Šolsko svetovalno delo

Letnik XXVII
2023

2

Dobrobit in duševno zdravje otrok in mladih

ISSN 1318-8267 ■ Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Slika na naslovnici:
Andraž Šalamun,
Brez naslova (nebo),
2008, akril na juto,
60 x 150 cm

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XXVII
številka 2
Ljubljana 2023
ISSN 1318-8267

Uredništvo:
Dr. Brigita Rupar, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica)
Mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo
Dr. Sonja Čotar Konrad, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
Dr. Ksenija Domiter Protner, I. gimnazija Maribor
Dr. Petra Gregorčič Mrvar, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Mag. Tamara Malešević, Zavod RS za šolstvo
Dr. Tina Pirc, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo
Dr. Miloslav Poštrak, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo
Božena Stritih, Vrtec Najdihojca Ljubljana
Marina Vidmar, OŠ Majde Vrhovnik Ljubljana
Dr. Tina Vršnik Perše, Univerza v Maribor, Pedagoška fakulteta
Dr. Nataša Zrim Martinjak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
Mag. Sandra Jensen, ISOP-Schulsozialarbeit, Graz, AUT
Dr. Mária Matulčíková, Univerzita Komenského, Bratislava, SVK
Dr. Vida Vončina Vodeb, Victoria University, Melbourne, AUS

Jezikovni pregled:
Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec Škraba s.p.

Oblikovanje:
Simon Kajtna

Računalniški prelom:
Design Demšar d. o. o.

Tisk:
Para tiskarna d. o. o.

Naklada:
570 izvodov

Izdajatelj in založnik:
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik:
dr. Vinko Logaj

Urednica založbe:
Simona Vozelj

Naslov uredništva:
Zavod RS za šolstvo – Založba, Poljanska 28, 1000 Ljubljana; e-pošta: revija.ssd@zrss.si

Naročila:
Zavod RS za šolstvo – Založba,
Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
faks: **01/30 05 199**
e-pošta: **zalozba@zrss.si**

Letna naročnina (3 številke): 31,00 € za šole in druge ustanove; 23,25 € za individualne naročnike; 12,00 € za študente in upokojence; cena posamezne številke v prosti prodaji je 11,00 EUR. V cenah je vključen DDV.

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 576.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Kazalo

UVODNIK

1 Brigita Rupar

ANALIZE IN PRIKAZI

3 Mojca Štraus in Sebastijan Magdič
Dobrobit učencev in učenk v Sloveniji – izsledki iz mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA

18 Tanja Černe
Vpliv pandemije COVID-19 na šolanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – pogled otrok, mladostnikov in njihovih staršev na izvedbo različnih oblik učne pomoči

TEORIJA V PRAKSI

31 Mateja Štirn in Klavdija Kresnik
Spodbujamo prosocialno vedenje in dobro duševno zdravje otrok skozi Program za krepitev moči prijaznosti

40 Minea Rutar
Perfekcionizem: pogosto spregledana ovira za duševno zdravje

AKTUALNO

48 Cvetka Bizjak
Spodbujanje motiviranosti za globinsko učenje

Uvodnik

Dr. Brigita Rupar,
odgovorna urednica

Dobrobit mladih postaja vse pomembnejša tema raziskovalcev in tudi laičnih razprav. Čedalje pogosteje pišemo in razpravljamo o tem, kaj jo določa in pogojuje ter kako vpliva na življenje in učno uspešnost mladostnikov. Ko govorimo o dobrobiti odraslih, imamo v mislih kakovost življenja posameznika v vseh razsežnostih – od zdravja in ustrezne zaposlitve do finančnega in čustvenega stanja. Gre za skupek dejavnikov, ki omogočajo materialno blagostanje, dobro počutje in udobno življenje. Pri otrocih in mladostnikih pa dobrobit pojmujemo glede na to, v kakšnih razmerah živijo, kako je poskrbljeno za njihov razvoj in varnost ter kako uspešni so pri šolanju. Dokazano je, da ima kvalitetno izobraževanje pomemben vpliv na otrokovo dobrobit. Otroci, ki imajo dostop do visokokakovostnega izobraževanja, se pogosto bolje kognitivno razvijajo, so bolj samozavestni in imajo večje možnosti za uspeh v odraslosti.

Mojca Štraus in Sebastjan Magdič sta opravila pregledno analizo treh raziskav TIMSS, PIRLS in PISA v obdobju od leta 2012 do leta 2018, v kateri sta se osredotočila na psihično in socialno dobrobit učencev treh starostnih skupin. Rezultati naših učencev v primerjavi z učenci drugih držav niso spodbudni. Pri večini kazalnikov naši učenci izkazujejo podpovprečne ravni tako pri socialni kot pri psihični dobrobiti. Avtorja ugotavljata, da bodo potrebne bolj poglobljene analize, kateri sistemski in drugi dejavniki vplivajo na dobrobit mladih in kako naj se problema lotimo na vseh ravneh, tudi v šolah.

Zanesljivo vemo, da je zaprtje šol v času pandemije povzročilo veliko duševnih težav pri odraslih, predvsem pa pri otrocih in mladostnikih. Posledice zelo občutite v vrtcih in šolah, saj svetovalni delavci poročate, da težko obvladujete velike potrebe po pomoči, ki velikokrat presegajo vaše znanje in kompetence. Tudi vse specializirane institucije se soočajo z velikim številom čakajočih in posledično dolgimi čakalnimi vrstami. Ob razmišljanju, kako se lotiti odpravljanja teh težav, moramo imeti v mislih, da individualne intervencije, ki so seveda nujne in potrebne, niso dovolj. Učinkovitejši so načrtovani in empirično preverjeni programi, ki pa zahtevajo svoj čas in sistematično delo vseh strokovnih delavcev. Enega takšnih programov predstavljamo v tej številki, to je program za krepitev moči prijaznosti, ki ga že nekaj let izvajajo v slovenskih vrtcih.

V Svetovalnem centru za otroke in mladostnike v Ljubljani so leta 2021 opravili raziskavo o zadovoljstvu učencev in staršev z dodatno pomočjo na daljavo v času pandemije. Med ugotovitvami avtorica članka navaja, da so bili s pomočjo na daljavo otroci precej manj zadovoljni kot njihovi starši. Poudarja, naj se pomoč izvaja v šoli v ustreznem programu; pomembna sta samoregulacijsko učenje in medpredmetno povezovanje.

Mladi v mnogih raziskavah v zadnjih letih poročajo o naraščajočih zahtevah in pritiskih na šolsko uspešnost, ki se odražajo v porastu depresivnosti in anksioznosti. Avtorica Minea Rutar se je poglobila v raziskave o perfekcionizmu, ki je pogosto v ozadju teh vrst duševnih težav predvsem pri dekletih. Članek zaokrožuje z izjavami študentk, iz katerih razberemo, da pretirano stremljenje k visokim dosežkom in uspehu za vsako ceno lahko vpliva na dobrobit mladih in povzroča tudi resne duševne stiske.

Ključno sporočilo iz pričujočih prispevkov je jasno. Dobrobit in duševno zdravje ter učni uspeh sta soodvisni in močno povezani področji življenja otrok in mladostnikov. Vprašati pa se moramo kaj lahko v šolah še postorimo za to, da zmanjšamo vpliv duševnih stisk mladih na njihov razvoj.

Brigita Rupar

Analize in prikazi

3 Mojca Štraus in Sebastijan Magdič
Dobrobit učencev in učenk v Sloveniji – izsledki iz mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA

18 Tanja Černe
Vpliv pandemije COVID-19 na šolanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – pogled otrok, mladostnikov in njihovih staršev na izvedbo različnih oblik učne pomoči

Dobrobit učencev in učenk v Sloveniji – izsledki iz mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA

The Well-Being of Students in Slovenia – Findings from the PIRLS, TIMSS and PISA International Surveys

dr. Mojca Štraus in Sebastijan Magdič,
Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje

Izvleček

Dobrobit učencev in učenk je dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa in hkrati del njegovih rezultatov. Dosedanje objave rezultatov raziskav PIRLS, TIMSS in PISA se praviloma osredinjajo na posamezne vidike dobrobiti učencev in učenk, ki so podrejeni vprašanju mednarodnih primerjav predmetnospecifičnih znanj in spretnosti, preverjanih v posamezni raziskavi. To lahko zamegli pogled na »gozd« in namesto tega usmerja pogled v »posamezna drevesa«. V prispevku predstavljamo celostnejši pristop k analizi dobrobiti učencev in učenk skozi pregledni okvir kazalnikov dobrobiti ter enotni analizi podatkov več raziskav, kar omogoča hkratno predstavitev stanja po več kazalnikih in za več starostnih skupin. S tem smo želeli usmeriti pozornost na »gozd« in manj na »posamezna drevesa«.

Občutek pripadnosti šoli, zaznava zavzetosti in opore učitelja pri pouku, veselje do učenja matematike in naravnanost k obvladanju učne snovi so »drevesa«, pri katerih slovenski učenci in učenke v primerjavi z vrstniki v evropskih državah izražajo še posebej negativna stališča. V tem smislu rezultati pričujoče analize potrjujejo nekatere že znane ugotovitve iz predhodnih objav rezultatov raziskav PIRLS, TIMSS in PISA. Pričujoča analiza »gozda« pa je pokazala, da slovenski učenci in učenke v primerjavi s svojimi vrstniki v relevantno primerljivih evropskih državah izkazujejo negativnejša stališča pri tistih dveh od treh preučevanih vidikov dobrobiti, ki sta neposredno povezana z izobraževalnim procesom in prostorom. Iz tega lahko sklepamo, da je treba vprašanju dobrobiti učencev in učenk v strokovnih razpravah in izobraževalnih politikah nameniti (še) večjo pozornost in da je pri obravnavi tega kompleksnega vprašanja treba postopati čim celostneje.

Ključne besede:
dobrobit učencev in učenk, socialna dobrobit, psihična dobrobit, vzgoja in izobraževanje, mednarodne raziskave PISA, TIMSS, PIRLS.

Keywords:
well-being of students, social well-being, psychological well-being, education, international surveys PISA, TIMSS, PIRLS.

Abstract

The well-being of students is a factor in the educational process and, at the same time, a part of its results. The results of the PIRLS, TIMSS and PISA surveys published to date generally focus on individual aspects of the well-being of students, which are subordinate to the question of international comparisons of the subject-specific knowledge and skills that are tested by an individual survey. This can obscure the view of the "forest" and instead direct our gaze towards "individual trees". The article presents a more holistic approach to analysing the well-being of students through a transparent framework of well-being indicators and a uniform analysis of data from multiple surveys, which enables us to present the situation by multiple indicators and for multiple age groups. That way, we wanted to draw attention to the "forest" and not so much to "individual trees".

The sense of belonging to the school, the perception of the teacher's commitment and support in class, the joy of learning mathematics, and the desire to master the learning content are those "trees" of which Slovenian students have particularly negative opinions, compared to their peers from other European countries. In this regard, the results of the present analysis have confirmed some of the findings from the previously published results of the PIRLS, TIMSS and PISA surveys. However, the present analysis of the "forest" has shown that Slovenian students, compared to their peers in comparable European countries, express more negative opinions in the two (out of three) aspects of well-being that are directly related to the educational process and space. We can therefore conclude that the question of the well-being of students should be devoted (even) greater attention in expert discussions and educational policies, and that we should adopt a holistic approach to addressing this complex issue.

1 Uvod

V prispevku[1] predstavljamo temeljne vidike dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji v mednarodnoprimerjalni perspektivi v obdobju 2012–2018. Kazalnike smo izbrali iz nekaterih najbolj uveljavljenih mednarodnih raziskav na tem področju, raziskav PIRLS, TIMSS in PISA, ki poleg preverjanja znanja zbirajo tudi podatke o družinskih okoliščinah, počutju in stališčih učencev in učenk do življenja v šoli ter v splošnem. Vendar se nabor kazalnikov in metodologija njihove izpeljave ter način predstavljanja rezultatov o teh dejavnikih med raziskavami razlikujejo, saj vsaka od raziskav v mednarodnih objavah in primerjavah rezultatov med državami poudarja različne vidike. Vse to otežuje celosten in primerjalni pregled izsledkov za Slovenijo ter usmerja pozornost v posamezne, najpogosteje mednarodnoprimerjalno izstopajoče rezultate v posamezni raziskavi.

V prispevku smo zasnovali enotno analizo podatkov omenjenih treh raziskav za **celostnejši pregled dobrobiti slovenskih učencev in učenk na podlagi primerjav z drugimi državami v evropskem izobraževalnem prostoru**. Pripravili smo interpretacije položaja Slovenije na razpoložljivih kazalnikih dobrobiti, tako da smo kazalnike za petnajst evropskih držav predstavili na lestvicah, katerih vrednosti imajo med kazalniki in med raziskavami enak pomen za primerjave med državami. Kazalnike smo pred tem na podlagi strokovne literature vsebinsko umestili v skupen konceptualni okvir

1 Prispevek je izvleček analize, ki je že objavljena v publikaciji Magdič, S., in Štraus, M. (2022). Dobrobit učencev in učenk v Sloveniji. ZRSŠ. https://www.zrss.si/pdf/Dobrobit_ucenk_in_ucencev.pdf

in jih tako tudi povezali med starostnimi skupinami, ki so zajete v omenjenih treh raziskavah. Celostnost pregleda je seveda omejena z obsegom in kakovostjo zbranih podatkov v že izvedenih raziskavah. Prav tako posamezni izsledki o Sloveniji na podlagi novih vrednosti kazalnikov sovpadajo z že objavljenimi izsledki iz posameznih raziskav v mednarodnih in nacionalnih publikacijah. Dodana vrednost pričujoče analize je v povezovanju kazalnikov več raziskav in za različne starostne skupine ter preglednosti mednarodnoprimerjalnega položaja Slovenije na teh kazalnikih med petnajstimi evropskimi državami. S tem dobimo nov vpogled v stanje dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji.

2 Pojmovanje in kazalniki dobrobiti učencev in učenk

Opredelitvi dobrobiti otrok in mladostnikov ter dobrobiti učencev in učenk se v veliki meri prekrivata, saj otroci in mladostniki pomemben del svojega življenja preživijo v šoli oziroma so vključeni v (formalni) vzgojno-izobraževalni proces. V analizi uporabljamo izraz dobrobit[2] učencev in učenk in ne otrok in mladostnikov, ker se osredinjamo na izobraževalni prostor. Na podlagi podatkov mednarodnih raziskav je mogoče opisati dobrobit treh starostnih skupin, in sicer četrtošolcev in četrtošolk (raziskavi PIRLS in TIMSS), osmošolcev in osmošolk (raziskava TIMSS) ter 15-letnikov in 15-letnic[3] (raziskava PISA).

Opredelitvi dobrobiti otrok in mladostnikov ter dobrobiti učencev in učenk se v veliki meri prekrivata, saj otroci in mladostniki pomemben del svojega življenja preživijo v šoli oziroma so vključeni v (formalni) vzgojno-izobraževalni proces.

V najširšem smislu razumemo, da se dobrobit otroka nanaša na to, da otrok živi dobro življenje in dosega svoj polni potencial (OECD 2021b, 37). V našem pregledu pojmovanja dobrobiti se opiramo predvsem na opredelitev, uporabljeno v raziskavi PISA, ki pravi, da se dobrobit učencev in učenk nanaša na njihovo psihično, kognitivno, materialno, socialno in fizično delovanje in spretnosti, ki jih potrebujejo za srečno in izpolnjeno življenje (OECD 2017 v OECD 2019b, 40).

S pregledom literature, raziskav in mednarodnih indeksov, ki se neposredno nanašajo na dobrobit otrok in mladostnikov, smo kazalnike razvrstili v nekaj osnovnih kategorij. Slika 1 prikazuje klasifikacijo kazalnikov[4] dobrobiti otrok in mladostnikov oziroma učencev in učenk po petih domenah: socialni, psihični, kognitivni, fizični in materialni. Čeprav je osrednji namen mednarodnih raziskav znanja zbiranje podatkov o dosežkih, v ospredje našega pregleda postavljamo socialno in psihično dobrobit učencev in učenk ter s tem vlogo izobraževanja kot prostora sekundarne socializacije v obdobju še vedno intenzivnega psihičnega razvoja otrok in mladostnikov.

V klasifikaciji na sliki 1 so kazalniki razvrščeni tudi po nadaljnjih treh delitvah: agregatni in samostojni kazalniki, objektivni in subjektivni kazalniki ter individualni in kontekstualni kazalniki. Kazalnike socialne domene in domene materialnih ter človeških virov še dodatno razvrstimo glede na okolje, na katerega se nanašajo: družina oziroma gospodinjstvo, šola in širša skupnost.

V pričujoči analizi se osredinjamo na kazalnike socialne in psihične dobrobiti, ki jih je mogoče izpeljati iz samoocen učencev in učenk v mednarodnih raziskavah. Kazalnike psihične dobrobiti smo glede na njihov vsebinski pomen nadalje razdelili v dve podskupini, ki smo ju poimenovali splošno-

---

2 Angl. *wellbeing* oziroma *student wellbeing*. V slovenskem prostoru se uporabljata tudi izraza »blagostanje« in »blaginja«, pri čemer so opredelitve pomenov teh izrazov lahko raznolike.

3 Med raziskavami se načini opredelitve ciljnih populacij razlikujejo; medtem ko sta v raziskavah PIRLS in TIMSS ciljni populaciji opredeljeni kot učenci in učenke, ki obiskujejo določeni razred, je v raziskavi PISA ciljna populacija opredeljena glede na starost 15 let. V Sloveniji 15-letniki in 15-letnice v veliki večini obiskujejo prve letnike srednjih šol (Šterman Ivančič 2019), zato lahko posplošeno razumemo, da opisujemo ta razred oziroma letnik slovenskega izobraževanja, vendar pa to ne velja za vse države v pričujoči analizi. V besedilu tudi za 15-letnike in 15-letnice uporabljamo splošno poimenovanje »učenci in učenke«.

4 Na sliki znotraj kategorij prikazujemo le posamezne primere kazalnikov.

Samostojni kazalniki
PISA, TIMSS, PIRLS, ICCS, SESS, ISCWeB, HBSC, Indeks K. A. Moore idr. (2008)

↓

Podatki iz samostojnih raziskav z enotno metodološko osnovo

Agregatni kazalniki
IRSSV-indeks, Indeks Bradshawa in Richardsona (2008), UNICEF-ov indeks (2013), OECD-indeks How's Life? (2015), UN SDG indikatorji (2017)

↓

Agregatni podatki iz različnih podatkovnih baz z različno metodološko osnovo

Individualni kazalniki
Kazalniki, ki so povezani z osebnostnimi dejavniki – z osebnimi okoliščinami otrok in mladostnikov/učencev in individualnimi izidi dobrobiti otrok in mladostnikov/učencev. Enota opazovanja je otrok/mladostnik/učenec.

Okvir pričujoče analize

Kontekstualni kazalniki
Kazalniki, ki so povezani z viri in procesi, ki so na voljo otrokom in mladostnikom/učencem, njihovim družinam, ter drugi zunanji dejavniki, ki so povezani z dobrobitjo otrok in mladostnikov/učencev. Enota opazovanja je širši kontekst: gospodinjstvo, šola, skupnost.

Socialna domena

ŠOLSKO OKOLJE
- **Objektivni** Npr. sodelovanje pri krožkih; odsotnost od pouka in zamujanje ...
- **Subjektivni** Npr. občutek pripadnosti šoli; zaznan odnos z učitelji/vrstniki; doživljanje medvrstniškega nasilja ...

DRUŽINA
- **Subjektivni** Odnosi s starši

SKUPNOST
- **Subjektivni** Npr. zadovoljstvo z ljudmi v okolici ...
- **Objektivni** Sodelovanje v različnih organizacijah (mladinskih, prostovoljnih) ...

DRUŽINA
- **Subjektivni** Npr. delež otrok, ki se z mamo/očetom lahko pogovarjajo o stvareh, ki jih težijo ...

ŠOLSKO OKOLJE
- **Subjektivni** Npr. delež otrok, ki doživlja svoje sošolce kot prijazne in pripravljene nuditi pomoč ...

Psihična domena

- **Subjektivni** Npr. splošno zadovoljstvo z življenjem/s šolo; osmišljenost življenja; pogostost izražanja pozitivnih/negativnih čustev; pričakovanja glede kariere in izobrazbe; splošna samoučinkovitost, veselje do učenja, samopodoba pri znanju predmetov, motivacija za učenje ...
- **Objektivni** Npr. diagnosticirana depresija otrok ...
- **Subjektivni** Npr. raven zadovoljstva otrok z življenjem ...
- **Objektivni** Npr. pogostost psihosomatskih simptomov; stopnja samomorilnosti otrok ...

Kognitivna domena

- **Objektivni** Predmetno specifična znanja, spretnosti in kompetence
- **Objektivni** Npr. NEET stopnja; dosežki iz znanja v PISA; delež otrok, ki so na primerni razvojni ravni pri učenju ...

Fizična domena

- **Objektivni** Npr. telesna vzgoja/aktivnost v šoli/izven šole; poškodbe, ki potrebujejo zdravstveno oskrbo ...
- **Subjektivni** Npr. telesna samopodoba; samoocena zdravja ...
- **Objektivni** Npr. dnevno uživanje zajtrka/sadja; dnevna telesna dejavnost; stopnja najstniških nosečnosti ...
- **Subjektivni** Lastna ocena o zdravstvenem statusu

Domena materialnih in človeških virov

DOM
- **Subjektivni** Npr. zaskrbljenost glede družinskih materialnih virov ...
- **Objektivni** Npr. izobrazba/poklic/zaposlenost staršev; družinsko izobilje po FAS; domači viri ...

ŠOLSKO OKOLJE
- **Subjektivni** Npr. zaznane motnje pouka zaradi pomanjkanja virov/profila učiteljev/vedenja učiteljev/potreb učencev...
- **Objektivni** Npr. razmerje učenec-učitelj; izobrazba učiteljev, ravnateljev; opremljenost šol ...

ŠOLSKO OKOLJE
- **Objektivni** Npr. delež šol, ki ponuja temeljne storitve ...

SKUPNOST
- **Subjektivni** Npr. gospodinjstva, ki poročajo, da je onesnaževanje zraka/nesnaga/kriminal problem v okolici ...

DOM
- **Subjektivni** Npr. gospodinjstva z otroki, ki poročajo o ekonomski stiski ...
- **Objektivni** Npr. relativna stopnja tveganja revščine otrok; lestvica družinskega izobilja (FAS) ...

Slika 1: Klasifikacija kazalnikov dobrobiti otrok in mladostnikov iz mednarodnih raziskav in analiz

psihična in učnopsihična dobrobit. Splošnopsihična dobrobit se nanaša na to, kako učenci in učenke vrednotijo in gledajo na svoje življenje ter kako se počutijo, medtem ko se učnopsihična dobrobit nanaša na to, kako doživljajo sebe v učnem procesu in koliko so zavzeti pri šolskem delu.

3 Viri podatkov in postopek izpeljave kazalnikov dobrobiti učencev in učenk

V analizi smo uporabili podatke mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA, natančneje podatke zadnjih krogov raziskav, v katerih je sodelovala Slovenija, in sicer podatke PIRLS iz leta 2016, podatke TIMSS iz leta 2015 ter podatke PISA iz leta 2018, za nekaj kazalnikov pa tudi podatke raziskave PISA iz let 2012 in 2015. Nabor sodelujočih držav v omenjenih raziskavah je različen in se spreminja tudi med krogi iste raziskave, zato smo za analizo izbrali tiste države, ki omogočajo smiselne primerjave s Slovenijo in so sodelovale v čim več omenjenih raziskavah. Izbrali smo naslednjih 15 evropskih držav: Avstrijo, Češko, Dansko, Estonijo, Finsko, Hrvaško, Irsko, Italijo, Madžarsko, Nemčijo, Nizozemsko, Poljsko, Portugalsko, Slovenijo, Švedsko. Medtem ko vse naštete države sodelujejo v raziskavi PISA, ne sodelujejo vse v raziskavah PIRLS in TIMSS; poleg Slovenije je v raziskavi PIRLS 2016 sodelovalo še 12 držav, razen Estonije in Hrvaške, in poleg Slovenije je 12 držav, razen Avstrije in Estonije, sodelovalo tudi v raziskavi TIMSS 2015 za 4. razred, medtem ko so v raziskavi TIMSS za 8. razred poleg Slovenije sodelovale le še Irska, Italija, Madžarska in Švedska.

Dobrobit učencev in učenk se nanaša na njihovo psihično, kognitivno, materialno, socialno in fizično delovanje in spretnosti, ki jih potrebujejo za srečno in izpolnjeno življenje.

V raziskavah PIRLS, TIMSS in PISA učenci in učenke v splošnem najprej rešujejo pisni (v nekaterih raziskavah oziroma krogih tudi računalniški) preizkus znanja s področja oziroma področij, ki jih raziskava pokriva, za tem pa odgovarjajo na spremljajoči vprašalnik. V raziskavah so pripravljeni tudi vprašalniki za ravnatelje sodelujočih šol in v nekaterih primerih tudi za učitelje ter starše. S temi vprašalniki se zbirajo dodatni podatki za pojasnjevanje ugotovitev raziskave. Kot že omenjeno, smo v pričujoči analizi uporabili le podatke iz vprašalnikov za učence in učenke.

V Sloveniji je v raziskavi PIRLS leta 2016 sodelovalo 4.499 četrtošolcev in četrtošolk, v raziskavi TIMSS leta 2015 pa jih je sodelovalo 4.445. V raziskavi TIMSS je leta 2015 sodelovalo 4.257 slovenskih osmošolcev in osmošolk. V raziskavi PISA je leta 2012 sodelovalo 7.229 slovenskih 15-letnikov in 15-letnic, 6.406 jih je sodelovalo leta 2015 in 6.401 leta 2018. Podatki za ostale države so navedeni v mednarodnih tehničnih poročilih, ki so dostopna na spletnih straneh raziskav. Prve rezultate vseh raziskav, katerih podatke smo uporabili v pričujoči analizi, so že javno objavili mednarodni koordinatorji in nacionalni izvajalci, v mnogih primerih pa tudi rezultati nadaljnjih analiz različnih vidikov vzgoje in izobraževanja, ki so jih obravnavale raziskave. Baze podatkov iz raziskav so v anonimizirani obliki dostopne na spletnih straneh mednarodnih koordinatorjev.

Na podlagi pregleda literature in postavk v vprašalnikih za učence in učenke v raziskavah PISA, TIMSS, PIRLS v obdobju 2012 do 2018 smo presodili, katere podatke lahko uporabimo za pregled primerjav socialne in psihične dobrobiti učencev in učenk z enotno zasnovano analizo, ki smo jo utemeljili na teoriji odgovora na postavko.[5] Stremeli smo k široki vključitvi razpoložljivih podatkov, vendar pa smo se v nekaterih primerih omejili, npr. pri predmetnospecifičnih kazalnikih smo se omejili le na podatke za slovenščino in matematiko. Kazalnikov, povezanih z naravoslovjem, četudi jih raziskavi TIMSS in PISA obravnavata, v analizo nismo vključili zaradi raznolikosti med državami

5 Angl. *IRT – Item Response Theory.*

glede tega, ali se naravoslovje v določeni starostni skupini poučuje kot en ali več predmetov, kar otežuje primerljivost in posledično interpretacije rezultatov. Šteto ločeno po starostnih skupinah smo tako pripravili **mednarodnoprimerjalni pregled dobrobiti slovenskih učencev in učenk s skupaj 48 kazalniki, od tega 17 kazalniki socialne, 12 splošnopsihične in 19 učnopsihične dobrobiti**. Glede na to, da gre za mednarodne raziskave s preverjanjem znanja, ni presenetljivo, da je med navedenimi največ kazalnikov učnopsihične dobrobiti, saj so ti pomemben vir iskanja pojasnil za ugotovljene razlike v dosežkih učencev in učenk.

Na podlagi odgovorov učencev in učenk na trditve smo izračunali[6] vrednosti kazalnikov, tako da višje vrednosti predstavljajo pozitivnejše stanje. To pomeni, da smo pri negativno izraženih trditvah odgovore upoštevali obrnjeno, npr. večja stopnja strinjanja se je pri negativno izraženi trditvi upoštevala kot nižja vrednost oziroma manj pozitiven odgovor. Končno izpeljane vrednosti vsakega kazalnika so standardizirane tako, da je povprečje Slovenije znotraj starostne skupine (učenci in učenke skupaj) enako 0 in standardni odklon 1. Negativne vrednosti kazalnika tako ne pomenijo nujno negativnih odgovorov učencev in učenk, ampak v smislu lestvice latentne lastnosti nižje odgovore od povprečja v Sloveniji. Vrednosti za ostale države so izračunane glede na ti dve izhodiščni vrednosti, kar posledično tudi prikaže razpršenost med povprečji držav za oba spola in omogoča presojo praktične pomembnosti statistično pomembnih razlik med temi povprečji.

V predstavitvi rezultatov bomo ločeno po spolu vrednosti kazalnikov za Slovenijo primerjali z mednarodnim povprečjem vrednosti po vseh državah, za katere so na voljo podatki. Tako bomo **vrednost kazalnika za Slovenijo opisali kot nad- ali podpovprečno le v primerih, ko bo ta vrednost statistično pomembno odstopala od mednarodnega povprečja**. V ostalih primerih bomo vrednost za Slovenijo opisali kot podobno mednarodnemu povprečju.

4 Mednarodne primerjave dobrobiti slovenskih učencev in učenk

V poglavju predstavljamo krovne mednarodne primerjave stanja dobrobiti slovenskih učencev in učenk treh starostnih skupin, in sicer učencev in učenk v 4. razredu (raziskavi PIRLS in TIMSS), učencev in učenk v 8. razredu (raziskava TIMSS) in 15-letnih učencev in učenk (raziskava PISA). Ugotovitve iz mednarodnih primerjav predstavljamo za področji socialne in psihične dobrobiti, za slednjo pa ločeno po podskupinah kazalnikov splošne in učne psihične dobrobiti. Uvodoma smo že omenili, da rezultate prikazujemo ločeno po spolu z namenom vpogleda tudi v te razlike na področju dobrobiti učencev in učenk.

4.1 Socialna dobrobit

Socialni vidik dobrobiti zajema tako kvantiteto kot kvaliteto socialnih mrež učencev in učenk (Helliwell in Putnam 2004 v Borgonovi in Pal 2016, 29). Kazalniki socialne dobrobiti zato na različne načine odražajo odnose učencev in učenk s starši, vrstniki in učitelji, in to, kako vidijo svoje socialno življenje v šoli.

---

6 Uporabili smo aplikacije SPSS 27.0 (Statistical Package for the Social Sciences), IDB Analyzer (2022) in mdltm 1.965 (von Davier 2005).

Na preglednici 2 predstavljamo mednarodne primerjave kazalnikov socialne dobrobiti učencev in učenk. Kazalniki, ki smo jih izpeljali iz podatkov omenjenih raziskav, so občutek pripadnosti šoli,[7] zaznana odsotnost medvrstniškega nasilja, zaznana zavzetost in opora učitelja pri slovenščini,[8] zaznana zavzetost in opora učitelja pri matematiki, zaznana disciplina pri pouku slovenščine, zaznana nediskriminatornost učiteljev na šoli, pozitivni odnosi med učitelji in učenci ter učenkami, zaznana sodelovalnost med učenci in učenkami na šoli, zaznana tekmovalnost med učenci in učenkami na šoli ter zaznana opora staršev glede izobraževanja. Pri vsakem kazalniku je razvidno, za katere starostne skupine in iz katere raziskave so uporabljeni podatki. Kot že omenjeno, vrednosti kazalnikov za Slovenijo primerjamo v okviru še 14 drugih evropskih držav oziroma tistih izmed njih, ki so sodelovale v raziskavi, katere podatki so uporabljeni za izpeljavo kazalnika; posledično je za nekatere starostne skupine in kazalnike na voljo več in za druge manj podatkov, npr. kazalnik občutka pripadnosti šoli je predstavljen za četrtošolke in četrtošolce iz raziskave PIRLS 2016 za 13 držav, za osmošolke in osmošolce iz raziskave TIMSS 2015 za 5 držav in za 15-letne učence in učenke iz raziskave PISA 2018 za 15 držav. Posebej sta označena vrednost kazalnika za Slovenijo in mednarodno povprečje.9 Za veliko kazalnikov so podatki na voljo le iz raziskave PISA, torej za starostno skupino 15-letnih učencev in učenk.

Na podlagi rezultatov v preglednci 2 lahko ugotovimo, da slovenski učenci in učenke le pri malo kazalnikih socialne domene izražajo zaznave, ki so nad mednarodnim povprečjem ali so mu vsaj podobne; **pri večini kazalnikov izražajo podpovprečne ravni socialne dobrobiti.** V smislu primerjav z drugimi državami lahko kot pozitiven razumemo rezultat, da slovenske 15-letne učenke navajajo nadpovprečno odsotnost medvrstniškega nasilja in disciplino pri pouku slovenščine, obenem pa osmošolke in 15-letni učenci o tem poročajo podobno mednarodnemu povprečju. Vendar pa so **odgovori slovenskih četrtošolk in četrtošolcev glede odsotnosti medvrstniškega nasilja podpovprečni in z velikim zaostankom za mednarodnim povprečjem**, zato se odpira vprašanje o ozadju tega neskladja med starostnimi skupinami. Učenci v Sloveniji pravzaprav pri nobenem kazalniku ne izražajo zaznav svoje socialne dobrobiti nad mednarodnim povprečjem; ob že omenjenih povprečnih zaznavah odsotnosti medvrstniškega nasilja 15-letni učenci kot povprečno ocenjujejo še tekmovalnost med učenci in učenkami na šoli, četrtošolci pa zavzetost in oporo učitelja pri pouku matematike.

Za natančnejši vpogled v slovenske rezultate lahko kazalnike razdelimo v pet skupin: zaznavanje zavzetosti in opore učiteljev, disciplina in medvrstniško nasilje, občutek pripadnosti šoli, šolska klima ter zaznavanje opore staršev. S preglednice 2 lahko razberemo, da so odgovori slovenskih učencev in učenk še posebej (primerjalno) negativni pri kazalnikih občutka pripadnosti šoli ter zaznane zavzetosti in opore, ki ju čutijo pri svojih učiteljih. **Vrednosti kazalnikov občutka pripadnosti šoli za Slovenijo kažejo velik zaostanek za mednarodnim povprečjem tako v 4. kot v 8. razredu in podpovprečni so tudi v starostni skupini 15 let.** Izrazito pod mednarodnim povprečjem pa so odgovori slovenskih 15-letnih učencev in učenk glede zavzetosti ter opore učitelja pri slovenščini in nediskriminatornosti učiteljev na šoli ter odgovori učencev in učenk v 8. razredu glede zavzetosti in opore učitelja pri matematiki. Četrtošolci in četrtošolke so do svojih učiteljev nekoliko manj kritični kot tudi 15-letniki in 15-letnice do svojih učiteljev matematike.

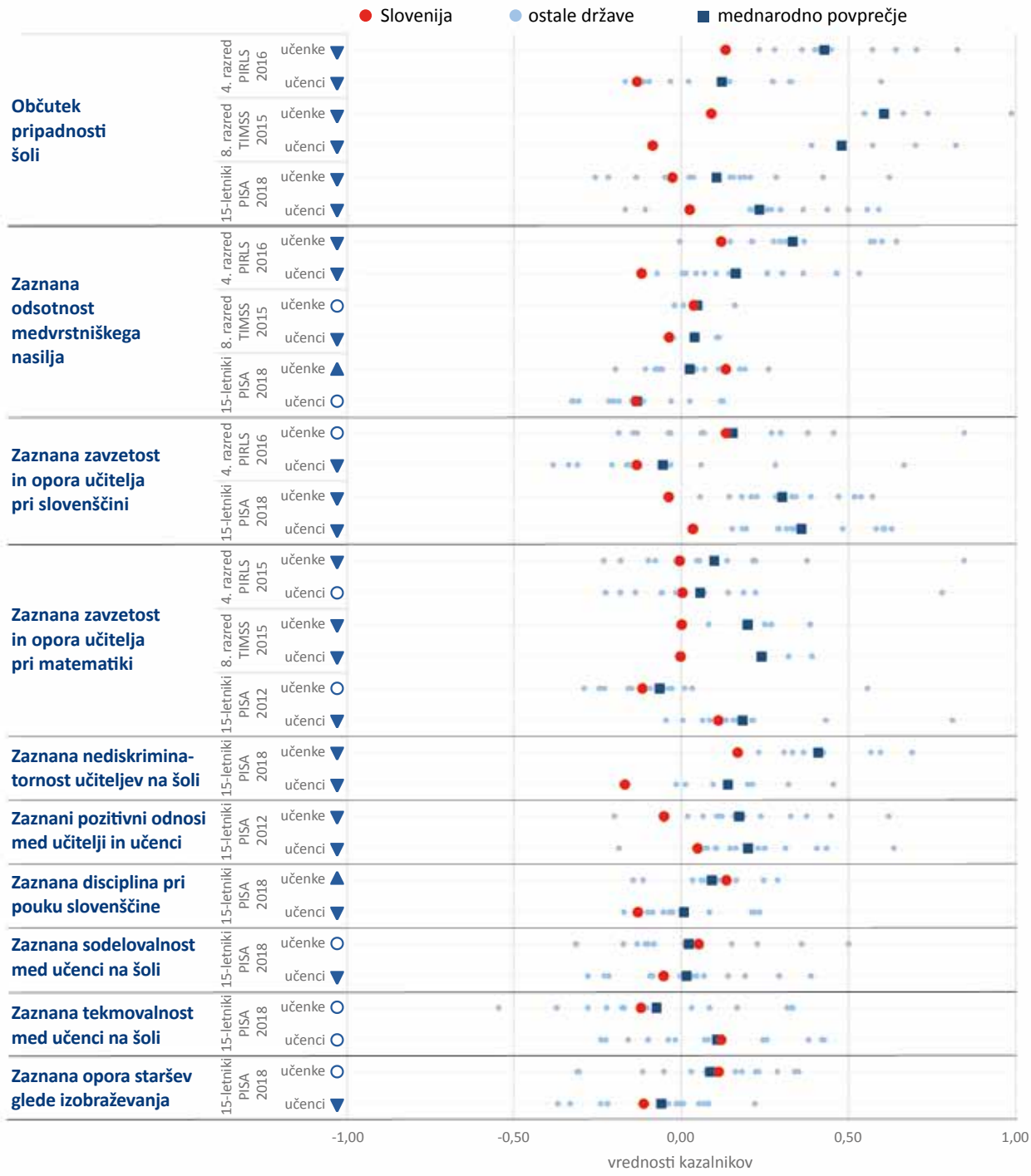
---

7 Kazalnik vključuje tudi vidik občutja vključenosti in sprejetosti v šoli.

8 Za druge države se kazalniki, ki jih v tej analizi poimenujemo v povezavi s poukom slovenščine, nanašajo na pouk jezika, v katerem v državi poteka poučevanje. Za usmerjanje fokusa v slovenske rezultate smo ohranili poimenovanje v povezavi s slovenščino.

9 Mednarodno povprečje je povprečje vrednosti kazalnika za tiste od 15 evropskih držav, ki so sodelovale v raziskavi za ustrezno starostno skupino.

Preglednica 1: Kazalniki socialne dobrobiti slovenskih učencev in učenk v mednarodnoprimerjalni perspektivi



▲ Povprečje v Sloveniji je nad mednarodnim povprečjem.
○ Povprečje v Sloveniji je podobno mednarodnemu povprečju.
▼ Povprečje v Sloveniji je pod mednarodnim povprečjem.

Opomba: Vrednosti kazalnikov so umerjene tako, da je skupno povprečje za učenke in učence v Sloveniji enako 0 in standardni odklon 1.

Rezultati analize kažejo, da pri večini kazalnikov učenke izražajo pozitivnejše zaznave svoje socialne dobrobiti od učencev, tako v Sloveniji kot v mednarodnem povprečju, četudi te primerjave ne veljajo enakomerno v vseh starostnih skupinah. V splošnem pričujoča analiza potrjuje, da razlike med spoloma v zaznavanju lastne socialne dobrobiti obstajajo.

4.2 Splošnopsihična dobrobit

Psihična domena dobrobiti opisuje samoporočanje učencev o psihičnem delovanju in vključuje zadovoljstvo z življenjem na splošno ter tri vidike izobraževanja, ki so povezani s psihičnim delovanjem: 1) načrtovanje in odnos do kariere in pričakovanja glede izobrazbe, 2) notranjo motivacijo, ki je povezana z vrednotenjem izobraževalnih priložnosti, ki so učencem na voljo, zavzetostjo za učenje in interesom za pridobivanje znanja, ter 3) tesnobnost pred preizkusi znanja in učenjem (Borgonovi in Pal 2016, str. 18). V pričujoči analizi ločeno obravnavamo skupino kazalnikov, ki opisujejo splošno psihično dobrobit, in kazalnikov vidika psihične dobrobiti, ki se neposredno povezuje z izobraževanjem oziroma šolskim delom, kar smo poimenovali učnopsihična dobrobit. V tem podpoglavju obravnavamo splošnopsihično dobrobit, učnopsihično pa v naslednjem.

Preglednica 3 prikazuje krovni pregled mednarodnih primerjav kazalnikov splošnopsihične dobrobiti učencev in učenk. Vsi predstavljeni kazalniki so iz raziskave PISA in posledično predstavljamo ocene splošnopsihične dobrobiti le za starostno skupino 15 let**.** Kazalniki te dobrobiti so **splošna samoučinkovitost**, **osmišljenost in zadovoljstvo z življenjem**, **samoocene empatičnosti**, **sodelovalnosti**, **tekmovalnosti**, **vztrajnosti pri delu**, **vztrajnosti ob soočanju s problemi**, **uspešnosti pri reševanju problemov**, **odsotnost strahu pred neuspehom**, **odklonilnost do medvrstniškega nasilja** in **pogostost različnih oblik čustvovanja**. Kazalniki zadovoljstva z življenjem in različnih oblik čustvovanja v preglednici 3 niso predstavljeni, ker podatki ne omogočajo izpeljave teh kazalnikov na enak način kot drugih, torej z združevanjem več postavk na osnovi teorije odgovora na postavko, in zato smo pri teh kazalnikih le pregledali deleže posameznih odgovorov.

Čustvovanje je pomemben gradnik psihične dobrobiti. V kratkem pregledu odgovorov učencev in učenk v raziskavi PISA 2018 o pogostosti različnih oblik čustvovanja lahko povzamemo, da so **slovenski učenci in učenke primerjalno v manjših deležih poročali o prisotnosti pozitivnih čustev ter v povprečnih deležih o odsotnosti negativnih čuste,** npr. da se vedno10 počutijo srečne, je v Sloveniji odgovorilo 15 % učenk in 21 % učencev, v mednarodnem povprečju pa 38 % učenk in 42 % učencev. Da se vedno počutijo vesele, je v Sloveniji odgovorilo 26 % učenk in 37 % učencev, v mednarodnem povprečju pa, enako kot za občutenje sreče, 38 % učenk in 42 % učencev. Po drugi strani je o tem, da se nikoli ne počutijo žalostni, poročalo 3 % slovenskih učenk in 10 % učencev, v mednarodnem povprečju pa 3 % učenk in 13 % učencev. Da pa se nikoli ne počutijo zaskrbljene, je v Sloveniji odgovorilo 2 % učenk in 8 % učencev, v mednarodnem povprečju pa več, in sicer 7 % učenk in 16 % učencev.

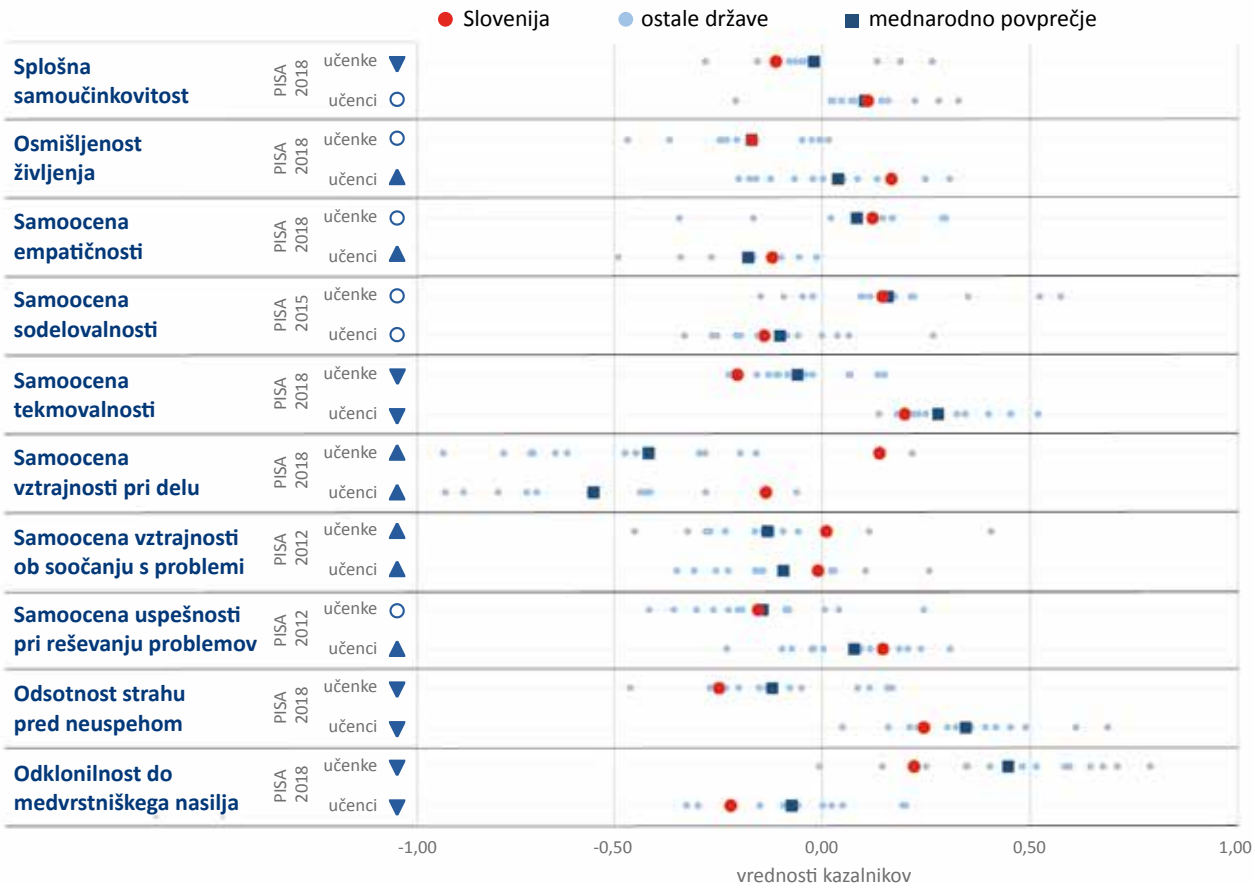
Kazalnik o splošnem zadovoljstvu z življenjem izhaja iz ocene 15-letnih učencev in učenk na lestvici od 0 do 10 (0 – sploh nisem zadovoljen; 10 – sem popolnoma zadovoljen). Da so zadovoljni z življenjem,11 v Sloveniji odgovarja 55 % učenk in 73 % učencev, medtem ko v mednarodnem povprečju 65 % učenk in 75 % učencev. Delež slovenskih učenk, ki so zadovoljne z življenjem, torej za deset odstotnih točk zaostaja za mednarodnim povprečjem za učenke, medtem ko je delež učencev blizu mednarodnega povprečja za učence. Glede zadovoljstva z življenjem se v Sloveniji kaže večja razlika med spoloma kot v mednarodnem povprečju.

---

10 V analizi primerjamo deleže odgovora »Vedno« glede prisotnosti pozitivnih/negativnih čustev in odgovora »Nikoli« glede njihove odsotnosti.

11 V skupino učencev in učenk, ki so zadovoljni z življenjem, umeščamo tiste, ki so odgovorili z vrednostmi od 7 do 10, kar je skladno z mednarodnim poročanjem o rezultatih raziskave PISA 2018.

Preglednica 2: Kazalniki splošnopsihične dobrobiti slovenskih učencev in učenk v mednarodnoprimerjalni perspektivi



▲ Povprečje v Sloveniji je nad mednarodnim povprečjem.
○ Povprečje v Sloveniji je podobno mednarodnemu povprečju.
▼ Povprečje v Sloveniji je pod mednarodnim povprečjem.

Opomba: Vrednosti kazalnikov so umerjene tako, da je skupno povprečje za učenke in učence v Sloveniji enako 0 in standardni odklon 1.

S kazalniki v preglednici 3 pa je razvidno, da mednarodne primerjave splošnopsihične dobrobiti po samoocenah slovenskih učencev in učenk ne moremo opisati poenoteno; primerjave z mednarodnim povprečjem so med kazalniki raznolike. Primerjalno gledano slovenski tako učenci kot učenke najpozitivneje ocenjujejo svoji vztrajnost pri delu in vztrajnost ob soočanju s problemi, oboji pa primerjalno negativno ocenjujejo svojo tekmovalnost, v večji meri izražajo strah pred neuspehom in relativno strpen odnos do medvrstniškega nasilja. Podobno mednarodnemu povprečju se ocenjujejo glede sodelovalnosti.

Tudi med kazalniki splošnopsihične dobrobiti so opazne razlike med učenkami in učenci tako v Sloveniji kot v drugih državah. Pri več kazalnikih učenci izražajo višje ravni te dobrobiti od učenk, npr. glede splošne samoučinkovitosti, osmišljenosti življenja, samoocen tekmovalnosti in uspešnosti pri reševanju problemov ter odsotnosti strahu pred neuspehom. Mednarodno se učenci višje od učenk ocenjujejo tudi glede vztrajnosti ob soočanju s problemi, pri čemer pa v Sloveniji med spoloma ni razlike. Učenke v primerjavi z učenci višje ravni splošnopsihične dobrobiti tako v Sloveniji kot v mednarodnem povprečju izkazujejo pri samoocenah empatičnosti, sodelovalnosti in vztrajnosti pri delu ter glede odklonilnosti do medvrstniškega nasilja. Rezultate glede razlik med spoloma lahko

ovrednotimo kot pričakovane, smiselno pa je v kontekstu izobraževalnega prostora nadalje iskati možnosti za enakost spolov pri zagotavljanju visokih ravni splošnopsihične dobrobiti.

4.3 Učnopsihična dobrobit

V pričujoči analizi med kazalnike učnopsihične dobrobiti umeščamo tiste, ki se nanašajo na samoprepričanja v povezavi s šolskim delom in doživljanje učnih situacij ter sebe v njih. Nekateri kazalniki so predmetnospecifični za slovenščino in matematiko, nekateri pa so splošneje povezani z izobraževanjem. Omenili smo že, da predmetnospecifičnih spretnosti učencev in učenk oziroma dosežkov na preizkusih znanja, kar je sicer osrednja tema objav prvih rezultatov vsakokratnega kroga raziskav PIRLS, TIMSS in PISA, v pričujoči analizi ne obravnavamo. **Osredinjamo se na kazalnike samoprepričanj in doživljanj učencev in učenk v povezavi z njihovimi dosežki na področjih branja in matematike ter na splošno s šolskim delom**. Kazalniki učnopsihične dobrobiti so vključeni v vseh treh raziskavah in so najštevilčnejši, kar je razumljivo, saj se prav med temi kazalniki najbolj išče pojasnila za ugotovljene ravni znanj ter spretnosti učencev in učenk.

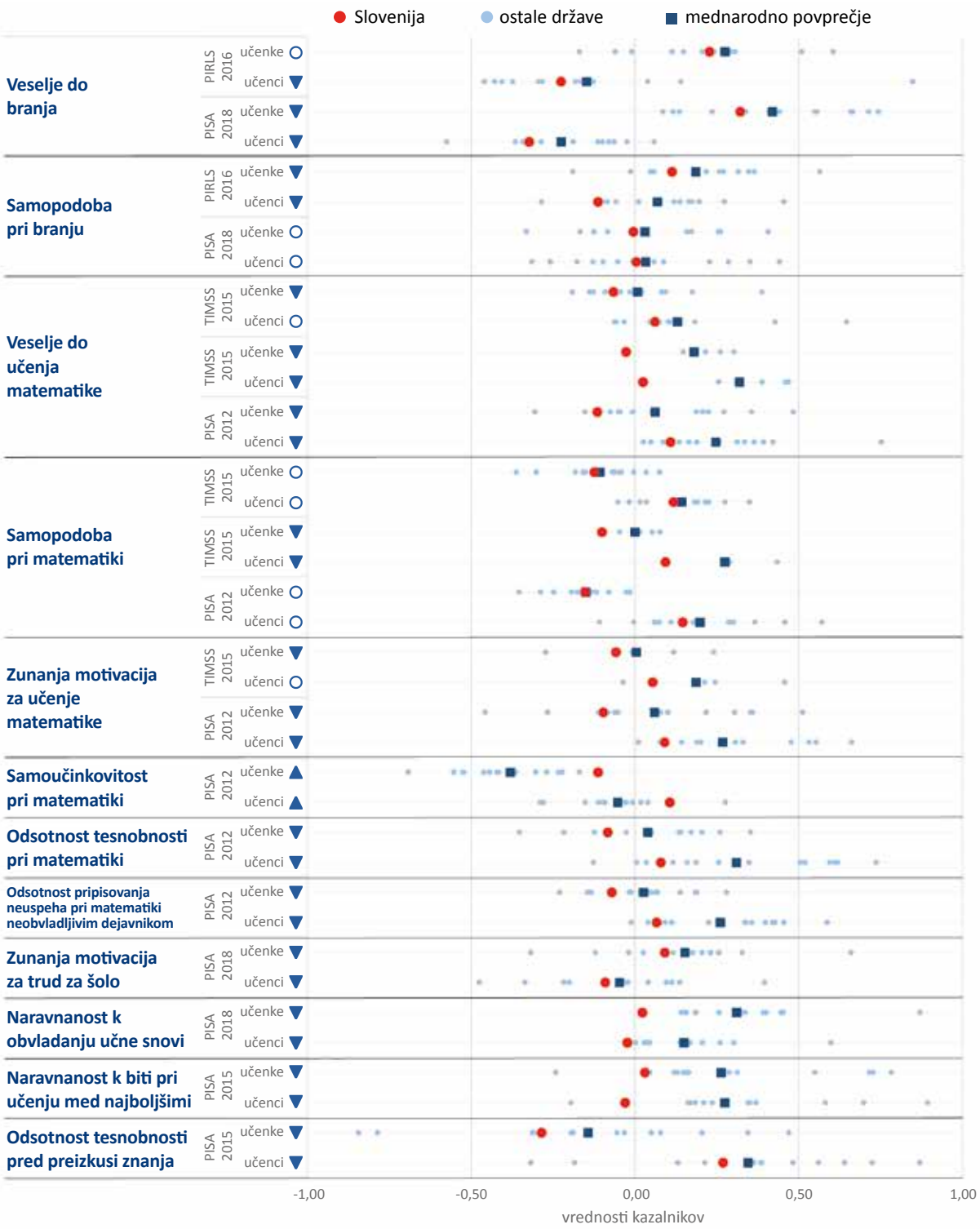
Preglednica 3 prikazuje krovne mednarodne primerjave kazalnikov učnopsihične dobrobiti učencev in učenk. Predmetnospecifični med temi kazalniki so veselje do branja, samopodoba pri branju, veselje do učenja matematike, samopodoba pri matematiki, zunanja motivacija za učenje matematike, samoučinkovitost pri matematiki, tesnobnost pri matematiki ter pripisovanje neuspeha pri matematiki neobvladljivim dejavnikom. Ostali kazalniki učnopsihične dobrobiti pa so zunanja motivacija za trud za šolo, naravnanost k obvladanju učne snovi, naravnanost k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, in tesnobnost pred preizkusi znanja.

Pri večini kazalnikov se podobno kot pri socialni dobrobiti kažejo podpovprečne ravni učnopsihične dobrobiti slovenskih učencev in učenk. Edina pozitivna izjema je ocena samoučinkovitosti pri matematiki (PISA 2012), pri kateri se **slovenski 15-letni učenci in učenke primerjalno s sovrstniki iz 14 evropskih držav po lastni oceni umeščajo med najbolj samoučinkovite**. Glede na znane stabilno nadpovprečne12 rezultate pri matematični pismenosti v vseh krogih raziskave PISA se visoka samoučinkovitost pri matematiki zdi utemeljena (glej npr. OECD 2014 in OECD 2019a). Vendar pa učenci in učenke iz držav, vključenih v pričujočo analizo, v katerih so bili dosežki pri matematiki v raziskavi PISA 2012 podobni (Avstrija, Češka, Danska, Irska) ali celo višji (Estonija, Finska, Nemčija, Nizozemska, Poljska), izražajo nižjo samoučinkovitost pri matematiki, z izjemo učencev v Nemčiji, ki v primerjavi s slovenskimi izražajo višjo samoučinkovitost. Ob tem **slovenski učenci in učenke izražajo le povprečno samopodobo pri matematiki tako v 4. razredu kot pri 15 letih, v 8. razredu pa celo podpovprečno**. **Veselje do učenja matematike je, z izjemo četrtošolcev, ki odgovarjajo o povprečnem veselju, podpovprečno in samopodoba pri matematiki povprečna, v 8. razredu podpovprečna.** Zunanja motivacija za učenje matematike, odsotnost tesnobnosti pred matematiko in odsotnost pripisovanja neuspeha pri matematiki neobvladljivim dejavnikom pa dodatno nakazujejo na podpovprečne ravni z matematiko povezane učnopsihične dobrobiti slovenskih učencev in učenk.

Tudi rezultati analize veselja do branja in bralne samopodobe so primerjalno nizki. **V 4. razredu**

12 V tem primeru je nadpovprečnost mišljena v primerjavi s povprečjem držav OECD, kot je razvidno iz mednarodnega poročanja o rezultatih raziskave.

Preglednica 3: Kazalniki učnopsihične dobrobiti slovenskih učencev in učenk v mednarodnoprimerjalni perspektivi



▲ Povprečje v Sloveniji je nad mednarodnim povprečjem.
○ Povprečje v Sloveniji je podobno mednarodnemu povprečju.
▼ Povprečje v Sloveniji je pod mednarodnim povprečjem.

Opomba: Vrednosti kazalnikov so umerjene tako, da je skupno povprečje za učenke in učence v Sloveniji enako 0 in standardni odklon 1.

je veselje do branja povprečno in bralna samopodoba je podpovprečna, bralna samopodoba 15-letnih učencev in učenk pa je povprečna in veselje do branja podpovprečno. Kazalniki učnopsihične dobrobiti, ki odražajo stališča do šolskega dela v splošnem, in sicer zunanja motivacija za trud za šolo, naravnanost k obvladanju učne snovi, naravnanost k temu, da bi bili pri učenju med najboljšimi, in odsotnost tesnobnosti pred preizkusi znanja, nakazujejo, da slovenski učenci in učenke učne situacije v svojem izobraževanju doživljajo negativneje kot v povprečju sovrstniki v evropskih državah.

Pri mnogih kazalnikih učenci izražajo višje ravni učnopsihične dobrobiti od učenk. V preglednici 3 je še posebej očiten med spoloma različen odnos do branja in matematike tako v Sloveniji kot v drugih državah. Učenke v primerjavi z učenci izkazujejo pozitivnejša stališča do branja, učenci pa do matematike. Razlike med spoloma v Sloveniji pri teh kazalnikih so v splošnem podobne razlikam med spoloma v mednarodnih povprečjih.

5 Sklepne misli

Glavni cilji, ki smo jih zasledovali v pričujoči analizi, so bili na podlagi strokovne literature in dosedanjih raziskav pridobiti vpogled v pojmovanje dobrobiti učencev in učenk, pregledati in klasificirati najpomembnejše kazalnike te dobrobiti ter z enotno analizo narediti primerjave vrednosti za Slovenijo z vrednostmi za druge evropske države za del kazalnikov, ki jih lahko pridobimo iz mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA. Da bi zamejili obseg analize in ker so bili razpoložljivi podatki omejeni, nismo zajeli vseh vidikov dobrobiti učencev in učenk. Predstavljene ugotovitve so del, kot že omenjeno, zelo obširnega in kompleksnega področja, vendar je posebna dodana vrednost pričujoče analize v uporabi virov podatkov, ki so neposredno povezani s šolskim okoljem in vzgojno-izobraževalnim procesom, na kar smo kot ministrstvo, pristojno za izobraževanje, še posebej pozorni.

Mednarodnoprimerjalno podpovprečni rezultati seveda ne pomenijo nujno, da je stanje dobrobiti v Sloveniji slabo samo po sebi, npr. večina slovenskih učencev in učenk še vedno odgovarja, da so radi v šoli. Vendar pa nam takšne primerjave razkrivajo vidike dobrobiti, pri katerih morda sicer zadovoljivo stanje v Sloveniji zaostaja za stanjem v drugih državah. Z drugimi besedami, lahko stremimo k boljšim rezultatom in to poskušamo doseči, med drugim tudi z učenjem od drugih držav. Pomembno pa je tudi upoštevati, da so razlike med povprečji držav manjše od razpršenosti vrednosti kazalnikov med učenci in učenkami znotraj držav. To kaže, da države relativno podobno uspešno dosegajo povprečne ravni dobrobiti učencev in učenk ter da se vse soočajo z raznolikostjo ravni dobrobiti med učenci in učenkami znotraj države. Zato sta relevantna prepoznavanje tistih podskupin učencev in učenk, ki ne uživajo ustreznih ravni dobrobiti, sistemskih in drugih dejavnikov, ki k temu prispevajo ali predstavljajo oviro za doseganje višjih ravni dobrobiti teh podskupin, ter vzpostavljanje sistemskih ukrepov za obravnavo ugotovljenih razkorakov.

V pričujoči analizi se ne poglabljamo v morebitna ozadja ugotovljenega stanja. Prav tako se ne posvečamo medsebojnim povezavam vidikov dobrobiti, njihovim povezavam z demografskimi dejavniki ali drugimi rezultati vzgojno-izobraževalnega procesa, kot npr. dosežki, kar so že prepoznana pomembna vprašanja pri obravnavi dobrobiti učencev in učenk (glej npr. OECD 2019b). Pri ugotavljanju stanja smo se naslonili le na samoocene učencev in učenk, relevantne pa so tudi perspektive staršev, učiteljev, ravnateljev idr. Povezavam in razširitvi perspektive se bomo posvetili v nadaljnjih analizah, saj prepoznava vhodnih in izhodnih kazalnikov v procesih razvoja ter sprememb v vzgoji

in izobraževanju predstavlja pomembno osnovo za oblikovanje ustreznih ukrepov izboljšanja dobrobiti učencev in učenk. Ugotavljanje ozadij in širšega konteksta dobljenih rezultatov pa je prav gotovo treba ob dodatnih analizah podatkov obravnavati tudi v širših strokovnih razpravah.

Analiza dobrobiti učencev in učenk je izziv tudi zato, ker kazalniki najpogosteje in tudi v pričujoči analizi temeljijo na samoporočanju v raziskavo vključenih posameznikov. To včasih otežuje zagotavljanje nepristranskosti, zanesljivosti in veljavnosti podatkov, saj so subjektivni odgovori posameznikov lahko podvrženi različnim dejavnikom vpliva, kot so nagnjenost k dajanju družbeno zaželenih odgovorov, vpliv referenčne, na primer vrstniške, skupine in različnost stilov odgovarjanja (OECD 2021a, 35). V mednarodnih raziskavah to lahko ovira interpretacije primerjav med državami in tudi interpretacije rezultatov pričujoče analize. Tako je treba imeti v mislih vprašanje, ali primerjane vrednosti kazalnikov za slovenske učence in učenke odražajo izključno primerjalno višje ali nižje vrednosti latentne lastnosti, ki jo kazalnik ponazarja, ali pa izmerjene vrednosti (delno) izhajajo tudi iz med državami različnih stilov odgovarjanja učencev in učenk. Na to vprašanje s pričujočo analizo ni mogoče odgovoriti poglobljeno, deloma pa vendarle z ugotovitvijo, da manjša in raznolika odstopanja od mednarodnih povprečij pri kazalnikih splošnopsihične dobrobiti nakazujejo, da slovenski učenci in učenke ne odgovarjajo manj pozitivno ali celo negativneje od sovrstnikov v drugih državah kar na splošno. V vsakem primeru je pomembna pozornost na morebitne dejavnike vpliva na odgovore učencev in učenk pri vključevanju rezultatov analiz podatkov v širši kontekst vzgoje in izobraževanja.

Zadnje obdobje je močno zaznamovala pandemija covida-19, ki je vsekakor dejavnik vpliva na dobrobit učencev in učenk, zato je pomembno razumevanje, da se v pričujoči analizi naslanjamo na podatke, ki so bili zbrani pred pandemijo. Nadaljnji krogi mednarodnih raziskav TIMSS, PIRLS in PISA, iz katerih bomo lahko poskušali zaznati učinke pandemije, v tem trenutku še niso dokončani, prve rezultate pa pričakujemo sredi leta 2023, in sicer z objavami novih rezultatov raziskave PIRLS, izvedene leta 2021, in konec leta 2023 z objavami novih rezultatov raziskave PISA, izvedene leta 2022. Učinki pandemije, prehoda na izobraževanje na daljavo in kasneje vračanja na delo v šoli na dobrobit otrok in mladostnikov terjajo posebno pozornost. Izvedene in v izvajanju so še druge aktivnosti zbiranj podatkov ter analiz teh učinkov, tako na nacionalni kot na mednarodni ravni. Izredne razmere in prehod na izobraževanje na daljavo v času pandemije ob siceršnjem predvidevanju, da ima pandemija predvsem negativne učinke, pa kljub temu ponujajo nove priložnosti za dodatno razumevanje koncepta in stanja dobrobiti učencev in učenk. Kot ministrstvo, pristojno za izobraževanje, še posebno pozornost namenjamo vlogi, ki jo imata pri tem šolsko okolje in narava vzgojno-izobraževalnega procesa. Pridobitev širokega vpogleda v stanje dobrobiti učencev in učenk v Sloveniji je torej pomembna za prepoznavanje in obravnavo prioritet v procesih zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja v slovenskem izobraževalnem prostoru. ■

Viri in literatura

Boljka, U., Nagode, M. in Narat, T. (2018). *IRSSV indeks blaginje otrok: vsebinski izzivi, metode in uporabnost. Inštitut RS za socialno varstvo.* https://ibo.irssv.si/IRSSV-indeks-blaginje-otrok-publikacija.pdf

Borgonovi, F. in Pál, J. (2016). *A Framework for the analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 in 2015.* OECD Education Working Papers, št. 140, OECD Publishing, Pariz. http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvvb-en

Bradshaw, J., in Richardson, D. (2009). An Index of Child Well-Being in Europe. *Child Indicators Research, 2*(3), 319–351.

Magdič, S. in Štraus, M. (2022). *Dobrobit učencev in učenk v Sloveniji. Mednarodnoprimerjalna analiza socialne in psihične dobrobiti učencev in učenk na podlagi podatkov mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA*. Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Moore, K. A., Theokas, C., Lippman, L., Bloch, M., Vandivere, S. in O'Hare, W. (2008). A Microdata Child Well-Being Index: Conceptualization, Creation, and Findings. *Child Indicators Research*, *1*(1), 17–50.

OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do; Student Performance in Mathematics, Reading and Science, zv. 1, popr. verz. Revised Edition*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en

OECD. (2015). *How's Life? 2015: Measuring Well-Being.* OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015_how_life-2015-en

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.* OECD Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

OECD. 2019a. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd-78851-en

OECD. (2021°). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

OECD. (2021b). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e82fded1-en

Šterman Ivančič, K. (ur.). (2019). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – PISA 2018: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2018/

UNICEF. (2013). *Child Well-Being in Rich Countries: A Comparative Overview. Innocenti Report Card 11.* Innocenti Research Centre. https://www.unicef-irc.org/publications/683-child-well-being-in-rich-countries-a-comparative-overview.html

United Nations. (b. l.). *Global Indicator Framework for the Sustainable Development Goals and Targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development.* https://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/

Ostali uporabljeni viri in literatura

Helliwell, J. F., in Putnam, R. D. (2004). The Social Context of Well-Being. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Studies, *359*(1449). 1435–1446.

IDB Analyzer (verzija 5.0.12.0). Programska oprema. 2022. IEA. https://www.iea.nl/data-tools/tools

von Davier, M. (2005). mdltm: Software for the General Diagnostic Model and for Estimating Mixtures of Multidimensional Discrete Latent Traits Models. Programska oprema. Educational Testing Service.

Vpliv pandemije covida-19 na šolanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – pogled otrok, mladostnikov in njihovih staršev na izvedbo različnih oblik učne pomoči

Impact of the COVID-19 Pandemic on the Schooling of Children and Adolescents with Special Educational Needs – Views of Children, Adolescents and Their Parents on the Implementation of Various Forms of Learning Assistance

Tanja Černe
Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana

Ključne besede:
izvedba različnih oblik učne pomoči, otroci in mladostniki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, pandemija covida-19, starši, šolanje na daljavo.

Izvleček

Pandemija covida-19 je prinesla v vzgojno-izobraževalni prostor mnoge izzive glede izvedbe pouka ter različnih oblik učne pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Raziskovalne ugotovitve kažejo na daljnoročne škodljive posledice za otroke in mladostnike na številnih področjih, tudi na vzgojno-izobraževalnem. V Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana smo v juniju 2021 opravili raziskavo[1] glede šolanja na daljavo, in sicer z vidika različnih oblik učne pomoči, ki so je bili deležni vključeni otroci in mladostniki v osnovni šoli. Podatke smo pridobili z vprašalnikoma, ki smo ju oblikovali za namen te raziskave. V raziskavo je bilo vključenih 34 otrok in mladostnikov (od tega 58,3 % z odločbo o usmeritvi) in 37 staršev. Med tistimi, ki so bili deležni pomoči šole, jih je četrtina prejela individualno in skupinsko pomoč,

1 Predstavljene raziskovalne ugotovitve so del širše raziskave z naslovom Vpliv pandemije covida-19 na šolanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, ki je bila izvedena v juniju 2021 v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

dobra petina je bila deležna dopolnilnega pouka. Manjša razhajanja so bila v izkazanem zadovoljstvu s pomočjo na daljavo (vidik otroka in mladostnika) in mnenju o zadovoljstvu otroka in mladostnika s pomočjo na daljavo (vidik starša). Otroci in mladostniki so pogosteje navedli, da s pomočjo na daljavo niso bili toliko zadovoljni, kakor so to ocenili njihovi starši. Pričujoča raziskava odpira nekatera vprašanja, ki se nanašajo na izvedbo različnih oblik pomoči v osnovni šoli ter na percepcijo dodatne strokovne pomoči in drugih oblik pomoči med vključenimi otroki in mladostniki ter njihovimi starši. Opozarja na zahtevne okoliščine poteka šolanja v pandemski situaciji, v kateri lahko šolanje pomeni varovalni dejavnik ali dejavnik tveganja za otrokov ali mladostnikov duševni razvoj, ter predlaga nekatere premisleke glede izvedbe različnih oblik učne pomoči tudi v prihodnje.

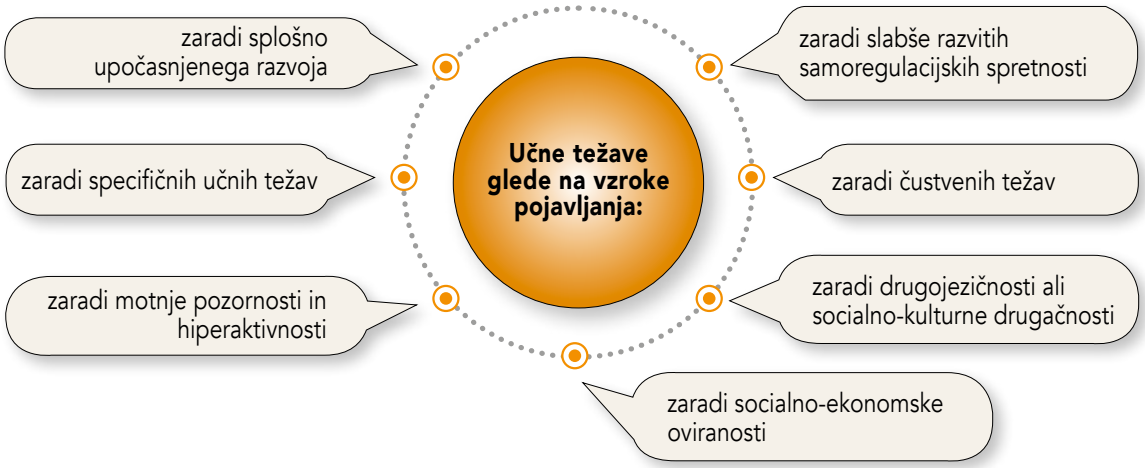
Abstract

The COVID-19 pandemic has introduced many challenges into the education system regarding the implementation of lessons and of various forms of learning assistance for children and adolescents with special educational needs. Research findings indicate long-term harmful consequences for children and adolescents in many areas, including the area of education. In June 2021, we at the Counselling Centre for Children, Adolescents and Parents Ljubljana conducted a survey on distance education relating to the various forms of learning assistance provided to children and adolescents in primary school. We obtained the data with two questionnaires designed for the purpose of this survey. The survey encompassed 34 children and adolescents (58.3% of whom had a SEN Guidance Decision) and 37 parents. A quarter of those who were provided assistance by the school received one-on-one and group assistance, while just over a fifth received remedial classes. Minor discrepancies have been observed in the demonstrated satisfaction with distance learning assistance (the view of the child and adolescent) and the opinion on the child's or adolescent's satisfaction with distance learning assistance (the view of the parent). The children and adolescents stated more often that they were not as satisfied with the distance learning assistance as their parents believed they were. The present research opens up a few questions regarding the implementation of various forms of assistance in primary school and the perception of additional professional assistance and other forms of assistance among the children and adolescents involved and their parents. It points out the difficult conditions of schooling during the pandemic, in which schooling can either denote a protective factor or a risk factor for the child's or adolescent's mental development; the article gives a few suggestions regarding the implementation of various forms of learning assistance in the future.

Keywords:
implementation of various forms of learning assistance, children and adolescents with special educational needs, COVID-19 pandemic, parents, distance education.

Teoretični uvod

Najštevilčnejša podskupina populacije učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami so otroci in mladostniki s splošnimi učnimi težavami in otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami. Učne težave delimo glede na vzroke pojavljanja v naslednje skupine: 1) učne težave zaradi splošno upočasnjenega razvoja; 2) učne težave zaradi specifičnih učnih težav; 3) učne težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti; 4) učne težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti; 5) učne težave zaradi čustvenih težav; 6) učne težave zaradi drugojezičnosti ali socialno-kulturne drugačnosti; 7) učne težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti. Učne težave so lahko pogojene z notranjimi dejavniki, kot so podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti, motnje socialno-emocionalnega prilagajanja, slabše razvite samoregulacijske spretnosti itn., ali zunanjimi



dejavniki, kot so sociokulturna drugačnost in prikrajšanost, drugojezičnost, neustrezno ali nezadostno poučevanje itn. (Magajna idr. 2008). Otroci in mladostniki z učnimi težavami nimajo težav le pri učenju izobraževalnih predmetov, ampak pogosto tudi pri vzgojnih predmetih ter na področju socializacije in izvršilnega funkcioniranja (Kavkler 2011). Ti otroci in mladostniki optimalno razvijejo svoje potenciale, če jim šola omogoči ustrezno učno okolje in prilagoditve. Po 12. členu Zakona o osnovni šoli (2006) jim pripadajo prilagoditve metod in oblik dela, vključitev v dopolnilni pouk ter druge oblike individualne in skupinske pomoči, saj brez prilagoditev težko dosegajo standarde znanja. Osnovne šole v Sloveniji pri identifikaciji učencev z učnimi težavami uporabljajo strokovni dokument Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli (2008). V njem je predstavljen petstopenjski hierarhični model odziva na obravnavo ali t. i. petstopenjski model pomoči otrokom z učnimi težavami. Prva stopnja obsega pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja. Druga stopnja vključuje pomoč šolske svetovalne službe. Namenjena je dopolnjevanju, odkrivanju, raziskovanju in opredelitvi ovir pri otroku ali mladostniku in okolju, njegovih močnih področjih in nadarjenosti. Tretja stopnja vključuje individualno in skupinsko pomoč; potrebujejo jo otroci ali mladostniki z zmernimi učnimi težavami, ki potrebujejo več specifičnega treninga in več učiteljeve pozornosti. Četrta stopnja vključuje diagnostično in svetovalno obravnavo v zunanji strokovni ustanovi ter pridobitev mnenja in priporočila, ki je podlaga za prilagajanje pouka ter za pridobitev odločbe o usmeritvi. Peta stopnja vključuje usmeritev v ustrezni program, kar opravi komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami z namenom zagotavljanja otrokovega ali mladostnikovega optimalnega razvoja. Sistematična in dosledna izvedba različnih oblik učne pomoči ima pomemben vpliv na usvajanje znanja, korekcijo in kompenzacijo primarnih primanjkljajev, na razvoj potencialov otrok ali mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, na njihovo učno uspešnost ter na razvoj ustrezne samopodobe (Černe 2020).

Otroci in mladostniki z učnimi težavami nimajo težav le pri učenju izobraževalnih predmetov, ampak pogosto tudi pri vzgojnih predmetih ter na področju socializacije in izvršilnega funkcioniranja.

Na populacijo otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami je imela pandemija covida-19 pomemben vpliv. Spremenile so se vsakodnevne rutine, vezane na obiskovanje pouka, domače učenje, pridobivanje in izkazovanje znanja; otroci in mladostniki so slabše razumevali kompleksnost pandemske situacije in potrebo po upoštevanju ukrepov, pojavljale so se pomembne težave z učno samostojnostjo in samoregulacijskim učenjem, socialna distanca je vplivala na pomanjkljive možnosti za druženje in učenje socialnih veščin. Ob tem so otroci in mladostniki zoženje

socialnih stikov zaradi zahtev fizičnega distanciranja poskušali nadomestiti s poglabljanjem vezi z manjšim krogom ljudi in/ali širjenjem načinov druženja z uporabo sodobnejših pristopov k ohranjanju stikov, npr. z uporabo mobilnih in spletnih aplikacij (Polizzi idr. 2020). Daljnoročne škodljive posledice na otroke in mladostnike pa se izkazujejo tudi kot zmanjšan občutek nadzora nad načinom življenja ter manj učinkovito spoprijemanje s stresom in obremenitvami (Shen idr. 2020), kar je zahtevno zlasti za populacijo otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Lee (2020) poroča o poslabšanju njihovega funkcioniranja na področju učenja in socialnega odzivanja (izbruhi jeze, izogibajoče vedenje, zatekanje v spletne aktivnosti) in čustvovanja (pojavljanje več depresije in anksioznosti).

Opredelitev raziskovalnega problema in raziskovalni vprašanji

Otroci in mladostniki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami potrebujejo za ustrezno usvajanje in utrjevanje znanja ter za korekcijo in kompenzacijo primarnih ali sekundarnih primanjkljajev vključitev v različne oblike učne pomoči, ki so opredeljene v strokovnem dokumentu Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli. Z odločbo o usmeritvi jim je zagotovljena dodatna strokovna pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir. oz. motenj in/ali učna pomoč ter svetovalna storitev. Po potrebi so jim omogočene tudi prilagoditve pri pouku, s pomočjo katerih lažje sledijo pouku ter izkazujejo svoje znanje.

Z odločbo o usmeritvi je otrokom in mladostnikom s posebnimi-izobraževalnimi potrebami zagotovljena dodatna strokovna pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir. oz. motenj in/ali učna pomoč ter svetovalna storitev.

Šolanje na daljavo se je zlasti v začetnih valovih pojavljanja pandemije covida-19 izkazalo za organizacijsko zahtevno. Prinašalo je številne strokovne izzive, ki so opredeljeni v izsledkih raziskave za oceno potreb po psihosocialni podpori med pandemijo covida-19 (Kerč idr. 2021) in so po poročanju strokovnih delavcev, zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih, povezani s pomanjkanjem pristnega stika z otroki in mladostniki, neaktivnostjo, nemotiviranostjo, neenakimi možnostmi šolanja od doma, s pomanjkljivo (tehnično) opremljenostjo in spretnostjo uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, kar je lahko vplivalo tudi na organizacijo in izvedbo različnih oblik učne pomoči pri šolanju na daljavo.

V okviru raziskave sta nas zanimali naslednji raziskovalni vprašanji:

1) Katerih oblik pomoči so bili deležni otroci in mladostniki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v času šolanja na daljavo med pandemijo covida-19?
2) Ali so vključeni otroci in mladostniki ter njihovi starši izkazovali zadovoljstvo z organizacijo in izvedbo oblik pomoči med pandemijo covida-19?

Metoda

Namen raziskave

V raziskavo o vplivu pandemije covida-19 na šolanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami so bili vključeni otroci in mladostniki, ki so obravnavani v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, ter njihovi starši. Namen raziskave je bil proučiti izkušnje otrok in mladostnikov ter njihovih staršev s šolanjem na daljavo z vidika učne pomoči, ki so je bili deležni v osnovni šoli.

Vzorec raziskave (udeleženci)

V Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana je bilo v timu strokovnjakov v času zbiranja podatkov obravnavanih 340 otrok in mladostnikov različnih starosti, od tega 230 oziroma 67,6 % fantov in 110 oziroma 32,4 % deklet.

V raziskavo o vplivu pandemije covida-19 na šolanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami je bilo vključenih 37 otrok in mladostnikov (v starosti od 10 do 14 let) in 37 staršev. Trije vprašalniki otrok in mladostnikov so bili neveljavni, zato smo v raziskavo vključili 34 otrok in mladostnikov. Tako smo zbrali podatke o 37 otrocih in mladostnikih, ki so bili v obdobju zbiranja podatkov obravnavani v svetovalnem centru, kar pomeni 10,9-odstotno vključenost.

Viri podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo z dvema samoevalvacijskima vprašalnikoma, ki sta bila prilagojena populacijama staršev in njihovih otrok ali mladostnikov. Vprašalnika sta bila sestavljena iz petih sklopov vprašanj zaprtega in odprtega tipa. V tem prispevku obravnavamo samo nekatere vidike odgovorov na vprašanja, ki se nanašajo na področje učnih težav, izvajanja različnih oblik učne pomoči v osnovni šoli ter zadovoljstva z izvajanjem učne pomoči.

Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu juniju 2021. Otroka ali mladostnika ter njegove starše smo ob prihodu na obravnavo zaprosili za podpis informiranega soglasja za sodelovanje v raziskavi. Izpolnjevanje vprašalnika je večinoma potekalo v prostorih Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, povprečno deset minut. Branje in razumevanje vprašanj v vprašalnikih je bilo v skupini otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami zaradi primarnih specifičnih kognitivnih primanjkljajev lahko oteženo, zato smo bili strokovnjaki občasno postavljeni v funkcijo bralca vprašanj in spodbujevalca izpolnjevanja vprašalnika. Po izpolnjevanju so otroci in mladostniki ter njihovi starši vrnili vprašalnik strokovnjaku. Izpolnjevanje vprašalnika ni bilo anonimno, saj je bilo možno preko šifre, navedene na prvi strani vprašalnika, povezati starša in otroka ali mladostnika; s pomočjo petmestne šifre je bila obdelava podatkov anonimizirana do največje možne mere.

Obdelava podatkov

Podatki, zbrani s samoevalvacijskima vprašalnikoma, so bili obdelani z metodami osnovne opisne statistike. Odgovore otrok ali mladostnikov in staršev pri vprašanjih odprtega tipa smo obdelali s kombinacijo kvalitativne in kvantitativne metode, pri čemer smo odgovore najprej uredili, jim nato pripisali kode, v naslednjem koraku pa smo kode obravnavali kot kategorije vprašanj zaprtega tipa in jih statistično obdelali. Vprašanja, s katerimi smo preverjali subjektivne zaznave (mnenja, stališča) o proučevanem pojavu, smo predstavili tako z vidika starša kot tudi z vidika otroka ali mladostnika, medtem ko smo pri vprašanjih objektivnega tipa zaradi večje zanesljivosti upoštevali le odgovore staršev.

Rezultati z razpravo

S pomočjo vprašalnikov smo ugotavljali, katere vrste posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb so opredelili starši pri svojem otroku ali mladostniku, koliko jih je imelo odločbo o usmeritvi, katere vrste in oblike pomoči je osnovna šola lahko ponudila otroku in mladostniku pri šolanju na daljavo ter kakšno je bilo zadovoljstvo otrok in mladostnikov ter njihovih staršev z izvedeno pomočjo na daljavo.

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe

Od 37 obravnavanih otrok ali mladostnikov jih ima po navedbah staršev skoraj polovica disleksijo (48,6 %). Naslednja skupina najpogostejših težav, prisotna pri vsakem četrtem učencu (24,3 %), so čustvene težave, več kot vsak peti učenec (21,6 %) pa ima vedenjske težave. Prav tako ima več kot vsak peti učenec (21,6 %) ADHD. Govorno-jezikovne težave so starši redkeje opredelili, prav tako disgrafijo, diskalkulijo, neverbalne učne težave in podobno. Ob tem se je treba zavedati, da diagnosticirane motnje pozornosti in aktivnosti, čustvene in vedenjske težave (anksioznost, depresivnost) postajajo z naraščajočo starostjo vedno bolj prisotne (Cree idr. 2016; Ghandour idr. 2018).

Ugotovili smo, da so starši ustrezno, v skladu z diagnostičnimi ugotovitvami ter opredelitvami v strokovnem mnenju in odločbi, prepoznali ter opredelili otrokove ali mladostnikove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe.

Preglednica 1: Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev na vprašanje o posebnih vzgojno-izobraževalnih potrebah, s katerimi se sooča njihov otrok ali mladostnik (n = 37)

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe	f	%*
Disleksija	18	48,6
Čustvene težave	9	24,3
Motnja pozornosti in aktivnosti	8	21,6
Vedenjske težave	8	21,6
Govorno-jezikovne težave	6	16,2
Disgrafija	4	10,8
Diskalkulija	3	8,1
Neverbalne učne težave	3	8,1
Težave s pozornostjo in koncentracijo	3	13,5
Dispraksija	2	5,4
Ne vem	2	5,4

* Ker je lahko pri otroku ali mladostniku prisotna sopojavnost, je vprašanje obravnavano kot vprašanje z več možnimi odgovori.

Odločba o usmeritvi

Več kot polovica otrok ali mladostnikov, ki so bili vključeni v raziskavo, ima odločbo o usmeritvi (58,3 %). Dodeljenih jim je od 1 do 5 ur dodatne strokovne pomoči tedensko, v povprečju pa 3,3 ure tedensko. Trem otrokom ali mladostnikom so dodeljene tudi svetovalne ure (po 1 ura na teden). Upoštevajoč svetovalne ure, imajo otroci v povprečju 3,5 ure dodatne strokovne in svetovalne pomoči. Vključeni otroci in mladostniki so bili v strokovnem mnenju in odločbi o usmeritvi opredeljeni pod naslednjimi kategorijami: primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni in otroci z govorno-jezikovnimi motnjami.

Preglednica 2: Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev na vprašanje, ali ima njihov otrok ali mladostnik odločbo o usmeritvi (n = 36)

Odločba o usmeritvi	f	%
Da	21	58,3
Ne	15	41,7

Pomoč šole na daljavo

V času šolanja na daljavo je bilo 24 od 37 otrok ali mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (64,9 %) deležnih neke oblike učne pomoči šole, najpogosteje dodatne strokovne pomoči. Te oblike pomoči je bilo deležnih 37,8 % vseh otrok ali mladostnikov oziroma več kot polovica (58,3 %) tistih, ki so bili deležni neke oblike učne pomoči. Med tistimi, ki so bili deležni učne pomoči šole, jih je četrtina prejela individualno in skupinsko pomoč, dobra petina (20,8 %) je bila deležna dopolnilnega pouka. Dodatnega pouka sta bila deležna le 2 otroka ali mladostnika. Pri tem je treba opozoriti, da obstajajo 3 otroci ali mladostniki, ki imajo odločbo o usmeritvi, vendar od šole v času šolanja na daljavo niso bili deležni nobene ure pomoči, kar pomeni pomembno odstopanje od uzakonjenih pravic.

Preglednica 3: Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev na vprašanje o oblikah pomoči, ki jih je bil deležen otrok ali mladostnik od šole v času šolanja na daljavo

Oblike pomoči v času šolanja na daljavo s strani šole	f	% (glede na vse otroke ali mladostnike, n = 37)	% (glede na tiste, ki so bili deležni pomoči, n = 24)
Dodatna strokovna pomoč	14	37,8	58,3
Individualna in skupinska pomoč	6	16,2	25,0
Dopolnilni pouk	5	13,5	20,8
Dodatni pouk	2	5,4	8,3
Brez pomoči	*13*	*35,1*	

Otroci in mladostniki, ki so bili deležni pomoči na daljavo (n = 24), so je bili najpogosteje deležni 2 uri na teden (33,3 %). Četrtina otrok je bila pomoči deležna 1 oziroma 3 ure tedensko. Po 2 otroka ali mladostnika pa sta bila deležna pomoči vsak dan ali 30 minut na teden.

Preglednica 4: Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev na vprašanje o pogostosti izvajanja pomoči na daljavo (n = 24)

Pogostost izvajanja pomoči na daljavo	f	%
30 min/teden	2	8,3
1 uro/teden	6	25,0
2 uri/teden	8	33,3
3 ure/teden	6	25,0
Vsak dan	2	8,3

Med starši in njihovimi otroki ali mladostniki prihaja do nekaterih, sicer manjših razhajanj v izkazanem zadovoljstvu s pomočjo na daljavo (vidik otroka ali mladostnika) in mnenju o zadovoljstvu otroka s pomočjo na daljavo (vidik starša). Otroci ali mladostniki so namreč pogosteje navedli, da s pomočjo na daljavo niso bili toliko zadovoljni, kot so to ocenili njihovi starši. Prav tako so starši zadovoljstvo otrok ali mladostnikov s pomočjo na daljavo najpogosteje opredelili s srednjimi vrednostmi (odgovor »srednje« zadovoljni), medtem ko so otroci in mladostniki poleg srednjega zadovoljstva izbirali tudi odgovor »zelo«.

Polovica staršev je zadovoljstvo otrok ali mladostnikov ocenila s srednjim zadovoljstvom. Nezadovoljnih otrok (odgovori sploh ne, ne preveč in malo) s pomočjo na daljavo je malo, sodeč po odgovorih staršev. Tretjina staršev meni, da so bili otroci s pomočjo na daljavo zelo zadovoljni oziroma celo, da brez pomoči ne bi zmogli. Ob teh odgovorih se zastavlja vprašanje sodelovanja staršev pri učenju otrok ali mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, saj vključenost staršev v izobraževanje otrok vpliva na višje dosežke ter višjo motivacijsko povezanost s šolo (Grolnick idr. 1991). V anketi Zveze aktivov svetov staršev (b. d.) je bilo zadovoljstvo staršev z izobraževanjem na daljavo nizko do zmerno negativno, povezano s številom ur pomoči, ki so jih otrokom zagotovili starši. Bolj ko so učitelji komunicirali neposredno s starši, višje je bilo povprečno število ur pomoči staršev. Pozitivno se je povezovalo z ocenami staršev o tem, ali imajo otroci doma vse, kar potrebujejo za izdelavo nalog, ali je otrokom v zadnjem mesecu uspelo opraviti vse naloge, kolikšen delež učiteljev je povprašal, kako gre otrokom pri učenju na daljavo, kako pogosto so učitelji dajali povratne informacije otrokom o njihovem izpolnjevanju nalog ali izdelkih, kako koristne so bile povratne informacije za prihodnje učenje in ali bodo v prihodnjih tednih lahko še pomagali svojim otrokom.

Iz odgovorov učencev na drugi strani sledi, da jih je nekaj manj kot 30 % bolj nezadovoljnih kot zadovoljnih (odgovori sploh ne, ne preveč in malo) s pomočjo na daljavo. Prevladujejo sicer srednje zadovoljni (29,2 %) in zelo zadovoljni (33,3 %) otroci in mladostniki.

Preglednica 5: Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev in otrok ali mladostnikov na vprašanje o zadovoljstvu otroka ali mladostnika s pomočjo, ki je je bil deležen na daljavo

Zadovoljstvo otroka ali mladostnika s pomočjo na daljavo	Starši (n = 24)		Otroci ali mladostniki (n = 24)	
	f	%	f	%
Sploh ne	1	4,2	1	4,2
Ne preveč	2	8,3	5	20,8
Malo	1	4,2	1	4,2
Srednje	12	50,0	7	29,2
Zelo	5	20,8	8	33,3
Brez pomoči ne bi zmogel	3	12,5	2	8,3

Dve tretjini staršev (66,7 %) sta bili zadovoljni s pomočjo na daljavo, ki je je bil deležen njihov otrok ali mladostnik.

Eden od staršev je izkazano zadovoljstvo utemeljil s sodelovanjem otroka s šolsko strokovno delavko, ki mu je bila v pomoč pri organizaciji učenja; delo z njo ga je namreč zelo motiviralo tudi za samostojno učenje. Drugi je svoj odgovor utemeljil s tem, da je bil zadovoljen z izvajanjem dodatne strokovne pomoči. Tretji starš pa je navedel, da je bil še posebej zadovoljen z nazornimi filmi, s katerimi je učiteljica matematike pojasnjevala postopke. Pohvalil je tudi učiteljičino hitro odzivnost v procesu pomoči.

Izvajanje različnih oblik šolanja na daljavo, v našem primeru izvedbe učne pomoči, je po mnenju UNESCO COVID-19 Education Response (2020) pogojena z različnimi vrstami pripravljenosti: 1) s tehnološko pripravljenostjo, ki vsebuje tehnične kapacitete digitalnih učnih okolij); 2) vsebinsko pripravljenostjo (dostopnost učnih gradiv); 3) pedagoško pripravljenostjo za podporo učenju od doma, ki vsebuje pripravljenost učiteljev in staršev pri samostojnem učenju njihovih otrok in mladostnikov; 4) pripravljenostjo za spremljanje in evalvacijo (spremljanje učnih procesov vključenih otrok in mladostnikov, dajanje povratnih informacij o učnih dosežkih).

Izvajanje različnih oblik učne pomoči bi lahko umestili pod točko vsebinske pripravljenosti in pod točko pripravljenosti za spremljanje in evalvacijo, saj različne oblike učne pomoči obsegajo: 1) pridobivanje znanja, ki je bilo v času šolanja na daljavo pogojeno z dostopnostjo učnih gradiv in spremljanjem učnih procesov; 2) korekcijo primanjkljajev, ovir oz. motenj; 3) razvijanje ustreznih kompenzatornih, učnih in metakognitivnih spretnosti; 4) spodbujanje izvršilnega funkcioniranja; 5) spodbujanje razvoja potencialov vključenih otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Ob aktualni pandemski situaciji pa se lahko vprašamo, ali sta bili ti dve vrsti pripravljenosti izvedeni v okviru učne pomoči.

Možne razloge za izkazano nezadovoljstvo bi – sodeč po njihovih odgovorih – pri tretjini staršev lahko iskali v:

- posredovanju rešitev nalog s strani izvajalke dodatne strokovne pomoči,
- nepovezanosti nalog z učno snovjo pri pouku,
- neizvajanjem ur dodatne strokovne pomoči, ki pripadajo otroku ali mladostniku,
- utrujenosti otroka po eni uri pouka na daljavo (izklapljanje kamere, zvoka, nesodelovanje),
- pomanjkanju veščin obvladovanja tehnologije (izgubljanje časa za nameščanje kamere in zvoka).

Sklep

V Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, ki je strokovna ustanova za področje duševnega zdravja otrok in mladostnikov, smo izvedli raziskavo z vidika samoocene vključenih otrok in mladostnikov ter njihovih staršev glede izvedbe dodatne strokovne pomoči ter zadovoljstva z izvedbo dodatne strokovne pomoči v šolskem letu 2020/21. V raziskavi smo obravnavali nekatere skupine otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, pogosto tudi sopojavnimi motnjami, med katere uvrščamo otroke in mladostnike z disleksijo, disgrafijo, diskalkulijo, motnjo pozornosti in aktivnosti, težavami s pozornostjo in koncentracijo, z govorno-jezikovnimi motnjami, čustvenimi, vedenjskimi težavami, z razvojno motnjo koordinacije in neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami. Starši skupine otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami so bili v času pandemije covida-19 znotraj obravnave v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana deležni obširnejših in konkretnejših napotkov glede zagotavljanja podpore pri učenju ter razvijanja korekcijskih in kompenzacijskih strategij, vendar se moramo zavedati, da kljub vsem usmeritvam niso (bili) usposobljeni za strokovno pomoč otroku oz. niso uspeli nadomestiti različnih oblik pomoči v šolskem okolju, zato je bila učna pomoč v šolskem okolju zelo pomembna pri pridobivanju in utrjevanju znanja ter zmanjševanju primarnih specifičnih primanjkljajev, socialni integraciji ter razvijanju prilagoditvenih in kompenzatornih spretnosti.

Šola s svojo klimo lahko pomembno doprinese k preventivi duševnih in vedenjskih motenj, saj pozitivna šolska klima in občutek pripadnosti šoli zmanjšata verjetnost motečega vedenja otrok in mladostnikov ter zaznavanja izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju.

Raziskovalni rezultati kažejo, da je med tistimi otroki in mladostniki, ki so bili deležni pomoči šole, četrtina prejela individualno in skupinsko pomoč, dobra petina je bila deležna dopolnilnega pouka. Ugotavljamo pojavljanje manjših razhajanj v izkazanem zadovoljstvu s pomočjo na daljavo (vidik otroka in mladostnika) in mnenju o zadovoljstvu otroka in mladostnika s pomočjo na daljavo (vidik starša). Otroci in mladostniki so pogosteje navedli, da s pomočjo na daljavo niso bili toliko zadovoljni, kolikor so to ocenili njihovi starši, kar bi lahko pripisali vzrokom, ki so povezani z manjšo motiviranostjo, oteženim sledenjem vsebinam zaradi primarnih kognitivnih primanjkljajev na področju pomnjenja, pozornosti, sekvencialnega razmišljanja ter usvajanja proceduralnega znanja.

Kljub omejitvam raziskave, ki se kažejo v uporabi izključno samoocenjevalnih lestvic ter v majhnosti vzorca, ki ne dopušča posploševanja na splošno populacijo in opozarja na previdnost pri interpretaciji raziskovalnih ugotovitev, povzemamo, da je treba (zlasti v pandemski situaciji) povečati zavedanje, da je šola prostor, ki omogoča krepitev odpornosti in varovalnih dejavnikov, ki so pomembni v funkciji zagotavljanja duševnega zdravja, kot tudi zgodnje prepoznave morebitnih sopojavnih ali sekundarnih čustvenih in vedenjskih težav. Šola s svojo klimo lahko pomembno doprinese k preventivi duševnih in vedenjskih motenj, saj pozitivna šolska klima (podpora učiteljev, povezanost s sošolci, jasna pravila in občutek varnosti v šoli) (Aldridge in Mc Chesney, 2018) in občutek pripadnosti šoli

(Šterman Ivančič idr. 2021) zmanjšata verjetnost motečega vedenja otrok in mladostnikov (Aldridge in Mc Chesney, 2018) ter zaznavanja izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju (Šterman Ivančič idr. 2021) .

V primeru ponovnih okoliščin, ki bi pogojevale šolanje na daljavo, menimo, da je treba razmisliti o naslednjih rešitvah na področju organizacije pouka in zagotavljanja različnih oblik učne pomoči:

1) dosledno vključevanje otrok z različnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v dopolnilni pouk, individualne in skupinske oblike pomoči in učno pomoč, ki naj se izvajajo v živo v šoli, kadar je to mogoče;[2]
2) dosledno vključevanje otrok in mladostnikov s pridobljeno odločbo o usmeritvi v ustrezen izobraževalni program, ki naj se izvaja v živo v šoli, kadar je to mogoče; zaznavamo pojavljanje neenakosti na tem področju;[3]
3) zagotavljanje ustrezne vsebine ponujene učne pomoči, ki upošteva odnosno kompetenco, medpredmetno povezovanje ter vzpostavljanje in krepitev samoregulacijskega in samodeterminacijskega modela učenja, kar vpliva na avtonomno motivacijsko naravnanost, učno učinkovitost, natančnost in pripravljenost ter zmanjšuje neželeno, moteče vedenje (Mace, Belfiore in Hutchinson 2001; Reid, Mason in Asaro - Saddler 2012);
4) okrepitev šolskih svetovalnih služb s sistematičnim vnašanjem programov, usmerjenih v krepitev čustvenega zdravja in socialne kompetentnosti, ki predstavlja preventivno delovanje, še posebej skupinam otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, ki izkazujejo dejavnike tveganja za razvoj sopojavnih in sekundarnih motenj čustvovanja in vedenja, saj šolsko okolje ne prepoznava v ustrezni meri paradigme rizičnost – rezilientnost ter ne spodbuja v ustrezni meri razvoja potencialov in močnih področij otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, ki pomenijo varovalni dejavnik duševnega zdravja (Černe 2020);
5) razumevanje vpliva starševske podpore pri učenju na učno uspešnost otrok in mladostnikov; Sayer idr. (2004) in Holmund idr. (2008) v Pietro (2020) so ugotavljali, da bolj izobraženi starši lahko učinkoviteje pomagajo svojim otrokom pri učenju ter uporabi sodobnih računalniških tehnologij, zato je treba razmisliti o zagotavljanju podpore in različnih vrst učne pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, ki živijo v socialno depriviligiranih okoljih;
6) razumevanje pomena družine, ki lahko predstavlja vir pozitivnih ali negativnih čustev tudi med pandemijo ter vpliva na dinamiko odnosov v družini. Zavedati se je treba, da negativne spremembe socialnih dejavnikov negativno vplivajo na kakovost partnerskega odnosa, na spremenjene odnose med starši in otroki ter na blagostanje (Prime, Browne in Wade, 2020). Zato je pomembno, da otrokom in mladostnikom, kjer jim v družinskem okolju ni mogoče vzpostaviti vira pozitivne čustvene podpore, omogočimo sistematično vzpostavljanje in ohranjanje stikov z viri socialne opore izven družine (povzeto po Modic in Kobal Grum 2020), kar pa ob ustrezni edukaciji in osebnostni naravnanosti lahko zagotavljajo vsi učitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči in šolski svetovalni delavci. ■

---

2 Černe, T. in Kofol A. (2020). P*riporočila za šolanje na daljavo ter za ocenjevanje otrok s posebnimi potrebami*. Zbornica SRP in PD Slovenije. Priporočila so bila posredovana v osebni komunikaciji ministrici za izobraževanje, znanost in šport dr. Simoni Kustec dne 27. 11. 2020.

3 Prav tam.

Viri in literatura

Aldridge, J. M. in Mc Chesney, K. (2018). Teh relationships between school climate and adolescent mental helath and wellbeing: a systematic literature review. International Journal of Educational Research 88, str. 121–145.

Cree, R. A., Bitsko, R. H., Robinson, L. R., Holbrook, J. R., Danielson, M. L., Smith, D. S., Kaminski, J. W., Kenney, M. K. in Peacock, G. (2018). Health care, family, and community factors associated with mental, behavioral, and developmental disorders and poverty among children aged 2–8 years. MMWR, 67(5), str. 1377–1383. https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/data.html

Černe, T. (2020). Vpliv tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo [Doktorska disertacija]. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. in Mazza, J. (2020). Verjeten vpliv epidemije COVID-19 na izobraževanje: Razmisleki, ki temeljijo na obstoječi literaturi in nedavnih mednarodnih zbirkah podatkov. Pedagoški inštitut. www.doi.org/10.32320/978-961-270-326-4

Ghandour, R. M., Sherman, L. J., Vladutiu, C. J., Ali, M. M., Lynch, S. E., Bitsko, R. H. in Blumberg, S. J. (2018). Prevalence and treatment of depression, anxiety, and conduct problems in U. S. children. The Journal of Pediatrics. Spletna objava pred tiskom 12. 10. 2018. https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/data.html

Grolnick, W. S., Ryan, R. M. in Deci, E. L. (1991). Inner Resources for School Achievement: motivational mediators of children ,s perceptions of their parents. Journal of Educational Psychology, št. 83, str. 508–517.

Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora (str. 8–43). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kerč, P., Krohne, N., Šraj Lebar, T. in Štirn, M. (2021). Ocena potreb po psihosocialni podpori v drugem valu epidemije COVIDA-19. Akcijski načrt za izvajanje psihološke pomoči v razmerah epidemije. Nacionalni inštitut za javno zdravje. http://www.dps.si

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. Lancet. Child Adolescent Health. https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext

Mace, F. C., Belfiore, P. J. in Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. V B. Zimmerman in D. H. Schunk (ur.), Self regulated learning and academic achievement (str. 39–65). Lawrence Erlbaum.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Modic, S. in Kobal Grum, D. (2020). Dejavniki čustvovanja in spoprijemanje s stresom med pandemijo COVID-19. V Ž. Lep in K. Hacin Beyazoglu (ur.), Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času koronske krize (str. 129–142). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Reid, R., Mason, L. H. in Asaro Saddler, K. (2012). Self-regulation strategies for students with autism spectrum disorder. V S. Goldstein in J. Naglieri (ur.), Interventions for autism spectrum disorders (str. 257–282). Springer.

Polizzi, C., Inn, S. J. in Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of COVID-19: pathways to resilience and recovery. Clinical Neuropsychiatry, 17, št. 2, str. 59–62. https://doi.org/10.36131/CN20200204

Prime, H., Browne, D. T. in Wade, M. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. American Psychologist, 75(5), str. 631–643. https://doi.org/10.1037/amp0000660

Sayer, L. C., Bianchi, S. M., Robinson, J. P. (2004). Are parents investing less in children? Trends in Mothers' and Fathers' Time with Children. American Journal of Sociology, 110(1), str. 1–43.

Shen, W., Long, L. M., Shih, C. in Ludy, M. (2020). A humanities-based explanation for the effects of emotional eating and perceived stress on food choice motives during the COVID-19 pandemic. Nutrients, 12,(9). https://doi.org/10.3390/nu12092712

Šterman Ivančič, K., Štermfel, U., Peras, I. in Japelj Pavešić, B. (2021). Občutek pripadnosti šoli kot dejavnik blagostanja in učne uspešnosti učencev in učenk. V A. Mlakuž in I. Ž. Žagar (ur.), Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: učenje in poučevanje na daljavo – Izkušnje, problemi in perspektive, 6. znanstvena konferenca, 22. in 23. september 2021 (str. 44–45). Pedagoški inštitut. https://www.pei.si

UNESCO COVID-29 educational Response (2020). https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/

Zveza aktivov svetov staršev Slovenije: Izobraževanje na daljavo in pogled naprej – podatki po 5 tednih pouka na daljavo. https://drive.google.com/file/d/1UBZtftveumqntClq7X1XDHjJxl-BB2Wk/view

Zakon o osnovni šoli. (2006). Uradni list RS, št. 81/2006.

Teorija v praksi

31 Mateja Štirn in Klavdija Kresnik
Spodbujamo prosocialno vedenje in dobro duševno zdravje otrok skozi Program za krepitev moči prijaznosti

40 Minea Rutar
Perfekcionizem: pogosto spregledana ovira za duševno zdravje

Spodbujamo prosocialno vedenje in dobro duševno zdravje otrok s programom za krepitev moči prijaznosti

Promoting Children's Prosocial Behaviour and Good Mental Health through a Programme for Enhancing the Power of Kindness

Mateja Štirn,
ISA institut

Klavdija Kresnik,
Osnovna šola Brinje Grosuplje

Izvleček

Vrtec in šola sta pomembni okolji za krepitev dobrega duševnega zdravja otrok. To je eden temeljnih dejavnikov za zdrav razvoj in kakovost njihovega življenja. S ciljem krepitve dobrega počutja in promocije duševnega zdravja v vzgojno-izobraževalnih zavodih izvajajo različne programe in aktivnosti. V prispevku predstavljamo izkušnje z izvajanjem programa za krepitev moči prijaznosti, ki smo ga v Sloveniji začeli izvajati leta 2019. Cilj programa je z uvajanjem prakse čuječnosti pri otrocih krepiti zmožnost uravnavanja misli in čustev, spodbujati prijaznost, sočutje in hvaležnost ter s tem prispevati k njihovemu dobremu počutju in duševnemu zdravju. Otroci v okviru programa na njihovi starosti primeren način spoznajo in vadijo različne strategije za razvijanje in krepitev čustvenega, miselnega in telesnega ravnovesja. Rezultati študije, ki so jo opravili avtorji v ZDA, kažejo, da ima program pozitiven učinek na samoregulacijo in prosocialna vedenja pri predšolskih otrocih.

Ključne besede:
pozitivno duševno zdravje, socialno in čustveno učenje, prosocialno vedenje otrok, uravnavanje čustev, čuječnost, prijaznost, hvaležnost, sočutje.

Abstract

Kindergarten and school are important environments for enhancing children's mental health, which is an essential factor in their healthy development and quality of life. With the aim of enhancing well-being and promoting mental health, educational institutions carry out various programmes and activities. The article presents our experience with the Programme for Enhancing the Power of Kindness, which we began implementing in Slovenia in 2019. The programme's objective is to introduce the practice of mindfulness to children in order to strengthen their ability to regulate their thoughts and emotions; to encourage kindness, compassion and gratitude, and thus improve their

Keywords:
positive mental health, social and emotional learning, children's prosocial behaviour, regulation of emotion, mindfulness, kindness, gratitude, compassion.

well-being and mental health. Under the programme, children learn about and practise different strategies for developing and enhancing an emotional, mental and physical balance, in age-appropriate ways. The results of a study conducted by the programme's authors in the USA show that the programme has a positive impact on self-regulation and prosocial behaviour in preschool children.

Uvod

Med ključnimi vidiki kakovosti življenja otrok in odraslih je dobro duševno zdravje oziroma t. i. pozitivno duševno zdravje. Za pozitivno duševno zdravje je značilen preplet dejavnikov, kot so pozitiven odnos do sebe, pozitiven odnos do drugih ljudi, aktivnosti in nečesa »večjega od mene«, prevladujoče doživljanje prijetnih čustev, zadovoljstvo z življenjem, občutek smisla. Ko imamo dobro duševno zdravje, se zmoremo dobro spoprijemati z običajnimi življenjskimi stresorji, lahko uresničujemo svoje potenciale, produktivno delamo in pozitivno prispevamo k skupnosti, v kateri živimo in delujemo (WHO 2005). Med najpomembnejšimi varovalnimi dejavniki duševnega zdravja so med drugim dobro razvite veščine reševanja problemov, dobro razvite socialne veščine, skrb zase, optimistična naravnanost, dobre komunikacijske veščine, občutek pripadnosti šoli, pozitivna klima v šoli, prosocialne vrstniške skupine, ustrezna odgovornost do drugih in podpora drugim (Jeriček Klanšček idr. 2018).

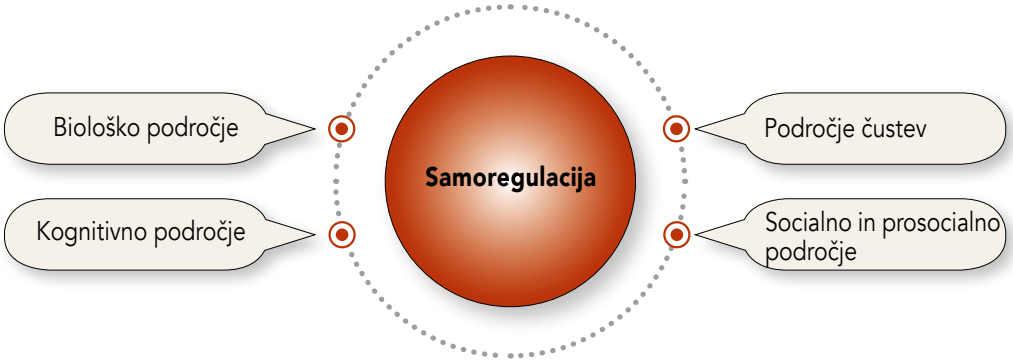
> Programi, ki se osredotočajo na učenje in krepitev socialno-čustvenih veščin otrok, pozitivno vplivajo na vrsto akademskih, zdravstvenih in socialnih izidov. Socialno, čustveno in kognitivno delovanje so v procesu razvoja otroka namreč tesno prepletena.

Vrtec in šola sta pomembni okolji za promocijo duševnega zdravja otrok. S ciljem krepitve dobrega duševnega zdravja otrok v vzgojno-izobraževalnih okoljih izvajajo različne programe in dejavnosti. Med tovrstnimi programi so številni programi, katerih cilji so socialno in čustveno učenje otrok ter spodbujanje pozitivne šolske klime. Rezultati različnih raziskav kažejo, da programi, ki se osredotočajo na učenje in krepitev socialno-čustvenih veščin otrok, pozitivno vplivajo na vrsto akademskih, zdravstvenih in socialnih izidov (Kaplan idr. 2016). Socialno, čustveno in kognitivno delovanje so v procesu razvoja otroka namreč tesno prepletena. Zmožnost uravnavanja pozornosti in čustev je med temeljnimi dejavniki pripravljenosti za šolo. Med drugim spodbuja tudi učenje za vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih odnosov z drugimi (Blair 2002).

Socialne in čustvene veščine se nanašajo na zmožnosti uravnavanja lastnih misli, čustev in vedenja. Omogočajo nam imeti pozitiven odnos s seboj, vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih medosebnih odnosov, dobro sodelovanje z drugimi, uspešno reševanje problemov in ustrezen odziv v stresnih situacijah. Pozitivno vplivajo tudi na sprejemanje odločitev, zastavljanje in doseganje ciljev ter na splošno na dosežke na različnih področjih v življenju. Temelj za učenje socialnih in čustvenih veščin je zmožnost samoregulacije. Samoregulacija je, kot jo opredeljuje Shanker (2013), sposobnost razumevanja, spremljanja in spreminjanja ravni energije, čustev, pozornosti, socialnih interakcij in prosocialnega mišljenja/vedenja. Kot pojasnjuje, se nanaša na to, kako obvladujemo stres, koliko energije vložimo in kako dobro si opomoremo. Vključuje pet medsebojno povezanih področij: biološko in kognitivno področje, področje čustev ter socialno in prosocialno področje (Shanker 2018).

Rezultati študij, s katerimi so ugotavljali učinke intervencij, programov za spodbujanje dobrega počutja[1] in prosocialnih vedenj (prijaznost, hvaležnost idr.), kažejo, da lahko z intervencijami za boljše spoprijemanje s stresom ter spodbujanje prosocialnega vedenja in dobrega počutja vplivamo na strukturo in delovanje možganov (povečanje volumna in aktivacije prefrontalnega

1 Angl. well-being.



dela ter zmanjšanje volumna in aktivacije amigdale). Rezultati nakazujejo tudi, da lahko dobro počutje in prosocialna vedenja krepimo z vajo in treningom podobno kot z učenjem in vajo drugih veščin (npr. igranja glasbenega inštrumenta) (Davidson, McEwen 2012).

V tujini in tudi v Sloveniji s ciljem krepitve zmožnosti samoregulacije, učenja socialnih in čustvenih veščin ter krepitve podporne klime v skupini izvajamo tudi programe za uvajanje prakse čuječnosti in t. i. programe učenja prijaznosti, kot pomembne prosocialne veščine za pozitiven odnos s seboj in drugimi, v ožji in širši socialni skupnosti (npr. programi Kindness in the Classroom, Kindness Curriculum, Think Kindness, Kind Campus). Program za krepitev moči prijaznosti (angl. Kindness Curriculum) izvajamo tudi v Sloveniji in ga podrobneje predstavljamo v nadaljevanju. Rezultati evalvacije, ki so jo opravili v ZDA, so pokazali, da ima program pozitivne učinke na izboljšanje socialnih veščin in kognitivne prožnosti pri otrocih ter na lažje odložitve zadovoljitve potreb (Flook idr. 2015). Pozitivne učinke programa so pokazali tudi rezultati evalvacije programa Prijaznost v razredu (angl. Kindness in the Classroom). Pri otrocih v osnovni šoli, ki so sodelovali v programu, so ugotavljali pomemben napredek v socialno-čustvenih veščinah in prosocialnem vedenju (zavzemanje perspektive, hvaležnost, vztrajnost, intrinzična prosocialna motivacija, altruizem, empatija, sprejemanje vrstnikov in bližina) (Schonert-Reichl idr. 2018). Rezultati študije o intervencijah za spodbujanje hvaležnosti, ki so bile namenjene mladostnikom, govorijo o tem, da s prakso hvaležnosti pozitivno vplivamo na optimizem, dobro počutje, zadovoljstvo z življenjem in šolskimi izkušnjami (Froh, Sefick in Emmons 2008). Različne študije v populaciji odraslih so pokazale pozitivne učinke, ki jo ima krepitev moči prijaznosti in sočutja na duševno zdravje. Prakse za krepitev prijaznosti so bile povezane s povečanjem subjektivnega občutka sreče in zadovoljstva z življenjem ter tudi z zmanjšanjem simptomov depresije (Buchanan in Bardi 2010; Otake, Shimai, Tanaka-Matsumi, Otsui in Fredrickson 2006; Post 2005). Krepitev sočutja je bila na eni strani povezana z uspešnejšim spoprijemanjem s stresom in zmanjšanjem intenzivnosti neprijetnih čustev ter na drugi strani s pogostejšim doživljanjem prijetnih čustev, večjim občutkom smisla v življenju, boljšim sprejemanjem sebe, pozitivnimi odnosi z drugimi in z občutkom povezanosti ter krepitvijo kapacitete čuječnosti (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek in Finkel 2008; Hofmann, Grossman in Hinton 2011; Pace idr. 2009).

Nevroznanstvene raziskave prav tako kažejo na številne pozitivne vplive (kognitivne, socialne, psihološke) programov, aktivnosti, ki se osredotočajo na razvijanje veščin za čuječe zavedanje,[2] krepitev pozornosti in za samopomiritev (Nieminen idr. 2016). Kot poudarja Siegel (2009), te delujejo kot varovalni dejavnik pred škodljivimi učinki stresa in pomembno vplivajo na dobro počutje. Siegel za čuječnost pravi, da je »relacijski proces, v katerem postaneš svoj najboljši prijatelj« (Nieminen idr. 2016, str. 1), in ne samo oblika treninga pozornosti in samoregulacije. Z uvajanjem prakse čuječnosti je dobro začeti zgodaj v otroštvu in s tem otroke podpreti v procesu razvijanja in krepitve virov za spoprijemanje s stresom, za podporni odnos s seboj in drugimi. Za mlajše otroke se kot najprimernejši

2 Zavedanje lastnega telesa in svojih misli, notranjih občutkov, napetosti.

in najučinkovitejši kažejo programi in aktivnosti, ki temeljijo na perspektivi krepitve moči, vključujejo celoten vrtec ali šolo, so procesno naravnani s predvidenimi vsakodnevnimi dejavnostmi, vključujejo gibanje, telesno aktivnost in prakticiranje tudi doma. Tovrstne aktivnosti lahko uspešno izvajajo vzgojiteljice, vzgojitelji, učiteljice in učitelji v obstoječih skupinah v vrtcu oz. razredih v šoli, ki verjamejo v to, kar delajo, in je praksa čuječnosti tudi del njihove dnevne rutine (Nieminen idr. 2016).

> Z uvajanjem prakse čuječnosti je dobro začeti zgodaj v otroštvu in s tem otroke podpreti v procesu razvijanja in krepitve virov za spoprijemanje s stresom, za podporni odnos s seboj in drugimi.

Program za krepitev moči prijaznosti

Program za krepitev moči prijaznosti[3] je kompleksen program učenja prosocialnih veščin, ki temelji na principih čuječnosti. Namenjen je predšolskim in mlajšim šolskim otrokom. Razvili so ga v organizaciji Centra za duševno zdravje Univerze Wisconsin-Madison iz ZDA. Cilj programa je z uvajanjem prakse čuječnosti pri otrocih krepiti zmožnost uravnavanja misli in čustev, spodbujati prijaznost, sočutje in hvaležnost ter s tem prispevati k njihovemu dobremu počutju in duševnemu zdravju.

Izvedba delavnic v vrtcu

Program vključuje 24 delavnic in je zastavljen tako, da predvideva procesno delo in omogoča ponavljanje ter utrjevanje naučenih znanj in veščin v okviru rednih dejavnosti, ki potekajo v vrtcu. Priporočljivo je, da pri načrtovanju in izvedbi delavnic sledimo predlagani strukturi programa, saj se delavnice med seboj vsebinsko dopolnjujejo in nadgrajujejo. Rdeča nit programa so jedrne aktivnosti za krepitev moči prijaznosti in uvajanje prakse čuječnosti, z usmerjanjem pozornosti na to, kar zaznamo okoli sebe, in na dihanje ter naše telo. Izvedbo delavnice lahko načrtujemo od enkrat do trikrat tedensko. Pomembno je, da med delavnicami ni daljših premorov. Optimalno je, da jih izvajamo tedensko. Delavnice trajajo 20 do 60 minut.

V program posredno vključimo tudi starše otrok, in sicer prek kratkih predstavitev in pisem, s pomočjo katerih se lahko seznanijo z vsebino in posameznimi dejavnostmi programa. Povabljeni so tudi, da skupaj z otroki katero od dejavnosti poskusijo in uvedejo tudi doma.

Optimalno je, da delavnice izvajajo vzgojiteljice in vzgojitelji ter svetovalne delavke in svetovalni delavci v vrtcu ali osnovni šoli, ki imajo znanja in veščine za izvedbo predvidenih dejavnosti ter lastno prakso čuječnosti. Na ta način namreč lažje zagotovimo, da imajo otroci priložnosti za prakticiranje naučenih veščin v okviru vsakdanjih dejavnosti, ki potekajo v vrtcu.

Tematski sklopi

Delavnice se nanašajo na osem tematskih sklopov: 1. čuječa telesa in sejanje semen prijaznosti, 2. čustva čutim navznoter (v sebi), 3. čustva, ki jih čutim v sebi, se kažejo navzven, 4. skrb za močna čustva, 5. umirjanje in razreševanje problemov, 6. hvaležnost, 7. ljudje smo odvisni drug od drugega in od Zemlje, 8. hvaležnost in skrb za naš svet (Center for Healthy Minds 2017).

Program v nadaljevanju po posameznih tematskih sklopih podrobneje predstavljamo z vidika praktične izkušnje izvedbe v vrtcu Kekec v Grosupljem, kjer je leta 2021 ena od avtoric prispevka program izvajala kot vzgojiteljica v svoji skupini. Program so v vrtcu v sodelovanju z ISA institutom v več skupinah začeli izvajati leta 2020. Za uspešno izvedbo programa so se vzgojiteljice udeležile usposabljanja za izvajanje programa in imele v nadaljevanju podporo v obliki intervizije.

Vsebine, ki jih obravnavamo v okviru programa, omogočajo povezovanje s cilji Kurikuluma za vrtce (1999).

3 Angl. Kindness Curriculum.

Skozi celoten program lahko obravnavamo cilj, da je »vrtec okolje, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakodnevno življenje ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo, nacionalno pripadnost, kulturno poreklo, veroizpoved itn.« (prav tam, str. 33). Druge aktualne cilje predstavljamo v povezavi s posameznimi tematskimi sklopi programa.

Čuječa telesa in sejanje semen prijaznosti

V prvem sklopu delavnic smo predstavili pojem čuječnosti in moč prijaznosti. O čuječnosti smo govorili kot o posebni pozornosti, ki jo lahko usmerjamo navzven in navznoter. Na prvi delavnici smo poskusili, kako nam lahko zvonček in dihanje pomagata vaditi, da pozornost usmerimo navzven, na to, kaj slišimo, in navznoter na svoje dihanje. Ta aktivnost nas je spremljala tekom celotnega programa. Otroci so se na aktivnost pripravili tudi z držo telesa, prekrižali so noge in eno roko dvignili v zrak. Potem smo pozvonili z zvončkom. Pozorno so poslušali zvok zvončka. Roko, ki so jo dvignili, so držali dvignjeno, dokler so slišali zvok zvončka, potem pa so jo položili na trebuh in svojo pozornost usmerili na svoje dihanje, tako da so trikrat počasi vdihnili in izdihnili. To jim je pomagalo, da so se umirili in bili pozorni. Kot vzgojiteljica, ki sem program izvajala v svoji skupini, sem zvonček uporabljala vsak dan v jutranjem krogu in ko sem želela pridobiti pozornost otrok bodisi med dejavnostmi po kotičkih ali med prosto igro.

Izdelali smo svoj »vrt prijaznosti«, v katerega smo začeli dodajati semena za prijazna dejanja, ki smo jih opravili sami ali jih bili deležni. V skupini smo vsak dan namenili nekaj minut skrbi za naš vrt prijaznosti in pogovoru o prijaznih dejanjih, ki so jih otroci opravili za druge, jih bili deležni ali so jih opazili.

Na prvi delavnici smo pozornost osredotočili tudi na opazovanje, kako se počutimo, ko pričakujemo presenečenje.

Moč prijaznosti smo predstavili ob aktivnosti sejanja semen in skrbi za rastline ter z zgodbico o deklici priseljenki in pogovorom o skrbi za dobre odnose z drugimi ljudmi. Izdelali smo svoj »vrt prijaznosti«, v katerega smo začeli dodajati semena za prijazna dejanja, ki smo jih opravili sami ali jih bili deležni. V skupini smo vsak dan namenili nekaj minut skrbi za naš vrt prijaznosti in pogovoru o prijaznih dejanjih, ki so jih otroci opravili za druge, jih bili deležni ali so jih opazili. Pogosto so me presenetili. Prva prijazna dejanja, o katerih so poročali, so bila preprosta, kot npr. da so pospravili za nekom, v nadaljevanju pa so bili pozorni oz. so doživeli in izvajali dejanja, kot npr. da je nekdo pomagal obuti čevelj otroku iz mlajše skupine, da so odstopili drugemu otroku gugalnico, ker so opazili, da je žalosten ipd.

S ciljem skrbi za dobre odnose do drugih ljudi in tudi do sebe smo se naučili pesmico Želja za dobra prijateljstva. Spoznali smo črko P, ki predstavlja besedo pozornost, in črko D za besedo dihanje.

»Zavedanje lastnega telesa« je bil cilj Kurikuluma za vrtce (1999, str. 14), ki smo ga obravnavali že v prvi delavnici in se nanj tudi tekom programa večkrat navezovali. Ko so otroci skrbeli za svoje rastline, so »razvijali naklonjen, spoštljiv in odgovoren odnos do žive in nežive narave« (prav tam, str. 33). Pogovori o prijaznih dejanjih so bili priložnost, da so se otroci učili drug od drugega in »spoznavali, da morajo vsi ljudje v določeni družbi pomagati in sodelovati …« (prav tam, str. 33). Otroci so s spoznavanjem črk za nove pojme, ki smo jih spoznali na delavnicah, tekom celotnega programa »spoznavali simbole pisnega jezika« (prav tam, str. 19). Ker je pesem Želja za dobra prijateljstva podprta s kretnjami, sem povabila v skupino tudi gospo, ki je gluhonema, in z njeno pomočjo otroke seznanila z načinom »izražanja s kretnjami …« (prav tam, str. 20). Ob tej priložnosti smo pozornost namenili tudi pogovoru o ljudeh, ki so drugačni od nas, in tako so »otroci pridobili konkretne izkušnje za sprejemanje drugačnosti« (prav tam, str. 33).

Čustva čutim navznoter (v sebi)

Naslednji sklop delavnic je bil namenjen pogovoru o čustvih in načinih, kako lahko prepoznamo različna

čustva in se umirimo. Aktivnost, ki je bila otrokom zelo blizu, je bilo dihanje s pomočjo »prijateljčkov za dihanje«. Ob tej aktivnosti so otroci poskusili in vadili t. i. trebušno dihanje. Za svoje »prijateljčke za dihanje« smo si izdelali blazinice, ki so jih otroci porisali, napolnili z rižem in sivko ter jih zašili. Vsak je imel svojo blazinico. Otroci so želeli izvajati to aktivnost vsak dan po zaključku jutranjega kroga. Pomemben način za prepoznavanje in obvladovanje čustev je tudi osredotočanje pozornosti na svoje telo in gibanje. V tem sklopu smo spoznali in preizkusili tudi t. i. sprehod za poslušanje, ko smo uporabili svoj vid in sluh in bili pozorni na sprehodu na to, kaj vidimo in slišimo. Spoznali smo črko Č za besedo čustva.

Zasledovati smo tudi druge cilje iz Kurikuluma za vrtce (1999): »spodbujanje različnih pristopov k spoznavanju narave« (prav tam, str. 38); »negovanje, spodbujanje in razvijanje doživljanja z usmerjenjem povečane pozornosti v občutenje telesa, tipanje, opazovanje in poslušanje sebe ter izbranih virov iz okolja« (prav tam, str. 24).

> S pomočjo aktivnosti »palčki miru« so se otroci učili povedati (govoriti iz srca), kako se počutijo, ko imajo problem, in aktivno poslušati (poslušati kot zvezda). Slednje jim je bilo v pomoč pri reševanju sporov z vrstniki in vrstnicami.

Čustva, ki njih čutim v sebi, se kažejo navzven

Tretji sklop je bil še naprej namenjen pogovoru o čustvih. Na zabaven način s pomočjo pantomime so otroci vadili, kako prepoznati različna čustva pri sebi in pri drugih. Všeč jim je bila tudi aktivnost »palčki miru«, s pomočjo katere so se učili povedati (govoriti iz srca), kako se počutijo, ko imajo problem, in aktivno poslušati (poslušati kot zvezda). Slednje jim je bilo v pomoč pri reševanju sporov z vrstniki in vrstnicami. Otroci so zelo hitro usvojili, kako delujeta, in sta jim lahko v pomoč »palčki miru«, so pa na začetku potrebovali mojo podporo. Ob tem pa smo govorili tudi o tem, da je pomembno, da v primerih, ko nekdo od vrstnikov ravna nasilno in prestopi njihove meje ter jim odvzame pravico, da so varni, uporabijo samozaščitne veščine in rečejo »ne« oz. sporočijo vrstniku, naj preneha s takšnim ravnanjem, za podporo in pomoč lahko prosijo koga od vrstnikov ali odraslih, pomembno pa je, da za nasilje povedo nekomu od odraslih.[4]

Govorili smo tudi o tem, da se čustva spreminjajo. Ko se zjutraj zbudimo, smo lahko npr. žalostni, potem pa doživimo nekaj prijetnega, neko prijazno dejanje in smo veseli, dobre volje. In tudi obratno. Vadili smo, kako smo skrbni do sebe, ko smo prijazni do svojih čustev. Takrat dobro poskrbimo zase. Naučili smo se novo pesmico Pesem ljubeče prijaznosti ter spoznali črko S za besedo skrben.

Otroci so »razvijali zmožnost odzivati se na neverbalno izražanje želj in predlogov drugih« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 19). V okviru tega tematskega sklopa smo zasledovali cilj, ki narekuje, da »ima otrok možnosti razvijati sposobnosti in načine za vzpostavljanje, vzdrževanje in uživanje v prijateljskih odnosih z enim ali več otroki (kar vključuje reševanje problemov, pogojevanje in dogovarjanje, razumevanje in sprejemanje stališč, vedenja in občutij drugih, menjavanje vlog, vljudnost v medsebojnem komuniciranju) (prav tam, str. 33).

Skrb za močna čustva

Ko smo spoznali, da doživljamo različna čustva, smo v četrtem sklopu delavnic namenili pozornost skrbi za močna čustva. Pogovarjali smo se, da lahko zaradi močnih neprijetnih čustev včasih namenoma storimo kaj, kar ni v redu. Ko smo močno jezni, lahko npr. nekaj razbijemo, smo nesramni do drugih ipd. Pogovarjali smo se, da takšni načini ravnanja niso primerni, in se ob tem spomnili, kakšno je sporočilo in vodilo »želje za dobra prijateljstva«. Poskusili smo različne načine, kako se umiriti, s ciljem, da bi se lahko odzvali na pri-

4 Otroci so samozaščitne veščine spoznali na delavnicah programa NEON – Varni brez nasilja.

meren način. Pri tem so nam bili v pomoč simpatična zgodbica o muhasti kravici in kozarci za umiritev misli, ki smo jih pripravili za razvijanje in krepitev veščin za uravnavanje čustev.

V naši skupini sem kozarčke za umiritev misli pripravila individualno z vsakim otrokom posebej. Tako so imeli vsi otroci priložnost, da razmislijo in povedo, kaj vse jih razjezi, skrbi, bremeni. Otroci so zelo dobro prepoznali dejanja, ki jim niso bila všeč, in tudi čustva, ki so jih doživljali ob tem. Kozarčke so skupaj s pismom za starše odnesli domov.

Z otroki smo v igralnici oblikovali tudi kotiček, kamor so se lahko umaknili in kjer so se lahko umirili, ko se niso počutili dobro, so bili razburjeni, slabe volje ...

Umirjanje in razreševanje problemov

V tem sklopu smo spoznali še eno novo črko, in sicer črko O za besedo odpustimo. Pogovarjali smo se namreč o tem, da se vsem lahko zgodi nesreča, ko nehote in nenamerno storimo kaj narobe (npr. po nesreči nekaj razbijemo, polijemo, strgamo ipd.). Takrat se lahko opravičimo in odpustimo.

Hvaležnost

Šesti sklop je bil namenjen krepitvi hvaležnosti. Spoznali smo črko H. Pogovarjali smo se o tem, za kaj vse smo hvaležni. Otroci so me ponovno presenetili. Povedali so, da so npr. hvaležni za očija, ki si je zlomil nogo, pa je zato več doma in se lahko stiskajo z njim. Hvaležni so bili za sestrico, ki jo je mamica rodila, za prijatelje, čeprav se včasih sprejo ipd. To, za kaj vse so hvaležni, so izrazili tudi v risbicah, ki smo jih razstavili v vrtcu. Tudi starši so bili ganjeni.

Pogovarjali smo se, kaj vse nam omogoča naše telo in da smo lahko hvaležni tudi za to. Poskusili smo jesti hrano na malo drugačen način, in sicer z uporabo vseh čutil.

Hvaležnost smo izrazili tudi za ljudi, ki opravljajo različne poklice in na različne načine poskrbijo za to, da se vsi počutimo dobro, smo zdravi, varni, siti, se lahko učimo, potujemo.

V tem tematskem sklopu so otroci spoznavali, da »vsi, otroci in odrasli, pripadajo družbi in so pomembni« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 33).

Ljudje smo odvisni drug od drugega in od Zemlje

V predzadnjem sklopu smo ob različnih aktivnostih govorili o tem, da smo si ljudje v nekaterih stvareh podobni in v drugih različni. Skupno vsem nam je, da si želimo miru, želimo si, da bi bili srečni in ljubljeni. Besedo »mir« smo se naučili reči v različnih jezikih in spoznali belo golobico kot simbol miru.

Govorili smo tudi o tem, kako smo odvisni drug od drugega, in je zato pomembno, da skrbimo drug za drugega, za naravo in druga živa bitja. Zgodba o jajcu, ki se je zaradi prijaznih dejanj živali vrnilo k svoji mami kokoški, je spodbudila otroke k razmišljanju, kaj prijaznega do drugih lahko storijo oni. Imeli so veliko idej, kako bi lahko pomagali drugim. Všeč jim je bila aktivnost »podarimo nasmeh«, v kateri smo v krogu poslali naokoli nasmeh in spremljali, ali se bo vrnil do osebe, ki se je nasmehnila prva. Ob koncu aktivnosti smo se pogovarjali o tem, kako so se počutili, ko so prejeli nasmeh in ga podali naprej. Veliko jih je povedalo, da jim je bilo všeč; bili so veseli.

Nadaljevali smo tudi s prakticiranjem čuječnosti in na »sprehodu po džungli« v tišini in zelo pozorno opazovali, katere živali lahko opazimo v igralnici, ki smo jo za kratek čas spremenili v »džunglo«. Pogovarjali smo se, da je pomembno, da smo prijazni in poskrbimo tudi za živali.

Ob aktivnostih v tem tematskem sklopu so se otroci začeli »zavedati obstoja lastnega in drugih jezikov …« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 19).

Hvaležnost in skrb za naš svet

Zadnji sklop delavnic je bil namenjen pogovoru o hvaležnosti in skrbi za naš svet. Nadaljevali smo s pogovorom o tem, za kaj smo hvaležni in kako smo lahko prijazni in skrbni do narave, rastlin, živali. Otroci so razmišljali tudi o vprašanju, kako bi se počutili, če ne bi imeli vseh stvari, ki nam jih ponuja naš planet. Ob tem smo krepili moč hvaležnosti za stvari, ki jih imamo, so

nam na voljo, jih uživamo in se nam lahko zdijo samoumevne. Pesmico ljubeče prijaznosti smo v tem sklopu namenili tudi Zemlji, Soncu, rekam, zvezdam in vsem živim bitjem.

Otroci so spoznavali, da je »življenje živih bitij odvisno od drugih bitjih in nežive narave« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 38), ter pridobili »izkušnje, kako sami in drugi ljudje vplivajo na naravo in kako lahko dejavno prispevajo k varovanju in ohranjanju naravnega okolja« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 38).

Strategije, ki so jih spoznali, razvijali in krepili otroci v okviru programa, smo strnili na zadnjih dveh delavnicah. Skupaj z otroki smo izdelali »zapestnice prijaznosti«, da bi otroke spominjala na to, kaj so se naučili, spoznali in doživeli v okviru programa. Zadnjo delavnico smo načrtovali kot zaključno slovesnost, na kateri smo izdelali venček prijaznosti in ponovili, kaj vse smo se pogovarjali in naučili. Otroci so prejeli tudi diplome o sodelovanju v programu, letak z »Željo za dobra prijateljstva« in »Pesmico ljubeče prijaznosti«. Na letaku smo takole povzeli strategije, ki nam lahko pomagajo, ko smo vznemirjeni in doživljamo neprijetna čustva:

Ko sem zaskrbljen, žalosten, razburjen, sem lahko prijazen do sebe tako, da:

- *se umaknem na miren prostor in se umirim;*
- *razgibam svoje telo; posnemam lahko slona, leva, opico, mačko, žirafo ali kakšno drugo žival;*
- *uporabim kamenčke za dihanje in počasi, mirno in enakomerno diham tako, da se počasi dvigne in spusti moj trebuh;*
- *uporabim kozarec za umiritev misli, ga pretresem in opazujem, kako se bleščice počasi umirijo na dnu kozarca; tako se počasi umirijo tudi moje misli;*
- *grem na sprehod in pozorno opazujem, kaj vidim okoli sebe, pozorno poslušam, kaj slišim, pozorno opazujem, kako se počutim;*
- *namenim si prijazne misli, rečem si prijazne besede, kot so »Vse bo dobro«;*
- *uporabim palčke miru; govorim iz srca in poslušam kot zvezda in razrešim problem, ki ga imam z osebo v vrtcu, doma ali kje drugje.*

Odzivi otrok

Delavnice so bile za otroke zanimive in komaj so čakali na nova presenečenja, zgodbice in aktivnosti. Kot vzgojiteljica sem kot eno od pomembnih sprememb pri otrocih in v celotni skupini zaznala, da so postali v procesu izvajanja delavnic bolj sočutni drug do drugega, med seboj so si pogosteje pomagali. Med njimi je seveda še vedno prihajalo do sporov, a so jih pogosteje reševali s pogovorom, pogosteje so si uspeli povedati, kako se počutijo, in si znali tudi prisluhniti.

O pozitivnih spremembah so poročali tudi nekateri starši in ostali zaposleni v vrtcu. Učiteljica prvega razreda, ki je naslednje šolsko leto poučevala razred, v katerem je bilo večje število otrok iz skupine, v kateri smo v vrtcu izvajali delavnice, se je prišla osebno pogovoriti z menoj o svojih opažanjih. Pri večjem številu otrok je namreč zaznala, da so v primerjavi s prejšnjimi generacijami otrok veliko bolj sočutni, uvidevni in strpni drug do drugega. To je bila zame kot vzgojiteljico pomembna potrditev, da sem otrokom tudi z izvedbo delavnic pomagala dobiti dobro popotnico za življenje.

Sklep

Rezultati evalvacije programa za krepitev moči prijaznosti in nekaterih podobnih programov za mlajše otroke, ki temeljijo na praksi čuječnosti, kažejo, da lahko z relativno kratkim procesom pozitivno vplivamo na vrsto prosocialnih in akademskih izzidov pri otrocih (Flook idr. 2015). V Sloveniji smo program začeli izvajati leta 2019. Evalvacija izvedbe programa v slovenskih vrtcih (še) ni bila opravljena, so pa izkušnje z izvedbo programa zelo pozitivne, tako pri otrocih kot pri starših, strokovnih delavkah in strokovnih delavcih. Z »vlaganjem« v promocijo duševnega zdravja otrok gradimo pomemben temelj za njihovo duševno in telesno zdravje v otroštvu, mladostništvu in obdobju odraslosti. Program je dobra priložnost za zasledovanje cilja krepitve pozitivnega duševnega zdravja pri mlajših otrocih. Ponuja dodelan nabor delavnic s konkretnimi aktivnostmi za izvedbo v skupini z otroki in je lahko dostopen in stroškovno učinkovit. Izvajamo ga lahko v okviru rednih dejavnosti v vrtcu. ■

Viri in literatura

Blair, C. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, str. 111–127.

Buchanan, K. E. in Bardi, A. (2010). Acts of kindness and acts of novelty affect life satisfaction. *The Journal of Social Psychology, 150*(3), str. 235–237.

Center for Healthy Minds. (2017). *A mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers.* Healthy Minds Innovations, Inc. https://www.earlychildhoodmentalhealth-sandiego.com/wp-content/uploads/2021/09/G-6-Soto-and-Bolanos_Handout-_-Kindness-Curriculum-English-PART-1.pdf

Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C. in McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions.* Early Intervention Foundation.

Davidson, R. J., McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience, 15*(5), str. 689–695.

Eisenberg, N., Spinrad, T. in Smith, C. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. The regulation of emotion (str. 277–306). Erlbaum.

Eisenberg N., Spinrad T. L., Eggum N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annu Rev Clin Psychol*, 6, str. 495–525. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3018741/

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. in Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology, 51* (1), str. 44–51. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4485612/

Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, str. 70–95.

Froh, J. J., Sefick, W. J. in Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology, 46*(2), str. 213–233.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevar-Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Bračič, M. F., Poldrugovac, M., Maučec Zakotnik, J., Eržen, I. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji.* Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/dusevno_zdravje_otrok_in_mladostnikov_v_sloveniji_19_10_18.pdf

Kaplan, D. M., deBlois, M., Dominguez, V., Walsh, M. E. (2016). Studying the teaching of kindness: A conceptual model for evaluating kindness education programs in schools. Evaluation and Program Planning 58, str. 160–170.

Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.

Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J. A., Johnston, T. in Davidson, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise. *PLoS ONE, 26*(3), e1897.

Nieminen, S. H., Sajaniemi, N. (2016). Mindful awareness in early childhood education. South African *Journal of Childhood Education, 6*(1), a399.

Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K. in Fredrickson, B. L. (2006). Happy people become happier through kindness: a counting kindnesses intervention. *Journal of Happiness Studies, 7*(3), str. 361–375.

Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: it's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine, 12*(2), str. 66–77.

Schonert-Reichl, K. A., Whitehead, J., Maloney, J., Binfet, J. T. in Roeser, R. W. (2018). *Effectiveness of the Kindness in the Classroom curriculum in elementary school children: A randomized controlled trial.* Unpublished manuscript, University of British Columbia-Vancouver.

Shanker, S. (2013). *Calm, alert and learning: Classroom strategies for self-regulatio*n. Don Mills, Ontarion, Canada: Pearson.

Shanker, S. (2018). *Discussion Guide: Calm, Alert and Learning.* The MEHRIT Centre. https://self-reg.ca/wp-content/uploads/2020/06/Discussion_Guide_CAL.pdf

Siegel, D. J. (2009). Mindful awareness, mindsight, and neural integration. *The Humanistic Psychologist, 37*, str. 137–158.

The National Academy of Sciences. (2009). *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities.* https://www.csifdl.org/wp-content/uploads/2018/07/Risk-and-Protective-Factors-Study.pdf

Weng, H. Y., Fox, A. S., Shackman, A. J., Stodola, D. E., Caldwell, J. Z. K., Olson, M. C., Davidson, R. J. (2013). Compassion training alters altruism and neural responses to suffering. *Psychological Science,* 24, str. 1171–1180. http://dx.doi.org/10.1177/0956797612469537

World Health Organization. (2005). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice. Summar report.* WHO.

Perfekcionizem: pogosto spregledana ovira za duševno zdravje

Perfectionism: An Often-Overlooked Barrier to Mental Health

Minea Rutar
Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta

Izvleček

V prispevku predstavljam pojav naraščanja duševnih težav mladih, predvsem mladostnic, ki ga v zadnjih petnajstih letih zaznavajo številne raziskave, in vlogo naraščajočih šolskih pritiskov in zahtev pri tem porastu. Argumentiram, da je eden od potencialnih psiholoških mehanizmov, prek katerega ti naraščajoči pritiski vplivajo na porast duševnih težav, kot sta depresija in anksioznost, pojav perfekcionizma. Teoretični pregled literature o tem pojavu dopolnjujem s prvoosebnimi refleksijami petih slovenskih študentk dodiplomskega in podiplomskega študija različnih študijskih smeri. Te pokažejo, da 1) je perfekcionizem, izražen kot pretiran trud in težnja po uspehu, lahko zelo škodljiv za celostno psihično blagostanje in funkcionalnost mladostnic, 2) da je eden od najpogostejših virov perfekcionizma kombinacija pomanjkljivega občutka lastne vrednosti in visokih šolskih zahtev. Na podlagi tega izpostavljam pomen bolj niansiranega razumevanja truda, discipline, vztrajnosti, trdega dela, uspeha, dosežkov in ambicioznosti, sploh pri učenkah, dijakinjah in študentkah.

Ključne besede:
psihično blagostanje, duševno zdravje, perfekcionizem, šolski pritiski, šolski uspeh.

Abstract

The article presents the increasing number of mental problems among young people, especially adolescent girls, which many studies have observed over the last fifteen years, and the role played in this increase by the growing academic pressure and demands. We argue that a potential psychological mechanism through which this growing pressure brings about an increase in mental problems, such as depression and anxiety, is the phenomenon of perfectionism. A theoretical review of literature on this phenomenon is supplemented by first-hand accounts of five Slovenian female undergraduate and postgraduate students of different study programmes. These accounts have shown that 1) perfectionism, expressed as an excessive effort and desire to succeed, can be very harmful to the overall psychological well-being and functioning of adolescent girls; 2) that one of the most common causes of perfectionism is the combination of low self-worth and high academic demands. Based on this, we highlight the importance of a more nuanced understanding of effort, discipline, perseverance, hard

Keywords:
psychological well-being, mental health, perfectionism, academic pressure, academic performance.

work, success, achievements and ambitiousness, especially among female primary school, secondary school and university students.

Uvod

V zadnjih letih so številni raziskovalci, učitelji, starši in mladi sami začeli opozarjati na opazen in zaskrbljujoč porast številnih oblik psiholoških stisk mladih, od kroničnega stresa in izgorelosti do klinično izraženih anksioznih in depresivnih motenj ter celo s samomorom povezanih izidov (suicidalnih misli, poskusov samomora in samomorov) (Twenge idr., 2018). Ena od psiholoških stisk je pojav in povečevanje izraženosti perfekcionizma, pri čemer je trend najbolj izražen med dekleti. Čeprav so vzroki za ta trend zapleteni in večplastni, obstajajo dokazi, ki kažejo, da so lahko naraščajoči šolski pritiski in zahteve eden od prispevajočih dejavnikov. Čeprav smer vzročnosti med temi tremi pojavi (porast duševnih motenj, porast perfekcionizma in naraščajoče šolske zahteve) še ni bila dokončno raziskana in glede nje ne obstaja znanstveni konsenz, pa je pomembno razumeti, kako bi vsaj načeloma ti trije pojavi bili povezani, in opozoriti na to problematiko pedagoške delavce, starše in druge, ki si prizadevajo za psihično blagostanje in sočasno akademsko uspešnost mladih.

Namen članka je tako predvsem opozoriti na potencialno problematičnost »pozitivnih« stereotipov o pomembnosti vztrajnosti, prizadevnosti, disciplinirano sti in uspešnosti učencev, dijakov in študentov, ki lahko od dobrih namenov hitro in neopazno privedejo k škodljivim učinkom na psihično blagostanje, duševno zdravje in šolsko uspešnost, kar je posebej pomembno sporočilo za pedagoške delavce, ki lahko pravočasno prispevajo k zaznavanju in lajšanju te problematike pri mladih. Opravila sem kratek pregled sodobnih raziskav o porastu duševnih težav mladih, vloge socialnih omrežij in naraščajočega akademskega pritiska ter pojava perfekcionizma kot enega od pogosto izraženih indikatorjev poslabševanja duševnega zdravja, ki lahko pomembno prispeva k razvoju duševnih motenj. Temu pregledu na ustreznih mestih kot ponazoritev dodajam izseke prvoosebnih refleksij petih slovenskih študentk o njihovem doživljanju dosežkov, uspešnosti in samopodobe in s tem kvalitativno osvetljujem ta sicer široko dokumentirani pojav v študentski populaciji. To so refleksije izkušenj študentk diplomskega in magistrskega študija različnih študijskih smeri, s katerimi sem opravila pogovore, nekatere pa so podale pisne izjave. Predstavila bom nekaj njihovih najbolj tipičnih izjav, ki se nanašajo na perfekcionizem in z njim povezane pojavne oblike in mehanizme. Pokazala bom, kako perfekcionizem pogosto temelji na šibkem občutku lastne vrednosti in ga krepijo socialni pritiski k uspešnosti in produktivnosti. Pri tem bom opozorila, kako perfekcionizem lahko postane patološki in v kakšnih okoliščinah ter na kaj naj bodo pedagoški delavci posebej pozorni.

Perfekcionizem pogosto temelji na šibkem občutku lastne vrednosti in ga krepijo socialni pritiski k uspešnosti in produktivnosti. Pri tem bom opozorila, kako perfekcionizem lahko postane patološki in v kakšnih okoliščinah ter na kaj naj bodo pedagoški delavci posebej pozorni.

Ker vzorec ni naključen in reprezentativen, namen članka ni konfirmatorno preverjanje vnaprej opredeljenih hipotez in generalizacija ugotovitev na celotno študentsko populacijo, pač pa osvetlitev problematike perfekcionizma, ki se izraža pri nekaterih študentkah, in ki bi lahko služila kot izhodišče za nadaljnje raziskovanje tega pojava na študentski populaciji. Pričujoči izsledki tako predstavljajo le selektivne primere, ki nakazujejo tako na prisotnost visoke mere perfekcionizma, ki je škodljiva za posameznikovo blagostanje in funkcioniranje, ter potencialne povezanosti tega pojava z naraščajočimi šolskimi pritiski in socialnimi primerjavami, zaostrenimi z rastjo uporabe spletnih socialnih omrežij.

Naraščajoči časovni trendi duševnih težav

V medijskih poročilih in literaturi o duševnem zdravju mladih se je v zadnjih letih vzpostavil diskurz o drastičnem poslabšanju, dramatičnem porastu stopenj psiholoških težav, zaskrbljujočih stopnjah samomorilnosti, nemalokrat tudi o »epidemiji« in »krizi« duševnih težav. Natančneje, po letu 2010 so številni raziskovalci začeli opozarjati na naraščajoče stopnje samomorilnosti (Curtin idr., 2016), število hospitalizacij in obiskov urgence zaradi samopoškodovanja, suicidalnih ideacij ali poskusa samomora (Plemmons idr., 2018), število mladih, ki so iskali psihološko pomoč na kampusih (Lipson idr., 2019), pojavnost splošnih psiholoških stisk in problemov ponotranjanja (Mojtabai in Olfson, 2020), predvsem depresije in anksioznosti. Ti trendi so za vse omenjene izide značilno bolj izraženi pri dekletih kot pri fantih in bolj med pripadniki najmlajše generacije, tj. generacije z (mladimi, rojenimi med letoma 1995 in 2012) kot pripadniki starejših generacij (Twenge, 2019). Znana ameriška psihologinja Twenge (2017) tako meni, da ni pretiravanje ugotovitev, da je generacija z na robu najhujše krize duševnega zdravja v zadnjih desetletjih. Če duševne težave mladih resnično tako dramatično naraščajo, da se izražajo celo v povišanju sicer dolgega zmanjševanja stopenj samomorilnosti in smrtnosti nasploh, ta pojav predstavlja ne le veliko teoretsko uganko, pač pa tudi zelo pomemben signal za nujne spremembe zdravstvenega in izobraževalnega sistema.

Perfekcionizem kot eden od napovednikov duševnih težav

Ena od pomembnih, a pogosto spregledanih oblik, v katerih se izraža povečevanje duševnih stisk in ki je pod močnim vplivom omenjenega povečevanja akademskih pritiskov, je perfekcionizem. Na ta vidik se osredotočamo v tem članku. V splošnem je perfekcionizem večdimenzionalni osebnostni stil, ki vpliva na večino posameznikovega vedenja in se nanaša na zasledovanje nerealistično visokih standardov, običajno na več življenjskih področjih (Stoeber in Stoeber, 2009). Natančneje, v psihološki literaturi obstajata dve splošno sprejeti definiciji perfekcionizma: perfekcionistična prizadevanja (angl. perfectionistic strivings) oziroma nase usmerjena prizadevanja k uspehu (angl. self-oriented striving for achievement) in perfekcionistične skrbi (pred napakami in negativno oceno drugih ter občutenje diskrepance med lastnimi pričakovanji in dejanskim uspehom) (Stoeber in Childs, 2012). Medtem ko se zdi, da je prvi za psihično blagostanje in uspešnost adaptiven, je drugi povezan s slabo psihološko prilagojenostjo, prokrastinacijo in izogibanjem. Nekatere zadnje raziskave kažejo celo na možnost, da sta za psihično blagostanje škodljivi obe obliki perfekcionizma (Limberg idr., 2016). Poleg razlikovanja med prizadevanji in skrbmi razlikujemo še med tremi dimenzijami perfekcionizma: usmerjenega vase (prepričanje, da moramo dosegati svoje visoke standarde), družbeno predpisanega (prepričanje, da drugi zahtevajo popolnost) in usmerjenega v druge (zahtevanje popolnosti od drugih) (Hewitt in Flett, 1991).

> V splošnem je perfekcionizem večdimenzionalni osebnostni stil, ki vpliva na večino posameznikovega vedenja in se nanaša na zasledovanje nerealistično visokih standardov, običajno na več življenjskih področjih

Ena bolj robustnih ugotovitev na tem področju je konsistentna pozitivna povezanost z ravnjo perfekcionističnih skrbi in negativnimi izidi za duševno zdravje tako pri odraslih kot mladostnikih (Afshara idr., 2010). Pojav je sploh med mladimi zelo razširjen; vsak četrti mladostnik izkuša samokritiko, če ne doseže zastavljenih kriterijev (Hawkins idr., 2006), trije od desetih pa izražajo psihološko škodljivo raven perfekcionizma (Sironic in Reeve, 2015). Že sam po sebi je perfekcionizem tesno povezan z negativno emocionalnostjo (Dunkley idr., 2012), hkrati pa je prepoznan kot močan napovednik duševnih motenj, kot so depresivne motnje (Smith idr., 2021), anksiozne motnje (Handley idr., 2014) in motnje hranjenja (Drieberg idr., 2019).

Tako kot ostale težave ponotranjanja (angl. internalizing problems) je tudi perfekcionizem bistveno pogostejši in bolj izražen pri dekletih (Smith idr., 2019).

Glede na tesno povezanost perfekcionističnih skrbi in duševnih motenj ni presenetljivo, da je tako kot ostale duševne težave v zadnjih letih tudi perfekcionizem postal prepoznan kot pereč in, kar je najbolj zaskrbljujoče, naraščajoč problem med mladimi (Gunnel idr., 2018). Nedavna metaanaliza 164 vzorcev ameriških, britanskih in kanadskih univerzitetnih študentov je pokazala, da se je med letoma 1989 in 2016 značilno linearno poviševala izraženost vseh treh dimenzij perfekcionizma: vase usmerjenega perfekcionizma, na druge usmerjenega perfekcionizma in družbeno predpisanega perfekcionizma (Curran in Hill, 2019). Pripadniki mlajših generacij torej zaznavajo druge kot zahtevnejše do njih, sami so zahtevnejši do drugih, in, ključno za ta članek, sami so zahtevnejši do sebe.

Naraščajoča prevalenca perfekcionizma med dekleti in potencialno zelo škodljivih psiholoških učinkih ene dimenzije tega pojava, tj. perfekcionističnih skrbi, ima pomembne implikacije za vse, vključene v vzgojno-izobraževalni proces otrok in mladostnikov. Intuitivna asociacija mnogih (morda celo večine) učiteljev, staršev in tudi učencev in dijakov samih na zmožnost odlaganja zadovoljstva, samonadzor, trud, vztrajnost, samodisciplino in akademsko ambicioznost je običajno visoka uspešnost in doseganje dolgoročnih ciljev. Obstoj te asociacije so v zadnjih desetletjih konsistentno potrjevale tudi številne raziskave, ugotovitve pa so nekatere raziskovalce vodile celo do sklepa, da je zmožnost samonadzora osebnostna lastnost, ki je eden najbolj zanesljivih napovednikov uspešnosti v življenju na številnih področjih, najbolj prav v zvezi z akademsko uspešnostjo (Mischel in Adyuk, 2004). Glede na obsežnost dokazov o koristnih učinkih truda in vztrajnosti za uspešno doseganje zahtevnih dolgoročnih ciljev tako ni nenavadno, da se je predstava o izključno pozitivnem učinku truda tako močno utrdila tudi v izobraževalnem kontekstu. Prav zato pa je ključnega pomena izpostaviti in opozoriti na manjši delež otrok in mladostnikov, daleč najpogosteje deklet, ki pa se sooča s pretiranimi, perfekcionističnimi skrbmi v zvezi s šolo in dosežki nasploh, sploh glede na to, kako škodljivi so lahko njihovi učinki na njihovo psihično blagostanje.

Naraščanje akademskih pritiskov

Zaenkrat ne obstaja znanstveni konsenz o vzrokih omenjenih trendov. Brez eksperimentalnih dokazov ne moremo zagotovo sklepati glede vzrokov porasta duševnih težav po letu 2011 (Twenge idr., 2017). Zato številni raziskovalci opozarjajo, da bi razloge za takšno povišanje števila zaznanih diagnoz morali dodatno raziskati (NIJZ). Potencialni razlogi vključujejo zmanjšanje stigme in večjo ozaveščenost prebivalstva na področju težav duševnega zdravja, boljše prepoznavanje teh težav v javnosti, zgodnejšo obravnavo in diagnostiko; organizacijske in kadrovske spremembe pri izvajalcih zdravstvenega varstva, spreminjanje kakovosti njihovega sicer obveznega spremljanja in sporočanja podatkov na NIJZ. Določen delež k večji pojavnosti nekaterih motenj pa zagotovo prispevajo tudi aktualna družbena dogajanja, med njimi tudi vse večja socialno-ekonomska razslojenost na eni strani ter velika pričakovanja do posameznika in ponudba številnih možnosti na drugi strani, ki hkrati spodbujajo in/ali frustrirajo otroke in mladostnike ter njihove starše, vplivajo na vedenjske stile in vzorce ter vzgojne prakse. Porast prevalence depresije in anksioznosti je pomembno povezan z različnimi pokazatelji modernizacije družbe, med katere sodijo sodoben način življenja in spremembe v socialnem okolju, kot so naraščajoča tekmovalnost, socialne neenakosti in socialna izolacija (Hidaka, 2012). Vendar pa, čeprav ostaja vzrok tega generacijskega učinka zaenkrat v veliki meri nepoznan, se nekatere potencialne razlage zdijo manj verjetne od drugih (Twenge idr., 2019). Zaenkrat se tako zdi, da največ dokazov obstaja za porast uporabe socialnih omrežij ter zaostren akademski pritisk oziroma naraščajoče šolske zahteve, ki močno obremenjujejo predvsem mladostnice v državah visokih dohodkov, predvsem držav OECD (Galloway idr., 2013; Neighmond, 2013; Lyman in Luthar, 2014; Rudolf in Bethmann, 2023). Tu se osredotočamo na vpliv slednjih.

Perfekcionizem ni edini vir porasta težav, niti niso šolski pritiski edini vzrok porasta perfekcionizma. In čeprav zaenkrat ni jasno, kakšen del porasta duševnih težav mladih nasploh in perfekcionizma specifično

lahko pojasnimo z naraščajočimi akademskimi pritiski in povečano uporabo socialnih omrežij, se na podlagi zgornjih ugotovitev zdi, da ta dva družbena dejavnika lahko pojasnita vsaj nekaj tega porasta, sploh med mladostnicami. Hipoteza tega prispevka je, da je imata ta dva dejavnika na duševno zdravje mladostnic nekaj skupnega, in sicer povečanje tendenc k perfekcionizmu. Šolsko okolje potencialno prispeva k tem tendencam prek spodbujanja akademske odličnosti (predvsem najvišjih ocen) že na ravni osnovnošolskega izobraževanja (Flett idr., 2011), dodatno pa se zaostri na ravni srednješolskega (Erozkan idr., 2011) in univerzitetnega (Curran in Hill, 2019) izobraževanja.

K porastu perfekcionizma in povezanih stisk v celotni populaciji mladih je seveda prispevalo veliko dejavnikov, od katerih so naraščajoči akademski pritiski le en vidik. Za tako opazno naraščanje perfekcionizma je bilo pomembno tudi upadanje stopnje rezilientnosti oziroma psihične odpornosti zadnjih dveh generacij mladih v primerjavi s pripadniki enako starih predhodnih generacij. Pregled raziskav res pokaže, da se je v zadnjih desetletjih hkrati s šolskimi pritiski poslabševala stopnja rezilientnosti, kar pomeni, da so se mladi ne le soočali z vse več zunanjimi zahtevami, temveč so postajali tudi bolj dovzetni zanje (Twenge, 2017). Tako je po eni strani povečanje šolskih zahtev sicer lahko prispevalo k povečanju izraženosti perfekcionističnih skrbi; hkrati pa so šolske obveznosti le eno od področij, na katerih se lahko pri mladih izražajo perfekcionistične skrbi, ki so jih razvili že prej (npr. v kontekstu visokih družinskih zahtev, izpostavljenosti nedosegljivim družbenim standardom na družabnih omrežjih itd.). Taka kombinacija dejavnikov, skupaj s širšimi družbenoekonomskimi in vrednotnimi spremembami socialnega okolja, v katerem odraščajo današnji mladostniki, bi lahko omogočala porast perfekcionizma.

Perfekcionizem v življenju študentk: refleksije

Kot ponazoritev zgoraj predstavljenega perfekcionizma, s katerim se sooča vse več učencev, dijakov in študentov, in njegovo odražanje na šolskem oz. študijskem področju, služijo spodnje prvoosebne refleksije študentk z ustrezajočimi tematskimi podnaslovi. Refleksije so anonimizirane in predstavljene v naključnem vrstnem redu.

Samo popolno je sprejemljvo

»Bližal se je konec devetega razreda osnovne šole. Vpisana sem bila na želeno gimnazijo, za katero je bilo glede na moje ocene jasno, da bom sprejeta brez težav. Pa vendar me je mučila misel na to, da bom morda imela kemijo zaključeno s prav dobro oceno namesto z odlično. Zavedala sem se, da to ne bi imelo nobenih posledic za mojo prihodnost. A hkrati sem čutila oprijemljivo potrebo po tem, da osnovno šolo zaključim tako, kot sem jo začela: popolno. Nekega pomladnega dne sem prišla domov in pomislila, kako utrujena sem od prizadevanja za odlično oceno pri tem neljubem predmetu. Poleg tega so imele odlično oceno nekatere moje sošolke, torej je očitno nekaj narobe z menoj, če tega nisem zmožna doseči tudi sama. Tisti dan sem se odločila, da se naprej učim kemijo v upanju, da zvišam oceno in šolo zaključim s samimi peticami. Za hip se mi je zdelo nenavadno, da sem tako žalostna in zaskrbljena, kljub temu da se bliža konec zame zelo neprijetnega obdobja osnovne šole in da imam zaključene že skoraj vse predmete. Pred mano je bila valeta, poletje, vpis na gimnazijo, spoznavanje novih ljudi. Jaz pa nisem mogla nehati razmišljati o tem, kako bo videti štirica v mojem spričevalu. Naslednji teden sem oceno popravila in šolanje zaključila, kot sem bila navajena. Z odliko. Pravega zadoščenja pa to ni prineslo.«

Niti popolnost ne omogoča zadovoljstva

»Na dan, ko sem izvedela rezultate mature, je bila moja edina izrečena želja, da bi maturo zgolj opravila. Vedela sem, da za vpis na fakulteto ne potrebujem veliko točk. Prav tako sem se iskreno bala, da mature iz matematike ne bom opravila, ker sem verjela, da sem preprosto nesposobna. Natančno se spominjam trenutka, ko je bila moja želja izpolnjena. Maturo sem opravila. Ne bi smelo biti več razloga za strah. Še več, moja pričakovanja so bila daleč presežena – za naslednji dve uri. Istega popoldneva se mi utrne misel, da pa vseeno nisem bila diamantna maturantka. In še huje, da bi lahko bila, če bi se le še malo bolj potrudila. Tej misli sem takoj in povsem verjela. Nič, kar je kdor koli rekel, me ni moglo pomiriti.

Moj nedavni cilj opraviti maturo je naenkrat postal opraviti maturo popolno. S tem, ko je nisem, nisem izpolnila pričakovanja, za katerega do tistega trenutka sploh nisem vedela, da obstaja.«

Vedno je možno še boljše

»Najbolj boleče je moje spoznanje, da sem zdaj, leta kasneje, popolnoma prepričana, da tudi če bi se še boljše odrezala, to v resnici ne bi spremenilo prav ničesar. Verjetno bi bila namesto dve uri zadovoljna sama s seboj in svojim dosežkom dva dni. Potem pa bi začutila, da občutka zadovoljstva ni več. Našla oz. ustvarila bi nov vir nezadovoljstva nad samo seboj. Pomislila bi na vse programe in štipendije, na katere se nisem prijavila. Na vse nagrade, ki jih nisem dobila. Na vsa tekmovanja, na katerih nisem zmagala. Na vse, kar bi še lahko storila bolje.«

»Oddam nalogo. Počutim se neizpolnjeno. Kot da je nekaj narobe. Kot da sem jaz narobe. Spoznavam, da je moja definicija uspeha vsa ta leta temeljila na definiciji uspeha drugih ljudi. Da je bilo edino, kar me je kadar koli resnično osrečevalo – pristna povezava z drugimi ljudmi – ves ta čas zasenčeno zaradi mojega pehanja za to tujo, neotipljivo, nedosegljivo, izmikajočo definicijo uspeha.«

Pridnost, motivacija in disciplina – nujen in zadosten pogoj za uspeh

»Vse življenje sem bila obdana z implicitnimi, nemalokrat pa tudi eksplicitnimi sporočili, da so visoka motivacija, zagnanost, delavnost, predanost, pridnost, discipliniranost, ubogljivost prvine uspeha. Uspeh pa je predpogoj za srečo; ko bomo enkrat dosegli svoje cilje, bomo srečni, mar ne? Zakaj pa se potem prav po najzahtevnejših obdobjih, ki jim sledijo največji »uspehi«, kot po pravilu, vame naseli tesnoba? Še več, zdi se, da pomembnejše kot je življenjsko obdobje, ki se končuje, intenzivnejši je občutek praznine, ki mu sledi. Zakaj? In kaj narediti s tesnobo, ki jo tovrstna praznina vzbuja?«

Primerjave oziroma vselej je nekdo boljši

»Na neki točki sem ugotovila, da ne morem biti najboljša. Vedno je obstajal nekdo, ki se je trudil še bolj, dosegal še več, bil še pametnejši. Kako se sprijazniti z dejstvom, da obstajajo in bodo vedno obstajali ljudje, ki bodo pripravljeni prenesti bistveno več od mene in bodo morda zato bistveno uspešnejši? V vseh teh letih šolanja in ob vseh svojih odličnih ocenah nisem niti enkrat zasledila odgovora na to vprašanje.«

Družbena zaželenost perfekcionizma

»Odlične ocene so me začasno pomirjale … Dokler nisem ugotovila, da je na testih možno doseči vse možne točke, včasih so obstajale še dodatne točke. Moja pričakovanja niso bila več izpolnjena z odličnimi ocenami, temveč le še s popolnimi rezultati. Ponos, ki sem ga čutila pri nekaterih učiteljih, in občudovanje, ki so ga izražali nekateri sošolci, sta v meni krepila občutek, da je popolnost zaželena.«

Zaključek in implikacije za pedagoške delavce

Zaključujem z nekaj razmisleki glede vloge pedagoških delavcev pri pravočasnem prepoznavanju škodljive ravni perfekcionističnih skrbi, ki se vse pogosteje pojavljajo pri učenkah in dijakinjah. Eden od dejavnikov, ki lahko prispevajo k razvoju perfekcionističnih skrbi, ki poveča verjetnost za razvoj duševnih motenj, je sicer zelo pogosta šolska praksa na sposobnost usmerjene kritike in hvale. Če se učenci naučijo, da se pohvali njihove dosežke in sposobnosti bolj kot trud, verjetneje razvijejo cilje, usmerjene na dosežke in uspeh, za dosego takih ciljev pa je značilno pretirano izogibanje vsakršnim napakam, da bi ohranili zunanjo potrditev. Takšna povratna informacija lahko sčasoma utrdi učenčevo prepričanje, da je sposobnost inherentna, nespremenljiva lastnost (»slabe ocene imam, ker sem nesposoben«) in v nekaterih primerih celo, da je zato z njim ali njo nekaj narobe (»slabe ocene imam, torej je z mano nekaj narobe«). Ker je občutek kompetentnosti ena osnovnih psiholoških potreb, je razumljivo, da ko je kršena (ko se učenec počuti nesposobnega), iznajde način, kako se občutka znebiti. Na nekatere učence je učinek lahko demotivirajoč (»če sem nesposoben, je nesmiselno, da se sploh trudim«), kar še dodatno zmanjša njihov občutek kompetentnosti. Pri nekaterih, sploh pri dekletih, pa je učinek lahko zatekanje

v perfekcionistično izpolnjevanje šolskih zahtev, tudi na račun psihičnega blagostanja. Alternativa tej obliki povratne informacije je na trud usmerjena kritika in hvala, ki se osredotoča predvsem na ovrednotenje učenčevega truda, ne sposobnosti ali dosežkov (»če želiš boljšo oceno, bi bilo smiselno raziskati druge možne učne strategije, ker se zdi, da ti trenutne ne ustrezajo najbolj«). Drugi, splošnejši sklep, predvsem ko so perfekcionistične skrbi že zelo izražene, pa je, da bi se pedagoški delavci morali v večji meri zavedati potencialne škodljivosti tovrstnih skrbi, znati prepoznati ogrožene mladostnike oz. mladostnice in jih spodbuditi, da si najdejo pomoč, če skrbi opazno vplivajo na njihovo vsakodnevno počutje ali zmožnost funkcioniranja.

Vprašanje, ki se lahko poraja učiteljem, je, kako prepoznati, kdaj učenec še izraža zdravo mero ambicioznosti in truda, ki prispeva k pozitivnemu psihičnemu blagostanju in ustreznemu šolskemu funkcioniranju, kdaj pa pretirana zaskrbljenost in skrbnost lahko začneta negativno vplivati na duševno zdravje in/ali šolski uspeh. Prav tako je težko prepoznati mejo med primeri, v katerih lahko pomagajo oni sami, in primeri, pri katerih bi bila koristnejša usmeritev v psihoterapevtsko obravnavo, ker so vedenja in šolski rezultati, ki pogosto sledijo iz perfekcionističnih skrbi, običajno družbeno zaželeni in pozitivno pogojevani (pohvale, spodbujanje, nagrajevanje učnih, študijskih, obšolskih in drugih dosežkov). Najbolj jasen znak je sporočilo samega mladostnika, da mu je zaradi teh skrbi težko (da ga šolske obveznosti stalno skrbijo, da se zaradi skrbi glede šole manj druži in se udeležuje manj aktivnosti, v katerih bi užival, da ga pogosto skrbi, da ne bo zmogel) in da si ne more pomagati iz tega stanja, kljub temu da se ga zaveda. Če učenec problema ne prepozna sam, ga pa zaznava npr. učitelj ali starš (pretirana resnost, izrazita zaskrbljenost glede šolskih obveznosti, stalna skrb v zvezi z ocenami, sprejemljivost izključno odličnih ocen, potrtost, zmanjšanje obšolskih aktivnosti in socialnih stikov z namenom dodatnega učenja), je ustrezen začetek pogovor z učencem o njegovem počutju.

Najpomembnejše je torej sporočilo in opozorilo, da trud, prizadevanje, disciplina, stremljenje k vrhunskim šolskim dosežkom in visoka funkcionalnost niso vselej odraz dobrega duševnega zdravja; nasprotno, vse pogosteje so, sploh pri dekletih, posledica pretiranih perfekcionističnih skrbi, ki imajo lahko škodljive posledice za njihovo duševno zdravje in splošno psihično blagostanje. Tako kot lahko starši, učitelji in svetovalni delavci po eni strani spregledajo trpljenje takega mladostnika, ker so njegovi uspehi in rezultati tako navdušujoči in so pogosto za zgled, pa lahko s tem, da pravočasno prepoznajo škodljive psihološke učinke pretiranega truda in skrbi, storijo za otroke in mladostnike v stiski veliko dobrega. To pa tudi od njih terja, da prevprašujejo sicer družbeno zaželene in spodbujane kvalitete učencev, kot so trud, disciplina in visoka ambicioznost, ki jih mladi začnejo v največji meri razvijati in sčasoma utrjevati prav v šoli. ■

Viri in literatura

Afshar, H., Roohafza, H., Sadeghi, M., Saadaty, A., Salehi, M., Motamedi, M., ... Asadollahi, G. (2011). Positive and negative perfectionism and their relationship with anxiety and depression in Iranian school students. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences, 16*(1), str. 79.

Booker, C. L., Kelly, Y. J., Sacker, A. (2018). Gender differences in the associations between age trends of social media interaction and well-being among 10-15 year olds in the UK. *BMC public health, 18*(1), str. 1–12.

Curran, T., Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological bulletin, 145*(4), str. 410.

Curtin, S. C., Warner, M., Hedegaard, H. (2016). *Suicide rates for females and males by race and ethnicity: United States, 1999 and 2014.*

Dunkley, D. M., Berg, J. L., Zuroff, D. C. (2012). The role of perfectionism in daily self- esteem, attachment, and negative affect. *Journal of Personality, 80*(3), str. 633–663.

Erozkan, A., Karakas, Y., Ata, S., Ayberk, A. (2011). The relationship between perfectionism and depression in Turkish high school students. *Social Behavior and Personality: an international journal, 39*(4), str. 451–464.

Flett, G. L., Coulter, L. M., Hewitt, P. L., Nepon, T. (2011). Perfectionism, rumination, worry, and depressive symptoms in early adolescents. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(3), str. 159–176.

Gunnell, D., Kidger, J., Elvidge, H. (2018). *Adolescent mental health in crisis*. Bmj, str. 361.

Handley, A. K., Egan, S. J., Kane, R. T., Rees, C. S. (2014). The relationships between perfectionism, pathological worry and generalised anxiety disorder. *BMC psychiatry, 14*(1), str. 1–8.

Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology, 60*(3), str. 456.

Hidaka, B. H. (2012). Depression as a disease of modernity: explanations for increasing prevalence. *Journal of affective disorders, 140*(3), str. 205–214.

Lasch, C. (2012). *Kultura narcisizma: ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj.* Mladinska knjiga.

Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta- analysis. *Journal of clinical psychology, 73*(10), str. 1301–1326.

Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta- analysis. *Journal of clinical psychology, 73*(10), str. 1301–1326.

Lipson, S. K., Lattie, E. G., Eisenberg, D. (2019). Increased rates of mental health service utilization by US college students: 10-year population-level trends (2007–2017). *Psychiatric services, 70*(1), str. 60–63.

Lu, W. (2019). Adolescent depression: national trends, risk factors, and healthcare disparities. *American journal of health behavior, 43*(1), str. 181–194.

Lyman, E. L., Luthar, S. S. (2014). Further evidence on the 'costs of privilege': Perfectionism in high- achieving youth at socioeconomic extremes. *Psychology in the Schools, 51*(9), str. 913–930.

Mojtabai, R., Olfson, M. (2020). National trends in mental health care for US adolescents. *JAMA psychiatry, 77*(7), str. 703–714.

Plemmons, G., Hall, M., Doupnik, S., Gay, J., Brown, C., Browning, W., ... Williams, D. (2018). Hospitalization for suicide ideation or attempt: 2008–2015. *Pediatrics, 141*(6).

Purdon, C., Antony, M. M., Swinson, R. P. (1999). Psychometric properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale in a clinical anxiety disorders sample. *Journal of clinical psychology, 55*(10), str. 1271–1286.

Rudolf, R., Bethmann, D. (2023). The Paradox of Wealthy Nations' Low Adolescent Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies, 24*(1), str. 79–105.

Sironic, A., Reeve, R. A. (2015). A combined analysis of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS), and Almost Perfect Scale—Revised (APS-R): Different perfectionist profiles in adolescent high school students. *Psychological Assessment, 27*(4), str. 1471.

Smith, M. M., Sherry, S. B., Ray, C., Hewitt, P. L., Flett, G. L. (2021). Is perfectionism a vulnerability factor for depressive symptoms, a complication of depressive symptoms, or both? A meta-analytic test of 67 longitudinal studies. *Clinical psychology review, 84*, 101982.

Smith, M. M., Sherry, S. B., Vidovic, V., Saklofske, D. H., Stoeber, J., Benoit, A. (2019). Perfectionism and the five-factor model of personality: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review, 23*(4), str. 367–390.

Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., ... Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular psychiatry, 27*(1), str. 281–295.

Stoeber, J., Childs, J. H. (2012). Perfectionism. V Levesque, R. J. R. (ur.), *Encyclopaedia of adolescence*. Springer.

Stoeber, J., Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and individual differences, 46*(4), str. 530–535.

Drieberg, H., McEvoy, P. M., Hoiles, K. J., Shu, C. Y., Egan, S. J. (2019). An examination of direct, indirect and reciprocal relationships between perfectionism, eating disorder symptoms, anxiety, and depression in children and adolescents with eating disorders. *Eating behaviors, 32*, str. 53–59.

Twenge, J. M. (2017). iGen: *Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood--and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.

Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E., Binau, S. G. (2019). Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005–2017. *Journal of abnormal psychology, 128*(3), str. 185.

Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science, 6*(1), str. 3–17.

Woods, H. C., Scott, H. (2016). # Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of adolescence, 51*, str. 41–49.

Spodbujanje motiviranosti za globinsko učenje

Uvod v priročnik Spodbujanje motiviranosti za globinsko učenje https://www.zrss.si/pdf/Odnos_do_ucenja_prirocnik.pdf)

Cvetka Bizjak

Slovenska šola je zelo učinkovita. To dokazujejo mednarodne raziskave (PISA, TIMSS), v katerih naši učenci dosegajo nadpovprečne ravni znanja (Šterman Ivančič, 2019; Štraus, Šterman Ivančič, Štigl, 2016; Japelj Pavešič, Svetlik, 2016; Štraus idr., 2013) – ponekod posegajo v sam vrh dosežkov (TIMSS Advanced 2015). Precej drugačno sliko pa nam pokažejo rezultati merjenja motivacijsko-odnosnih značilnosti slovenske šole. Podpovprečni rezultati pri parametrih, ki opisujejo značilnosti učne motivacije in odnosa do posameznih predmetov, kažejo sliko, s katero ne moremo biti zadovoljni. Rezultati kažejo, da se naši učenci učijo predvsem zaradi ocen in ne zaradi radovednosti in drugih dejavnikov, ki so povezani s prepoznavanjem osebnega smisla v doseganju učnih ciljev. Zakaj nas ti rezultati skrbijo?

Motivacijska struktura, ki ji poljudno pravimo »učenje za ocene«, ima mnogo slabosti. Povezana je s pogostim doživljanjem neprijetnih čustev v zvezi z učenjem (strah, razočaranje, odpor, sram …). Učenci s to motivacijsko strukturo so zelo ranljivi. Da je na tem področju nekaj narobe, se čuti tudi v javnosti, kar se kaže v močno prisotnem prepričanju, da je slovenska šola preveč zahtevna, da mladim povzroča preveč čustvenih stisk ipd. Tudi rezultati raziskav o duševnem zdravju otrok in mladostnikov so zaskrbljujoči. Npr. raziskava PISA 2015 (PISA 2015 Results‘ – Students‘ Well-Being) je pokazala, da približno 60 odstotkov slovenskih petnajstletnikov doživlja škodljiv, kronični stres, povezan s šolo. Povprečje držav OECD je 50 odstotkov, kar kaže, da ta problem ni pereč samo v Sloveniji, temveč tudi v mnogih drugih državah OECD. V slovenski javnosti je zelo prisotno prepričanje, da je glavni vir tesnobe in občutka prekomerne obremenjenosti s šolo v zahtevnosti učnih ciljev in prevelikih domačih obremenitvah s šolskim delom. Analize domače

obremenjenosti s šolskim delom tega niso potrdile. Poglobljenih strokovnih analiz, ki bi razkrile prave vzroke tega stanja, ni dovolj. Iz razumevanja psiholoških teorij, ki razlagajo procese čustvovanja, motivacije ipd., pa lahko oblikujemo hipotezo, da opisane stiske niso posledica prezahtevnih učnih ciljev, temveč je eden od dejavnikov, ki jo povzročajo, motivacijska naravnanost velikega dela slovenskih učenk in učencev, ki je usmerjena v tekmovalnost in primerjanje z drugimi (ocene so merilo obojega). Slovenska šolska praksa premalo izkorišča prvinske motivacijske mehanizme, ki so vgrajeni v človekov um. Med drugim vključujejo prijetna čustva: radovednost, ponos ob napredovanju ipd. Pri tem pa moramo biti do učiteljev pošteni in poudariti, da motivacijsko strukturo, ki je usmerjena v učenje zaradi ocen, ne spodbuja samo šola, temveč celotna slovenska kultura.

Drugo slabost »učenja za ocene« vidimo v tem, da je psihično zelo obremenjujoče. Če učenje nenehno spremljajo neprijetna čustva, to zelo obremenjuje učenčev um, saj zahteva nenehno borbo razuma s čustvi. Če se mora učenec k učenju siliti, če mora velik del svoje miselne energije porabiti za obvladovanje strahu in premagovanje odpora, mu jo manj ostane za razmišljanje in učenje. Zato ni čudno, da slovenski učenci učenje doživljajo kot zelo obremenjujoče. Pouk, ki ga usmerja motiv »pridobiti želeno oceno«, premalo izkorišča psihične procese, ki posameznikovemu umu brez velikega voljnega napora priskrbijo zadostno količino energije, ki jo potrebuje za učenje (npr. doživljanje učnih ciljev kot osebno smiselnih, energizirajoča prijetna čustva, vrednote). Seveda življenjske situacije (tudi učne) včasih zahtevajo tudi voljni nadzor, ki ga je pri mladih treba krepiti. Poudariti pa želimo, da je energija volje omejena – ko se izčrpa, je ni več. Zato jo je smiselno trošiti varčno – takrat, ko je res treba. Kadar lahko aktiviramo psihične procese, ki nas avtomatsko opremijo s potrebno energijo, jih je modro izkoristiti. To razmišljanje podpirajo tudi raziskave, npr. v raziskavi PISA 2015 so bili vsi motivacijski dejavniki, ki jih je vključevala št udija, pomembno pozitivno povezani z dosežki.

Tretji dejavnik, ki ga želimo omeniti, je motiviranost učiteljev. Nanj je opozorila že raziskava TIMSS 2015 (Japelj Pavešič, Svetlik, 2016): npr. slovenski osmošolci so ocenili, da jih 20 odstotkov učiteljev matematike in med 20 in 26 odstotkov učiteljev naravoslovnih predmetov poučuje zelo zavzeto. Mednarodno povprečje za učitelje matematike je 43 odstotkov, za učitelje naravoslovnih predmetov pa med 45 in 50 odstotkov. Podobno velja tudi za srednješolske učitelje. Drug primer so rezultati raziskave PISA 2018, ki je pokazala, da učitelji slovenskega jezika dajejo najmanj povratnih informacij med vsemi državami OECD. Te podatke lahko razumemo kot slabost v didaktičnih strategijah slovenskih učiteljev, lahko pa jih povezujemo tudi s pomanjkanjem motiviranosti, ki je potrebna za intenzivno ukvarjanje z vsakim posameznim učencem. Na tako stanje prav gotovo vpliva več dejavnikov, ki bi jih bilo treba podrobneje proučiti. Enega od njih pa želimo posebej izpostaviti. Poučevanje in učenje se dogajata v odnosu med učiteljem in učenci. Počutje učencev vpliva na učitelje in obratno. Neprijetna čustva, ki jih v šoli doživljajo učenci, so velika odgovornost in breme za učitelja, kar ga dodatno izčrpava in slabi njegovo zavzetost. Načrtno, ozaveščeno ukvarjanje z vprašanjem, kako voditi pouk, da bo pri učencih spodbujal t. i. notranjo motiviranost za učenje, bo torej koristilo obema stranema: učencem in učiteljem.

Navedli smo nekaj razmišljanj, ki so nas vodila do odločitve, da v okviru razvojnega projekta NA-MA POTI poleg drugih razvojnih timov oblikujemo tudi razvojni tim za odnos do naravoslovja in matematike. Rezultat našega petletnega razvojnega dela je opredelitev štirih temeljnih gradnikov učne motivacije, ki jih je razvojni tim za naravoslovno pismenost nadgradil z opisom tretjega gradnika naravoslovne pismenosti – odnosa do naravoslovja. Priročnik poleg opisa gradnikov prinaša tudi predstavitev strokovnih izhodišč, ki so podlaga vsakemu od štirih gradnikov učne motivacije. Da pa bo čim bolj praktično uporaben, smo ga obogatili s konkretnimi primeri graditve posameznega gradnika učne motivacije med poukom. Na koncu je objavljenih še pet celovitih primerov pouka naravoslovnih predmetov in matematike, v katerih so učitelji, člani delovnega tima za odnos do naravoslovja in matematike, udejanjanje različnh gradnikov tudi prikazali. ■