, 2005) ugotovil, da celotni vtis nekega sporočila oblikuje kar 70% ali več neverbalnih sestavin, meni Vec (1998), da je razlog tega v senzibilizaciji za neverbalna sporočila drugih. Po drugi strani pa smo dvakrat dnevno intenzivneje sestankovali s skupino, enkrat zjutraj, da smo pregledali dnevni načrt, drugič zvečer, ko smo izmenjali dnevne izkušnje, naredili evalvacijo dneva (odgovarjali smo na vprašanja »Kdo je kaj naredil?«, »Kaj je naredil?« »Zakaj je to naredil – s kakšnim namenom je to naredil?«) in se pogovorili o morebitnih izboljšanjih medosebnih odnosov (odgovarjali smo na vprašanja »Ali bi želel kaj spremeniti in kaj?« in »Kako bi to lahko spremenil?«), nalog itd. Vsakodnevemu večernemu pogovoru pa je sledilo pisanje dnevnika. Namen večernega druženja je bilo učenje konstruktivnejšega vedenja in komunikacije, s katerim bi lahko bilo sobivanje, ne le na jadrnici, ampak tudi nasploh v življenju teh otrok in mladostnikov prijetnejše.

Zanimivo je bilo skupino opazovati pri prehodu skozi faze razvoja skupine. Posamezne faze v razvoju skupine bi težko enoznačno opredelili, saj se posamezne faze med seboj tesno prepletajo in ne sledijo ena drugi po pričakovanem vrstnem redu (Vec, 2000). Vec (2000) navaja sedem faz razvoja skupine (priprava, orientacija, začetno strukturiranje, faza konfliktov, faza zaljubljenosti, delovna faza, faza sovpilvajočega sodelovanja, zaključevanje, analiza), običajno pa je v strokovni literaturi zaslediti teorije o petih fazah nastanka skupine. Po mnenju Krajncana (2007) se v prvi fazi skupina zbere in začne razvrščati naloge ter vzpostavljati odnose; v drugi fazi se pojavi medsebojna skrb in povezanost članov; v tretji fazi se osnujejo pravila za naloge in medsebojne odnose; v četrti fazi skupina deluje učinkovito kot ekipa, omogočeno ji je, da lahko izpolni visoko raven v nalogah in medsebojnih odnosih; v peti, zadnji fazi pa se skupina zapre oziroma razide – člani se začnejo ukvarjati z drugimi nalogami in odnosi, običajno znotraj nove skupine. Tekom projekta je bilo zelo težko določiti, v kateri fazi se nahaja skupina, saj smo imeli občutek, da je skupina velikokrat v fazi konfliktov. Po mnenju Veca (2000) so lahko konflikti pri delu z disocialnimi otroki in mladostniki prisotni v vseh fazah razvoja skupine, saj je to narava njihove motnje. Navaja namreč, da si lahko pojav konfliktov v kasnejših fazah razlagamo s tem, da v takšni skupini struktura socialnega statusa ni tako konstantna, kot v kakšni drugi skupini, ali da posameznik ali celotna skupina reagira na star obrambni način, ki je lahko posledica večjih obremenitev, kot jih posameznik ali celotna skupina v danem trenutku lahko prenesejo. Kljub temu velja poudariti, da proti koncu projekta ni bilo manj konfliktov, so pa bili manj izraziti, nestrinjanja pa so bila izražena na bolj konstruktiven način. Ob zaključku projekta so otroci in mladostniki prišli do spoznanja, da ni tako pomembno, kaj poveš, temveč, kako poveš. Kaj hitro pa so tudi ugotovili, da v tako majhnem prostoru s svojim vedenjem zelo vplivaš na vedenja drugih. Prav v

konfliktnih situacijah pa so bile pri vodenju in usmerjanju skupine ključne učinkovite strategije ukrepanja in komunikacija.

Po mnenju A. Kobolt (2009) je poznavanje in prepoznavanje razvojnih faz v skupini temeljno za razumevanje skupinskega dogajanja in vodenje različnih skupin. Avtorica (Kobolt, 2009) poudarja, da so skupine različno dolgo na posameznih stopnjah, zato je pri skupinskem delu treba izhajati iz konkretne situacije ter »od tukaj in zdaj«, kjer je skupina in se ob dejanjih odzvati nemudoma. Učinkovite strategije ukrepanja so tiste, s katerimi dosežemo osnovni namen in so za otroke in mladostnike čim bolj neškodljive (Redl in Wineman, 1984). Avtorja (Redl in Wineman, 1984) naštevata naslednje tehnike odzivanja:

1. **ignoriranje vedenja**, ki je umestno, kadar vemo, da bo vedenje prenehalo samo od sebe;
2. **posredovanje s signalom**, ki lahko ob pravočasni uporabi prepreči nadaljnje neprimerno vedenje; poudariti velja, da je pogoj za takšno ukrepanje dober odnos med pedagogom in otrokom ali mladostnikom; neuporabnost posredovanja s signalom pa se izkaže pri eskalaciji ali pri kompleksnih negativnih vedenjskih vzorcih;
3. **neposredna bližina ali dotik**; že sama bližina pedagoga mnogokrat prepreči konflikt, včasih je za odvrnitev od dejanj dovolj le očesni stik, občasno pa dotik ali trepljanje po ramenih;
4. ena najpomembnejših in najučinkovitejših tehnik je **vključevanje v otrokove interese**, ki je tudi eden od načel in ciljev doživljajske pedagogike (Krajncan, 2007);
5. **povečana naklonjenost**, pri kateri moramo paziti, da oseba zaradi tega ne razvije strategije vedenja, ki mu bo omogočala zlorabo strategije ukrepanja in ki lahko v skupini privede do neodobravanja in skupinskega odklonilnega vedenja;
6. **zmanjševanje napetosti s humorjem** lahko v določenem trenutku zmanjša napetost, vendar si velja zapomniti, da ne moremo vedno reševati težav na takšen način, še posebno večjih težav; s humorjem lahko izničimo napetost, o težavi pa se kasneje pogovorimo s skupino in skupaj najdemo ustrežnejši način izražanja napetosti;
7. **pomoč pri ovirah** ponudimo, ko otrok ali mladostnik na poti k cilju naleti na oviro, vendar moramo paziti, da jih preveč ne zaščitimo ali da ne postane preveč odvisen od naše pomoči;
8. **interpretacija** pomaga razumeti situacijo z namenom, da bo drugič ravnal drugače;
9. **prestrukturiranje**, ki pomeni opustitev tiste dejavnosti, zaradi katere se je stanje v skupini poslabšalo, in njena nadomestitev z bolj zaželeno oz. učinkovito dejavnostjo; na jadrnici in ob drugih pomembnih skupinskih dejavnostih si uporabe te strategije ukrepanja nismo mogli privoščiti, zato smo morali v »tistem« primeru najti rešitev v drugačni strategiji;
10. **opozarjanje**, osebno raje uporabim (enkratno) **opozorilo**, nato ukrepam;
11. **neškodljiva odstranitev otroka ali mladostnika**; to strategijo lahko uporabimo pri visoki ogroženosti otrok in mladostnikov, možnosti nalezljivosti negativnega vedenja na preostale člane skupine in potrebo po nasvetu, s katero si posameznik reši čast; pri tem pa moramo paziti, da ne naredimo škode na drugih področjih, da z odstranitvijo ne povzročimo solidarnosti ostalih z njim, ga z ukrepom ne označimo za »grešnega kozla« ali »heroja«; pomembno pa je tudi, da ga ob odstranitvi načrtno zaposlimo;
12. **fizično omejitev** uporabimo, če pride do popolne izgube nadzora, poseg pa mora biti neškodljiv;
13. **dovoljevanje in avtoritativna prepoved**; prvo lahko uporabimo z namenom povzročitve neke zavrite dejavnosti ali pa dejavnost pustimo z namenom, da ta postane hitro nezanimiva, še posebno v primerih, ko otrok ali mladostnik misli, da nas bo dejavnost vznemirila; drugo razumemo kot odločno in jasno izraženo stališče (brez jeze in sovraštva), da neke oblike vedenja ni mogoče dopuščati;
14. **obljube in nagrade**; prvim se sam v pedagoškem poklicu izogibam, saj sem raje dejaven; in
15. **kaznovanje in grožnje**; tudi slednjim se sam v pedagoškem poklicu izogibam, saj sem raje dejaven.

Dobovičnik, L. (2017). Izvedba športno doživljajskega projekta jadrnanja v Mladinskem domu Malči Beličeve. *Zbornik 30. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije*, 45-50. Pridobljeno iz <http://www.zdsps.si/images/zbornik/30zbornik.pdf>

A. Kobolt (2009) meni, da pedagogi v skupine (razred) vstopamo kot vodje in koordinatorji. Po njenem mnenju je za to potrebna miselna in čustvena priprava vodje, razumevanje lastne vloge in trenutne situacije, da se bomo lahko pri skupinskem delu osredotočili na skupino in posameznike, ki sestavljajo to skupino. Poudarja še neprestano preverjanje skupinskega cilja ter sposobnost usmerjanja skupine v proces jasnega in razvidnega določanja ciljev, jasno strukturo vsakega srečanja in skrb za to, da vsak član najde prostor zase, na koncu pa sledi izvedba refleksije in načrtovanje prihodnjih dejavnosti.

Vodja ima v razvoju skupine skozi različne faze ključno vlogo (Krajnčan, 2007). Za vodenje skupine lahko uporabi različne vloge ali stile, ki pomagajo razviti skupino. Krajnčan (2007) meni, da so za vodenje skupine na prostem po pogojni teoriji vodenja skupine (ang. *Conditional outdoor leadership theory – COLT*), ki napoveduje primeren stil vodenja na osnovah zanimanja vodje za nalogo, odnos in pogojno naklonjenost, primerni avtorski, demokratičen in popuščajoč stil vodenja skupine. Attarian in Priest (1994, v Krajnčan, 2007) predlagata, da primeren stil vodenja skupine sega od avtorskega, prek demokratičnega do popuščajočega. Opozoriti pa je treba, da spremembe pogojev (nevarnost, skupinska enotnost ...) lahko spremenijo stil vodenja skupine. Včasih pa so ti pogoji boljša odločitev za primeren stil vodenja kot pa dimenzije nalog in odnosov (Krajnčan, 2007). Pri izvedbi projekta jadrnanja smo na začetku uporabljali pretežno avtorski način vodenja skupine, predvsem zaradi usmerjenosti na nalogo, kasneje, v osrednjih fazah, so bili stili vodenja različni, odvisni od dogajanja v skupini, na koncu pa smo zopet uporabljali pretežno avtorski način vodenja skupine, saj je bilo zaznati, da so bili člani skupine zaradi prihajajočega slovesa podvrženi k bolj destruktivnim oblikam vedenja. Tu bi poudarili tudi pomen komunikacije, predvsem komunikacije v obliki, kako naučeno znanje uporabiti v prihodnje, organizirati obletnice oz. druženja, ki bodo skupini olajšale zaključek projekta in prehod v prihodnost (Krajnčan, 2007; Vec, 2000).

SKLEP

Kljub dobrem načrtovanju in pripravi na projekt je bilo vse do konca (po evalvaciji projekta v MDMB in oddaji otrok staršem) med vsemi pedagogi občutiti neznosno težo odgovornosti. Čeprav človek ob besedi jadrnanje pomisli na prijeten luksuzen odmor, je bilo to doživetje daleč od tega.

Jadrnanje je seveda ena izmed (ne edina) možnosti športno doživljajske dejavnosti, pri kateri prek športnega medija pride do intenzivnih in tesnih odnosov, ki se jim ni moč izogniti. Terapevtski učinki projekta so težje merljivi, vendar lahko z gotovostjo trdim, da je bilo čez čas opaziti razliko v vedenju med otroki in mladostniki, ki so športno doživljajsko dejavnost jadrnanja tisto leto doživeli, in tistimi, ki je niso. Razlike so se pokazale predvsem v odnosih do pedagogov (predvsem v ravni zaupanja), vrstnikov in športnih dejavnosti, pa tudi v kohezivnosti skupine. Trdim lahko, da se predvsem prek športno doživljajskih dejavnosti, pa tudi prek drugih športnih aktivnosti, katerih paleta je v MDMB raznovrstna in številčna, v športu kot mediju vzgoje, socializacije in psihološke krepitve skriva velik potencial, ki ga kot športni pedagogi moramo izkoristiti.

LITERATURA

- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13(4), 359–381. Pridobljeno iz http://www.revija.zzsp.org/pdf/Soc_Ped_2009-4.pdf
- Krajnčan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kroflič, R. (2017). *Možnosti uspešne (pre)vzgoje pri športni vzgoji*. Pridobljeno iz <https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjUuICp3L7WAhUuS5oKHYPODAAQFggoMAE&url=http%3A%2F%2Fwww2.arnes>

Dobovičnik, L. (2017). Izvedba športno doživljajskega projekta jadrnanja v Mladinskem domu Malči Beličeve. *Zbornik 30. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije*, 45-50. Pridobljeno iz <http://www.zdsps.si/images/zbornik/30zbornik.pdf>

[si%2F~rkrof11%2FTeksti%2FSport%2520mladih%25202005%2520-%2520prevzgoja%2520in%2520sport.doc&usg=AFQjCNHQWoUrSs06Mcq8M-RYhIXm12Rk_g](#)

Redl, F. in Wineman, D. (1984). *Agresivni otrok: povzetek*. Ljubljana: Svetovalni center, Sekcija za skupinsko delo in osebnostno rast Društva psihologov Slovenije.

Vec, T. (1998a). Socialno vplivanje. *Šolsko svetovalno delo*, 3(1), 13–19.

Vec, T. (1998b). Šport, ki ni zgolj šport: jadrnanje z disocialnimi mladostniki. *Panika: širimo psihološka obzorja*, 3(4), 28–31.

Vec, T. (2000). Skupinsko dinamični procesi v skupini disocialnih mladostnikov. *Panika*, 6(1), 10–18.

Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Vec, T. (2006). Jadrnanje – od doživljanja, preko učenja do užitka in nazaj skozi trpljenje v spremembo. V M. Zaplotnik, J. Hribernik, T. Stepišnik-Perdih in G. Rožanec (ur.), *Z jadrnico v morje doživetij* (str. 27–28). Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije. Pridobljeno iz <https://severnica.files.wordpress.com/2007/03/bilten06.pdf>

Vec, T. (2008). Skupine in skupinska dinamika. *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso*, 143–164.