

S O C I A L  
N A P E D A  
G O G I K A

---

---

*številka* **1-2**

*letnik* **18**

**julij 2014**



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko – slovenska nacionalna sekcija FICE. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

**Socialna pedagogika** is a professional journal published by Association for social pedagogy – Slovenian national FICE section.

ISSN 1408-2942

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

*Urednik / Editor:* Matej Sande (*glavni urednik, Ljubljana*)

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

*Lektorirala / Proof reader:* Simona Kepic

*Prevodi / Translations:* Tadej Karoli

*Oblikovanje in prelom / DTP:* Iz principa

*Tisk / Print:* Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2014 je 25 € za pravne osebe.  
Naročnina na revijo je za člane združenja vključena v članarino.

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

Izdajanje revije v letu 2014 finančno podpira Agencija za raziskovalno  
dejavnost Republike Slovenije.

# VSEBINA /CONTENTS

**Bojan Dekleva**

Nastanitvena podpora v funkciji povečanja dostopnosti varnih in trajnih nastanitev za brezdomne: pilotska evalvacija projekta  
*Housing Support as a Means of Increasing Access to Safe and Permanent Housing for the Homeless: a Pilot Evaluation of a Project*

---

1

**Helena Smrtnik Vitulič**

Razvoj mladostnikove osebnosti tekom dveh let: samoocene in ocene mam  
*Personality Development of Adolescents Over a Period of Two Years: Self-Evaluation and Mothers' Evaluation*

---

25

**Simon Turk**

Krepitev samoučinkovitosti, samouravnavanja in metapatije na seminarjih socialnih veščin  
*Strengthening Self-Efficacy, Self-Regulation and Metha-Emphaty at Social Skills Seminars*

---

47

**Anja Mihevc**

Pedagoški delavci v vzgojnih zavodih o konfliktih in mediaciji  
*Pedagogical Workers from Educational Institutions on Conflicts and Mediation*

---

73

**Mateja Marovič, Boštjan Bajželj in Mitja Krajncan**

Koncept participacije v institucionalni vzgoji  
*The Concept of Participation in Institutional Education*

---

93

**Karmen Mikek**

Organizacijska kultura in klima v šoli  
*Organizational Culture and Climate at School*

---

117

**Maja Zadel**

Recenzija knjige:  
Children's Voices: Interethnic Violence in the School Environment  
*Book Review: Children's Voices: Interethnic Violence in the School Environment*

---

139

Navodila avtorjem

*Instructions to Authors*

---

145



# NASTANITVENA PODPORA V FUNKCIJI POVEČANJA DOSTOPNOSTI VARNIH IN TRAJNIH NASTANITEV ZA BREZDOMNE: PILOTSKA EVALVACIJA PROJEKTA

1

HOUSING SUPPORT AS A MEANS OF INCREASING  
ACCESS TO SAFE AND PERMANENT HOUSING FOR  
THE HOMELESS: A PILOT EVALUATION OF A PROJECT

**Bojan Dekleva**, dr. psih.

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana*

*bojan.dekleva@gues.arnes.si*

## POVZETEK

Prispevek uvodoma opisuje razvoj modela nastanitvene podpore za brezdomne v Sloveniji. Na kratko opredeli koncept nastanitvene podpore in njegovo povezavo s konceptom podprtih stanovanj. Nato predstavi nov model nastanitvene podpore in njegovo akcijsko raziskovalno implementacijo v novem kontekstu uporabe bivalnih enot v Ljubljani. Prikazani so rezultati prve pilotske in interne evalvacije rezultatov projekta. Teza prispevka je, da je nov model nastanitvene podpore za brezdomne pomenil povečanje dostopnosti varnih in trajnih nastanitev. Prispevek se zaključuje s sintezo spoznanj in s predlogi za nadaljnji razvoj.

**KLJUČNE BESEDE:** *brezdomstvo, Slovenija, Ljubljana, bivalne enote, društvo Kralji ulice, evalvacija.*

## ABSTRACT

The following article begins by describing the development of the model of housing support for the homeless in Slovenia. It provides brief definition of the concept of housing support and its relation to the concept of supportive housing. A new model of housing support and its implementation within the new framework of so-called emergency housing units owned by the Municipality of Ljubljana are then discussed. The results of an internal pilot evaluation of the project's results are presented. The article's thesis is that the new model has led to increased access of homeless people to safe and permanent housing. The article ends with a summary of the main findings and some suggestions for future development.

**KEYWORDS:** *homelessness, Slovenia, Ljubljana, housing units, Association Kralji ulice, evaluation.*

## UVOD

Soočanje z brezdomstvom je v evropskih državah v zadnjih desetletjih pripeljalo do spremembe paradigme, ki bi jo lahko opredelili z naslednjima dvema elementoma:

- s prepričanjem, da končanja brezdomstva – za katerega so se sicer evropski parlamentarci leta 2008 opredelili s posebno deklaracijo o končanju cestnega brezdomstva do leta 2015 (Ending street ..., 2008) – ni mogoče doseči po poti povečevanja obsega zasilnih in začasnih namestitev, kot so nočna in druga zavetišča, temveč le s časovnim omejevanjem trajanja bivanja v začasnih namestitvah ter z zagotavljanjem dolgoročnih nastanitvenih možnosti;
- s prepričanjem, da je uspešno zmanjševanje brezdomstva mogoče le z razvijanjem in sprejemanjem nacionalnih strategij na področju brezdomstva z inovativnimi pristopi, temelječimi na trajnih in varnih nastanitvah brezdomcev (Resolucija ..., 2011; Razpotnik, 2010).

Priročnik Končanje brezdomstva (2010) takole opisuje pomen precej ključnega načela za končanje brezdomstva:

„Postopno nadomeščanje zavetišč s trajnejšimi oblikami nastanitve, ki omogočajo neodvisno, podprto ali nadzorovano bivanje, je inovativni pristop k ukinjanju dolgotrajne uporabe zavetišč. Temelji na principu *Najprej stanovanje!* Namesto spremljanja brezdomnih posameznikov skozi faze, ki vodijo vse bliže stalni nastanitvi (npr. od spanja na prostem prek zavetišča, programov prehodne namestitve do stanovanja – to se imenuje stopenjski model), *Najprej stanovanje!* pomeni premik od spanja na prostem ali uporabe zavetišča neposredno k stalni nastitvi. Pristop temelji na pravicah posameznikov in vidi stabilno, zasebno, spodobno nastanitev kot predpogoj za reševanje ostalih problemov, kot so težave v duševnem zdravju ali zasvojenost.“

Nudenje programov nastanitvene podpore je v Sloveniji začelo razvijati društvo Kralji ulice, ki je ob tem poskušalo iskati tudi (za Slovenijo primerne in uresničljive) implementacije načela *Najprej stanovanje!* V letu 2008 je začelo razvijati prvi program nastanitvene podpore (angleško imenovan resettlement) s pomočjo projekta, ki ga je sofinanciral norveški prispevek in ki se je kasneje začel izvajati kot redno financiran projekt s strani Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve RS ter Mestne občine Ljubljana (glej Kozar, 2008; Kozar in Jurančič Šribar, 2008; Kuljanac, 2009). Ta program se je (interno) po letu in pol razdelil v tri programe, imenovane osnovni, nadaljevalni in trajnejši program. Ti izrazi že nakazujejo ključni problem teh programov, namreč njihovo nezmožnost, da bi svojim uporabnikom takoj v začetku lahko ponudili trajno in varno nastanitev.

Poleg teh programov nastanitvene podpore, ki so bili povezani s stanovanji, ki jih je društvo najemalo na trgu (in so bila zato ustrezno draga, kar je spet povzročilo, da jih uporabniki niso mogli uporabljati dolgoročno oz. trajno), pa je društvo nudilo podporo tudi drugim svojim uporabnikom, ki niso bili vključeni v ‚formalne‘ programe nastanitvene podpore. Ta podpora uporabnikom, ki jim je pomagala obdržati nastanitev, kjerkoli že so živeli, se je formalno nudila v okviru projekta terenskega dela in so jo začeli imenovati ‚nespecifična terenska nastanitvena podpora‘ (Dekleva in Razpotnik, 2009).

Obe obliki nastanitvene podpore, ‚formalna‘ in ‚nespecifična‘, sta bili sproti evalvirani in doslej so bili objavljeni trije članki z

rezultati teh evalvacij (Dekleva in Razpotnik, 2009; Dekleva in Razpotnik, 2010; Dekleva, Kozar in Razpotnik, 2012). Prva evalvacija ‚formalnega‘ programa po enem letu delovanja je pokazala, da je nastanitveno podporo uporabnikom možno izvajati z upoštevanjem načel individualnega pristopa ter razvijanjem delovnega odnosa, ki pa bi moral imeti – tudi po mnenju uporabnikov – elemente osebnega odnosa, ki naj bi zavezoval obe strani (Dekleva in Razpotnik, 2009). Prvotni, precej optimističen pogled na program je počasi prekrilo in nadgradilo spoznanje, da vsi uporabniki po enem letu in pol ne bodo mogli programa zapustiti na ta način, da bi si uspeli organizirati drugo samostojno (in hkrati varno ter trajno) nastanitev. To je vodilo k razvoju ‚nadaljevalnega‘ programa, v katerega naj bi se vključili uporabniki, ki so potrebovali še ‚malo več časa‘ za drugačno ustrezno ureditev svojega nastanitvenega problema, in k počasi porajajočemu se spoznanju, da bodo nekateri uporabniki potrebovali še tretjo vrsto trajnejše podprtih nastanitev.

V drugi evalvaciji je bila obravnavana ‚nespecifična, terenska‘ oblika nastanitvene podpore (Dekleva in Razpotnik, 2010). Analiza je pokazala deloma mešane učinke:

„V devetih primerih od dvanajstih so bili – po ocenah delavk – učinki očitno pozitivni, v dveh dodatnih primerih mešani oz. delno pozitivni, v enem pa nejasni. Vizije za namestitveno bodočnost so različne, pri nekaterih razmeroma ugodne in pozitivne, pri drugih manj jasne, vsaj pri enem pretežno negativne.“

Glede vsebine podpornega dela pa je izstopala „... problematika revščine, neustrezne namestitve oz. stanovanjske ogroženosti, odtujenosti od uradnih ustanov, zdravja (še posebej, če pod tem pojmom združimo tudi vidike duševnega zdravja in uporabe dovoljenih ter nedovoljenih drog). Vsa ta problemska polja pa se pojavljajo v kontekstu najbolj globalnega in za vse težave relevantnega pojava slabih in odsotnih socialnih mrež, ki se s stališča potreb kažejo kot osamljenost, potreba po druženju, boljših socialnih mrežah, pripadnosti, toplini, s stališča podporne dejavnosti pa kot druženje. Celovita podpora brezdomnim, ki se dogaja v obliki terenskega dela oz. dela v življenjskem polju uporabnikov, tako vedno pomeni tudi druženje in družabništvo, ki sta praviloma pogoja dostopnosti, dosegljivosti in uporabnosti morebitnih drugih, bolj specifičnih ponudb in intervencij.“



Avtorica in avtor članka sta delovanje društva KU prepoznala kot „... *proti-deložacijsko delo* oz. dejavnost s ciljem preprečevanja nastanitvenih deložacij.“

V okviru terenske dejavnosti Kraljev ulice se je „... ta dejavnost izvajala predvsem z osebami, ki po mnogih značilnostih ustrezajo definiciji brezdomstva, preprečevanje deložacij pa bi bilo mogoče razumeti tudi veliko širše, namreč tako, da bi se nanašalo tudi na skupine prebivalstva, ki so ogrožene v smislu nastanka brezdomstva v ožjem pomenu besede oz. cestnega brezdomstva. Mnoga domača razmišljanja in tuje izkušnje kažejo, da bi bilo smiselno tako dejavnost organizirati kot samostojen projekt in ga tudi organizirati kot posebno službo.“

Evalvacija ‚formalnega‘ modela po štirih letih delovanja (Dekleva, Kozar in Razpotnik, 2012), ki je zajela 40 do tedaj vključenih uporabnikov, je pripeljala do nekoliko presenetljive ugotovitve, da je bilo iz programa še pred zaključkom leta in pol izključenih kar 37 % uporabnikov, večinoma zaradi neplačevanja nastanitvenih stroškov, kar je bila v veliki meri posledica najemanja tržnih, razmeroma dragih stanovanj. Tudi pri treh uporabnikih, ki so bili iz programa izključeni zaradi nasilja, avtorici in avtor zaključujejo, da do nasilnih ravnanj verjetno ne bi prišlo, če bi ti uporabniki lahko živeli v individualnih nastanitvah, ne pa v sstanovalstvu, kar je bilo spet pogojeno z visokimi cenami najema stanovanj na trgu. Program je seveda po končanem obdobju vključenosti in urejene nastanitve večino uporabnikov vrnil – na stanovanjski trg. Evalvacija je pokazala, da marsikdo od uporabnikov ni imel pogojev, da bi lahko uspešno konkuriral na prostem trgu zaposlitev in stanovanj, ter da bi zato za marsikoga potrebovali po obdobju vključenosti v program neko drugo, trajnejšo in ekonomsko dostopno obliko nastanitve, ki je programi društva Kralji ulice niso mogli nuditi. Poleg tega so se v zadnjih letih pokazale nove, posebno ranljive skupine uporabnikov, kot so mlade družine (z novorojenčki), starejše ženske in predvsem osebe z izrazito povečanimi potrebami po nastanitveni podpori.

## KONCEPT NASTANITVENE PODPORE

V svetovni literaturi o brezdomstvu, duševnem zdravju, skupnostnih modelih skrbi za ogrožene, skrbi za starostnike in podobnih pojavih nastopa cela množica terminov, ki so podobni, sorodni ali sinonimni z *nastanitveno podporo (housing support)*. Ta besedna zveza vsebuje dva elementa (nastanitev in podporo), katerih odnos je lahko zelo raznolik in kompleksen.

O nastanitveni podpori govorijo v zvezi z zelo različnimi skrbstvenimi polji. Med običajnejšimi so področja/problemska polja brezdomstva, težav v duševnem zdravju, skrbi za starostnike, zdravstvene problematike, problematike drog, penološkega področja oz. področja obravnave v zaprtih institucijah. Gre za vsa polja, kjer najdemo ljudi, ki so tako izključeni ali hendikepirani, da so ogroženi v smislu doseganja samostojne nastanitve in življenja, da jim grozi brezdomstvo, ki se kaže kot generičen ali splošen problem vseh teh polj. V literaturi in praksi najdemo množico izrazov za *nastanitveno podporo*, ker se je v vseh teh poljih ideja nastanitvene podpore in s tem povezanih modelov strokovnega dela razvijala na deloma specifične načine v deloma različnih časih, različnih nacionalnih kontekstih in v odgovor na različne vrste (institucionalnih in političnih) struktur, zato se za poimenovanje teh oblik dela uporabljajo različni nazivi, tudi z deloma različnimi pomeni. Zato Macpherson, Shepard in Edwards (2004) na vprašanje, kaj je nastanitvena podpora za osebe z resnimi duševnimi boleznimi, odgovarjajo takole:

„Različne oblike podprtih nastanitvev je težko opredeliti zaradi obstoja različnih klasifikacijskih sistemov, različne razsežnosti statusa zaposlenih in heterogenosti bolnikov, ki jih najdemo v takšni nastanitvi. Poleg tega se kategorije, ki so jih tradicionalno uporabljali za področje skrbi za starejše ljudi (kot so negovalni domovi), čeprav se pogosto uporabljajo tudi na področju duševnega zdravja za odrasle, v praksi nanašajo na drugo vrsto zdravstvenih težav in pogosto drugačnih stilov dela.“

Podobno pravijo Edgar, Doherty in Mina-Coull (2000), da je „... prav zaradi svoje narave podprto nastanitev težko definirati. Podprte nastanitve imajo lahko zelo različne oblike, ki se razlikujejo po odnosu med nastanitvenim in podpornim elementom, po obliki financiranja

ali po organizacijskih ureditvah, ki določajo upravljanje s stanovanji in podpornimi okviri.“

Med različnimi izrazi v anglosaksonski literaturi pogosto nastopata *supported housing* in *housing support*, ki bi ju lahko slovenili kot *podprta nastanitve* in *nastanitvena podpora*. Prvi izraz bolj poudarja samostalniški del nastanitve (ki je podprta), drugi pa dejavnost podpore (za ohranjanje nastanitve). Med podobnimi besednimi zvezami sta še *support and housing* (*nastanitvena podpora*; glej npr. knjigo *Support and housing in Europe*; Edgar, Doherty in Mina-Coull, 2000), ki poudarja relativno neodvisnost in hkrati povezanost obeh elementov, ter *support for housing* (*podpora za nastanitve*), katerega posebnost je morda ta, da se nanaša na le en del podpore, in sicer tisti del, ki je namenjen nastanitvi v ožjem smislu (in njenemu ohranjanju). V slovenskem prostoru pa se je doslej verjetno najpogosteje (na področju brezdomstva) uporabljal izraz *nastanitvena podpora* kot generičen izraz za vse vidike te dejavnosti.

Podprto nastanjanje je nova strokovna dejavnost, strokovna ideologija in strokovno politična usmeritev ter trend prakse, ki je nastal konec 70-ih let in se razvijal predvsem od 80-ih let naprej. Modeli strokovnega dela, ki so izhajali iz teh trendov, so opuščali prej nesporne in same po sebi razumljive ‚varne‘ okvire, ki so jih predstavljali zidovi institucij in ki so pomenili, da institucija poskrbi za vse vidike življenja uporabnikov. Tu pa se pojavijo specialistična strokovna vprašanja, o katerih ni možna širša razprava, sploh pa o tem ni potrebno spraševati uporabnikov, ki pač kot nestrokovnjaki ne morejo biti sogovorniki pri teh temah. Z zapiranjem velikih ustanov ter s skrajševanjem trajanja bivanja v njih se odpre vprašanje, kje drugje bi lahko uporabniki bivali, če ne (dolgotrajno) zaprti v institucije. Iz tega izhajajoča usmeritev ‚v skupnost‘ (ki pa sama po sebi ne implicira, da tudi zares obstaja kakšna človeška skupnost, temveč pomeni najprej predvsem prostorski okvir – zunaj institucije) odpira vprašanja, kje in kako bodo živeli ljudje namesto v institucijah ter v kakšnih pogojih in okoliščinah bodo nastanjeni. Stroke zdaj iščejo načine ustvarjanja vzdržnih življenjskih pogojev oz. pogojev za vzdržno samostojno bivanje ter se sprašujejo po načinih in vsebinah (strokovnega) podpornega dela, ki naj to zagotavljajo. Ključen novi poudarek pri strokah, ki se ukvarjajo z nastanitveno podporo, je na širini, raznolikosti in individualiziranosti

potrebnih podpor, saj se z življenjem v skupnosti (oz. izven institucije) zelo razširi polje razsežnosti življenja, ki ostaja v instituciji zelo omejeno in predvidljivo oz. dostopno nadzoru. Tovrstne vrednote ter raznolikost podpornega dela opredeljujejo škotski nacionalni skrbstveni standardi takole (Care commission, b. d.):

„Službe za nastanitveno podporo so se razvile tekom mnogih let kot domiselni odziv na množico potreb. Nastanitvena podpora mora pomagati, da lahko ljudje neodvisno živijo ne glede na vrsto lastništva ali najema stanovanja. Posedovanje in ohranjanje stabilnega stanovanja/nastanitve je bistveno za mnoge ranljive ljudi, ki želijo stanovati v svojem domu.“ Angleška nevladna organizacija Shelter (2013) pa pravi enostavno: „Včasih se zgodi, da ljudje potrebuje malo pomoči pri vsakodnevnih opravilih. Temu se reče nastanitvena podpora.“

Poleg izraza *nastanitvena podpora* se (predvsem v anglosaksonski literaturi) uporablja še cela vrsta izrazov, ki so podobni ali sinonimni nastanitveni podpori ali pa označujejo specifičen projekt, doktrino ali administrativno opredeljeno storitev:

- *Podpora z obiskovanjem (visiting support)* pomeni, da podporni delavec obiskuje uporabnika v programu, ki temelji na namestitvi, ne pa da imajo delavci svojo bazo na lokaciji nastanitve (Research ..., 2008).
- *Asertivno terensko delo (assertive outreach)* je aktivna oblika izvajanja storitve, pri kateri se podpora nudi na domu uporabnika v času, ki njemu ustreza. Delavci nudijo praktično podporo, koordinirajo oblike skrbi, nudijo zagovornišтво in tudi bolj tradicionalne oblike pomoči. Cilj je vzdrževati stik med uporabnikom in službo ter zagotavljati uspešno obravnavo (Research ..., 2008).
- *Z nastanitvijo povezane podporne intervencije (housing related support interventions)* je širši izraz za različne vrste dejavnosti. Price (2010) pod tem izrazom npr. obravnava tako različne pristope, kot so *Najprej stanovanje*, *asertivno skupnostno delo*, *terensko delo (outreach)*, *intervencije v kritičnem času*, *podprto neodvisno nastanjevanje*, *stalno podprto nastanjevanje* itd.

- Egbu, Wood in Egbu (2010) v svoji obravnavi pojma *plavajoča podpora (floating support)* omenjajo, da so se za njihovo opisovanje uporabljali izrazi, kot so: *resettlement*, *vzdrževanje najema (tenancy sustainment)*, *samostojnost* (ali *samostojno bivanje - stand alone*) itd. *Plavajočo podporo* pa opredeljujejo kot službe, ki nudijo z nastanitvijo povezano podporo ranljivim odraslim, da bi jim omogočile neodvisnost bivanja v njihovem lastnem domu. Namen je vzdrževati najemno razmerje z razvojem stanovalčevih spretnosti neodvisnega bivanja.
- *Asertivno skupnostno obravnavo (assertive community treatment)* Wikipedia opredeljuje kot vrsto intenzivnega in močno integriranega pristopa k skupnostni skrbi na področju duševnega zdravja (community mental health service delivery; Assertive ..., 2013).
- *Intenzivno podporo pri vzdrževanju nastanitve (intensive housing management support)* (Housing and floating support, 1995) opredeljujejo kot „vključujočo vse običajne funkcije vzdrževanja nastanitve in tudi dodatno podporo pri doseganju podpornih služb in finančnih podpor, ki jih stanovalci potrebujejo ... z namenom, da bi zagotovili, da bi stanovalci dobili vso potrebno podporo, ki jo potrebujejo, da bi lahko neodvisno živeli v skupnosti“.

Na koncu pogledjmo, kako je bolj praktično opredeljena vsebina dejavnosti nastanitvene podpore v dveh angleških virih. Price (2010) v svoji meta-analizi deskriptivnih študij z *nastanitvijo povezanih podpornih intervencij (housing related support interventions)* pravi, da je potrebno izvajati naslednjih pet tipov dejavnosti, če naj se pričakujejo pozitivni nastanitveni rezultati:

- neposredna z nastanitvijo povezana podpora, kot je npr. pomoč pri iskanju in zagotavljanju primerne namestitve;
- finančna podpora, vključno z neposredno finančno podporo (na primer subvencioniranje stanarin) in pomočjo pri razvijanju sposobnosti za upravljanje z domačim proračunom;
- praktična podpora vključuje pomoč pri vrtnarjenju, opremi stanovanja in veščinah kuhanja;

- socialna in čustvena podpora sega od poslušanje in svetovanja, družinske terapije in mediacije do usposabljanja za veščine starševstva;
- zagovorništvo ter napotovanje v različne službe, vključno z iskanjem in urejanjem osebnega zdravnika, dostopom do specialističnega zdravstvenega varstva in spremljanja stanovalcev v različne ustanove, ki nudijo storitve.

Egbu, Wood in Egbu (2010) v svoji analizi kritičnih faktorjev uspešnosti plavajoče podpore ugotavljajo, da se le-ta ne more uresničevati na način samo enega pristopa (single approach), ker imajo pač posamezniki različne potrebe. Bistveno je, da mora biti podpora prilagojena posamezniku in ne stanovanju. Tako razvrščajo ključne vsebine plavajoče podpore za starejše stanovalce v podprtih nastanitvah v tri skupine, ki jih kaže **TABELA 1**.

**TABELA 1:** Ključne vsebine plavajoče podpore za starejše stanovalce (po Egbu, Wood in Egbu, 2010)

| <b>področja plavajoče podpore</b>     | <b>vrste podpore</b>  |
|---------------------------------------|---|
| <b>preprečevanje brezdomstva</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• pomoč pri iskanju nastanitve</li> <li>• odnosi s ponudniki storitev in plačevanje računov</li> <li>• denarne stanovanjske subvencije</li> <li>• opremljanje stanovanja</li> <li>• mediacija med najemnikom in stanodajalcem</li> <li>• varnostna vprašanja in zavarovanja</li> </ul> |
| <b>vzdrževanje najemnega razmerja</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• načrtovanje in upravljanje z denarjem</li> <li>• pomoč pri mobilnosti in prilagoditvi okolja</li> <li>• prijavljanje poškodb opreme in popravljanje</li> <li>• preprečevanje neplačevanja najemnine in stroškov</li> <li>• zagotavljanje denarne socialne pomoči</li> </ul>          |
| <b>neodvisno življenje</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• razvoj podpornih socialnih omrežij</li> <li>• dvig samozavesti</li> <li>• postopno manjšanje podpore</li> <li>• vzdrževanje telesne aktivnosti in zdravja</li> <li>• svetovanje v zvezi z dolgovi</li> </ul>   |

## VSEBINA NOVEGA MODELA

V skladu z zgoraj nakazanimi ugotovitvami o možnostih nastanitveno-podpornega dela ter o (velikih) potrebah po novih, cenovno dostopnejših nastanitvenih možnostih za nekaj posebnih skupin brezdomnih se je v društvu Kralji ulice začelo razvijanje novega modela dela. V štirih letih dela (2008–2011) je društvo razvilo dobro sodelovanje z Javnim stanovanjskim skladom (JSS) MOL. Ta je z letom 1998 začel v Ljubljani z novo obliko dejavnosti „... z drugačnim reševanjem stanovanjskih vprašanj ljudi, ki so bili v največji socialni stiski in bi se ob počasnem ukrepanju znašli v odprtem brezdomstvu. Predvsem je šlo za reševanje stanovanjskih vprašanj ljudi iz raznih ranljivih skupin, kot so matere samohranilke z otroki, pregnane ženske zaradi spolnega ali drugega nasilja, bolni in starejši, posamezniki, ki so bili odpušteni iz različnih institucij, za preprečevanje brezdomstva ob deložacijah ipd. Rešitev smo našli v dodeljevanju „najnujnejših bivalnih prostorov“, kot smo jih sami takrat poimenovali. ... Potrebe po tovrstnem reševanju stanovanjskih vprašanj so iz leta v leto naraščale. Praksa dodeljevanja najnujnejših bivalnih prostorov se je začela širiti tudi na nekatere druge stanovanjske sklade v Sloveniji, in tako je prišlo leta 2003 s sprejetjem novega stanovanjskega zakona SZ-1 do uzakonitve reševanja stanovanjskih vprašanj socialno ogroženih oseb z dodeljevanjem bivalnih enot. To je po vsebini skoraj enak način reševanja stanovanjskih vprašanj, kot smo ga razvili na JSS MOL.“ (Gorenc, 2013)

Bivalne enote (BE) obstajajo le v nekaj slovenskih mestih, največ seveda v Ljubljani, kjer so tudi potrebe največje. Na dodelitev NBE je treba čakati dolgo časa, tudi do 4 leta za enoto za enega uporabnika, manj za enote za družine.

„Dodaten problem je, da je najbolj ogroženim skupinam ljudi (katerih problemi in izključenost so največji), ki so morda pred dodelitvijo BE že več let preživeli na ulici in ki imajo zelo resne zdravstvene in psihosocialne težave, pogosto BE tudi težko obdržati oz. v njih živeti po pogojih, ki jih postavlja JSS: redno plačevanje stroškov najema, vzdrževanje stanovanja, nekonflikten odnos s sostanovalci (pri BE gre praviloma za so-stanovalstvo in souporabo prostorov). Zdi se, da JSS tem najbolj ogroženim skupinam ljudi, katerih potrebe po

dodatni podpora so največje, nerad oddaja BE, saj obstaja verjetnost, da bodo brez možnosti dodatne psihosocialne podpore BE hitro izgubili. Drugače rečeno, v dosedanjih pogovorih je JSS MOL izrazil željo in prepričanje, da bi lahko tem skupinam prebivalstva – če bi jim lahko nekdo ponudil intenzivno psihosocialno podporo (pri finančnem načrtovanju, odnosih s sostanovalci, reševanju konfliktov, sprotnem reševanju zdravstvene problematike, urejanju dokumentov itd.) – pogosteje in z večjo verjetnostjo uspeha dodeljeval BE.“ (Dekleva, 2013)

V sodelovanju med JSS MOL in Kralji ulice se je sčasoma razvila zavest o ‚preseku‘ težav, s katerimi se srečujejo eni in drugi, ter o kompatibilnosti znanj, strokovnih kompetenc in infrastrukture ene in druge organizacije, pri čemer ena (JSS MOL) upravlja s posebnim stanovanjskim fondom bivalnih enot, vendar nima možnosti (nekaterim) njihovim uporabnikom nuditi potrebne nastanitvene podpore, druga (Kralji ulice) pa se intenzivno ukvarja z nastanitveno podporo, vendar nima dostopa do cenovno ugodnih stanovanj. V skladu s tem spoznanjem se je v letu 2011 razvila vizija projekta, katerega glavno vsebino „... bi lahko opisali kot nudenje fleksibilne in celovite nastanitvene podpore stanovalcem v bivalnih enotah ter podprto nastanjanje najbolj ranljivih brezdomnih v za ta namen najete bivalne enote.“ (Uvodna beseda, 2013).

Projekt je potekal v letih 2012 in 2013, podprt z donacijo Švice v okviru Švicarskega prispevka razširjeni Evropski uniji in v partnerstvu med društvom Kralji ulice, Javnim stanovanjskim skladom MOL in švicarsko fundacijo Stiftung DOMICIL.

Projekt je zajemal dve osnovni vsebini oz. modela dela, imenovana model A in model B (Dekleva, 2013): „Po modelu A naj bi JSS MOL društvu KU dal v najem stanovanja oz. bivalne enote, v katere bi prek skupnega dogovarjanja (načelno lahko tudi trajno) naseljevali brezdomne ljudi ter jim na osnovi predhodno dogovorjenih in pogodbeno določenih obveznosti obeh strani nudili trajno psihosocialno usposabljanje in podporo. Ker bi bil tak najem razmeroma poceni (in odnosi z lastnikom stanovanj predvidoma sodelovalni), bi bilo mogoče v take enote nastanjevati tudi osebe s povečanimi potrebami po podpori oz. pripadnike posebnih in posebno ogroženih skupin ... ženske, mlade družine in osebe s težavami v duševnem zdravju ...“



Po modelu B naj bi JSS MOL brezdomnim samostojno dajal v najem BE, „... nato pa bi jim društvo KU nudilo psihosocialno podporo na ‚ad hoc‘ fleksibilni oz. *plavajoči* osnovi (*floating support*), kar pomeni, da bi bila za stanovalce ta ponudba pomoči bolj prostovoljna, ne določena s poprejšnjo pogodbo o sodelovanju oz. izvajana ‚po potrebi‘ (Dekleva, 2013). Med izvajanjem projekta pa se je izkazalo, da se JSS MOL srečuje s težavami pri mnogih uporabnikih BE, torej tudi pri tistih, ki so dobili BE že pred začetkom projekta. Zato se je model B razširil v tem smislu, da so v več primerih delavke KU začele nuditi nastanitveno podporo tudi najemnikom BE, ki so dobili BE že pred začetkom projekta, praviloma tistim, ki so bili zelo ogroženi v smislu prekinitve najemnega razmerja.

Tretja pomembna vsebina projekta (ki pa ji v tem članku ne posvečamo posebne pozornosti) je bila razvoj modela kontinuiranega sodelovanja med JSS MOL in KU. To sodelovanje se je uresničevalo kot redno sestajanje z namenom načrtovanja, izvajanja in spremljanja podpornega dela, kot redno izvajanje izobraževalnih delavnic za kadre JSS MOL in KU ter kot skupna organizacija konference ob koncu projekta.

Mimo v projektu vnaprej načrtovanih treh oblik dela pa se je razvila še četrta, ki bi ji lahko rekli ‚čisto preventivno‘ nastanitveno podporno delo s poudarkom na anti-deložaciji. V nekem ljubljanskem novozgrajenem bloku, kjer so locirane samo BE in neprofitna stanovanja, so Kralji ulice stanovalcem ponudili ‚ob času vselitve različne vrste vselitvene podpore, zatem pa organizacijo rednega dogajanja v skupnem prostoru v hiši. To dogajanje naj bi stanovalcem omogočilo hitreje postati skupnost z urejenimi odnosi in s socialno klimo, kjer naj bi sodelovalni odnosi prevladovali nad konfliktnimi“ (Dekleva, 2013). Več o tej za Slovenijo povsem novi in inovativni obliki dela je zapisano v Debenjak, Košan in Prosen (2013).

Umestitev dveh novih modelov med druge možnosti nastanitve ter med do takrat (2011) razvite oblike nastanitvene podpore v društvu Kralji ulice kaže **TABELA 2**.

**TABELA 2:** Umestitev treh glavnih nastanitveno podpornih dejavnosti projekta med oblike doslej poznanih nastanitvenih možnosti (povzeto in dopolnjeno po Dekleva, 2013)

| <b>modeli nastanitve</b>   | <b>lastništvo stanovanja</b> | <b>najemnik</b>                        | <b>nastanitvena podpora</b> | <b>dogovor za izvajanje podpore</b>             | <b>trajnost nastanitve</b>                                    |
|--|------------------------------|--|-----------------------------|---|---|
| <b>običajna praksa – brez nastanitvene podpore</b>                 |                              |  |                             |   |   |
| 1. običajen tržni najem  | zasebno                      | uporabnik                              | ne                          | ni podpore                                      | po dogovoru in možnostih                                      |
| 2. običajen najem bivalne enote                                    | javno                        | uporabnik                              | ne*                         | ni podpore*                                     | (lahko) trajno  |
| <b>praksa v KU od leta 2008 dalje</b>                              |                              |  |                             |   |   |
| 3. program nastanitvene podpore v KU                               | zasebno                      | društvo<br>Kralji ulice                | da                          | strukturiran dogovor in sklenjena pogodba       | 1,5 let   |
| 4. nespecifična terenska nastanitvena podpora                      | (pretežno) zasebno           | uporabnik (ali pa ga sploh ni)         | da                          | ni formalnega dogovora – popolna prostovoljnost | po dogovoru in možnostih                                      |
| <b>novosti, ki so se razvijale v projektu, ki ga tu evalviramo</b> |                              |  |                             |   |   |
| 5. model A   | javno                        | društvo<br>Kralji ulice                | da                          | strukturiran dogovor in sklenjena pogodba       | (lahko) trajno  |
| 6. model B   | javno                        | uporabnik                              | da                          | ni formalnega dogovora – popolna prostovoljnost | (lahko) trajno, praksa <i>plavajoče</i> , fleksibilne podpore |
| 7. preventivno delo  | javno                        | dejavnost se izvaja v skupnem prostoru | da                          | ni formalnega dogovora – popolna prostovoljnost | (lahko) trajno, praksa <i>plavajoče</i> , fleksibilne podpore |

\* JSS kot lastnik stanovanj se seveda srečuje z uporabniki in jih poskuša usmerjati v njihovi uporabi BE. S tem jim nudi neke vrste podporo oz. postavlja okvire, vendar pa to ni celovita (terenska) podpora, ker JSS za to nima kadrov in drugih možnosti.

## **PILOTSKA EVALVACIJA PROJEKTA IN NJENI REZULTATI**

Projekt je trajal 18 mesecev. V prvih mesecih so se projektne dejavnosti osredotočale na pripravo, nato pa se je postopoma začelo delo s posameznimi uporabniki. Nekaj mesecev po začetku projekta sta bili pridobljeni dve bivalni enoti, v kateri sta se vselila tričlanska družina (z novorojenčkom) ter samski uporabnik. Šele tri mesece pred koncem projekta so bile na razpolago še dodatne štiri enote (v isti hiši), v katere so se vselile dve osebi ženskega spola nad 50 let starosti ter dve tričlanski družini (z novorojenčkoma). To so bili uporabniki, ki jim je bil namenjen model A. V okviru modela B je bila podpora ponujena 22 uporabnikom bivalnih enot, od katerih pa so bile le štiri take, da so se uporabniki vanje vselili med trajanjem projekta, ostali pa so bili vanje vseljeni že prej. Teh 22 uporabnikov se je z delavci projekta in s ponudbo podpore srečalo v različnih časih, eni že zelo kmalu po začetku projekta, drugi šele proti koncu projekta. Ne glede na čas srečanja s ponudbami projekta pa se je zelo razlikovalo tudi trajanje nudenja oz. izvajanja podpore: pri nekaterih je šlo le za dve ali tri srečanja, pri drugih pa za bolj ali manj kontinuirano srečevanje.

**Namen** pilotske evalvacije projekta novega modela nastanitvene podpore, katerega vsebina je bila opisana v enem od prejšnjih poglavij in zgornjem odstavku, je bil – še tekom projekta oz. proti njegovemu koncu – zbrati osnovne podatke o izvajani nastanitveni podpori in prvih vtisih o njenih učinkih. Z namenom evalvacije smo proti koncu projekta izvedli fokusne skupine v krogu partnerjev projekta (predvsem na temo projektnega sodelovanja), v krogu izvajalcev podpore (predvsem na temo ustreznosti oblik podpore in pogojev zanjo) ter v krogu uporabnikov projekta (predvsem o lastnih potrebah po podpori ter o doživljanju izvajanih podpornih dejavnosti). Največ podatkov pa smo zbrali od štirih delavk, ki so izvajale podporne dejavnosti, in sicer od vsake predvsem v zvezi z uporabniki, katerih ključne delavke so bile. V tem prispevku ne poročamo o rezultatih fokusnih skupin, ampak samo o podatkih, zbranih od ključnih delavk projekta.

**Vzorec** študije so bili v projekt vključeni uporabniki, torej štirje v modelu A in 22 v modelu B, osnovni vir podatkov pa štiri strokovne

delavke, osnovne izvajalke dejavnosti<sup>1</sup>. **Metoda** zbiranja podatkov sta bila predvsem intervju in deloma vprašalnik.

Nastanitveno podporno delo po modelu A se kvalitativno ni dosti razlikovalo od doslej izvajane dejavnosti nastanitvene podpore (glej Dekleva in Razpotnik, 2010; Dekleva, Kozar in Razpotnik, 2012). Pri tričlanski družini je bila ključna razlika v dodatnih vsebinah in vrstah težav v zvezi z otrokom (ter deloma tudi skrbi za čim ugodnejši potek nosečnosti ter obdobja po porodu). Zaradi teh vsebin je podpora obsegala nekoliko več medinstitucionalnega mreženja in komuniciranja. V primeru samskega uporabnika pa je šlo za osebo s pogostimi duševnimi stiskami in povečanimi potrebami po podpori, zaradi česar so imeli delavci z njim praviloma dnevne stike, v precejšnjem delu obravnavanega časovnega obdobja pa tudi po več stikov dnevno. Izvajane oblike podpore so zajemale (Cerar, Kozar in Dekleva, 2013) „pomoč pri vsakodnevni opravi (čiščenje, nabava in priprava hrane, pranje perila, čiščenje stanovanja in skupnih prostorov, ...), podporo pri razporejanju denarja, spremljanje in podporo pri urejanju statusa (zdravstveno zavarovanje, osebni zdravnik, psihiater, ...), družabništvo (npr. spremljanje na literarne dogodke), podporo in spremljanje pri stikih z očetom ali pri stikih s sosedi ipd.“ Za delo s tem uporabnikom je bilo značilno veliko več medinstitucionalnega povezovanja, kot je bilo to v povprečju značilno za uporabnike programov društva Kralji ulice doslej.

Izvajalci (prav tam) v zvezi z obema primeroma zaključujejo, da „je tako delo z ranljivejšimi in bolj prikrajšanimi osebami možno in da se ga da izvajati s podobnimi pričakovanji ter v podobnih okvirih kot z vsemi drugimi brezdomnimi. Vendar pa je treba raven podpore prilagoditi (večinoma) povečanim potrebam po podpori, kar pomeni, da je za take primere treba angažirati več izvorov in vložiti več dela oz. na kakem od področij ‚zmanjšati pritisk‘ ali raven ogroženosti. Takšno ‚zmanjšanje pritiska‘ se je uresničilo z najemom dveh bivalnih enot po razmeroma nizki ceni.“

<sup>1</sup> Poleg njih se je z uporabniki srečevalo še nekaj prostovoljnih in/ali nestrokovnih sodelavcev ter drugi delavci, ki so izvajali predvsem tehnične dejavnosti in niso imeli vloge ključnih delavcev.

Skupina 22 podpiranih uporabnikov po modelu B je omogočila zelo osnoven statističen prikaz nekaterih zanimivih dimenzij nastanitvene podpore. Razlogi, zaradi katerih je prišlo do nujenja nastanitvene podpore, so bili (po Strelec, Kozar in Dekleva, 2013):

- v 6 primerih iniciativa JSS MOL, da KU stopijo v stik z uporabniki bivalnih enot, ki jih prej niso poznali in s katerimi je imel JSS MOL hude, dolgotrajne ali že kar ‚nereshljive‘ težave. Gre za uporabnike s tako hudimi težavami (večinoma konfliktne situacije s sosedi, neprimerna raba bivalne enote ali dolgotrajnejše neplačevanje stroškov najema), da so bili zaradi tega v neposredni nevarnosti, da se proti njim začne postopek prekinitve najemnega razmerja;
- v 7 primerih je šlo za uporabnike, ki so se tekom projekta vselili v isto hišo in jim je društvo KU najprej ponudilo vselitveno pomoč, kasneje pa še drugo pomoč pri premagovanju (predvsem finančnih) težav, povezanih z nastanitvijo;
- v 4 primerih za uporabnike v bivalnih enotah, ki so jim KU že pred začetkom projekta nudili nastanitveno podporo;
- v 5 primerih drugi razlogi.

Za vseh 22 uporabnikov modela B so njihove ključne delavke določile vrste zaznane problematike, ki naj bi po njihovem mnenju povečevala ogroženost za izgubo nastanitve. Po vrstnem redu pogostosti (padajoče) so to bile (prav tam): osebna problematika (pri 13 od 22 uporabnikih), splošna materialna stiska, pomanjkanje informacij za urejanje in izboljšanje socialnega in materialnega položaja, neustrezna raba stanovanja, konflikti s sosedi, nakopičeni dolgovi, neredno plačevanje stroškov, ilegalno bivanje tretjih oseb, pomanjkanje motivacije za urejanje in izboljševanje socialnega in materialnega položaja ter duševne stiske (pri treh uporabnikih povezane s hospitalizacijami).

Oblike podporne dejavnosti, nudene 22 stanovalcem, so bile (prav tam): informiranje o možnostih nujenja pomoči v drugih ustanovah (pri 17 uporabnikih od 22), opremljanje stanovanja, pomoč pri selitvi, preventivna podpora (predvsem pomoč materam z otroki), posredovanje stikov z ustanovami, mediacija s sosedi, ustvarjanje skupnosti (sodelovalnih odnosov med stanovalci hiše), vključevanje v programe dnevnega centra KU, podpora pri vodenju gospodinjskega

proračuna, vključevanje v druge programe KU (npr. Univerza pod zvezdami), urejanje dokumentov ter spremljanje v ustanove (največkrat zdravstvene).

Ključne delavke so na osnovi dokumentacije o delu navedle tudi pogostost stikov z vsemi 22 uporabniki v povprečnem mesecu projekta, s čimer naj bi prišli do ocene časovne/kadrovske zahtevnosti take podpore. Rezultati pokažejo, da je bilo v povprečnem mesecu realiziranih 63 obiskov uporabnika v dnevnom centru KU, 43 drugih (namenskih) osebnih stikov, 30 telefonskih stikov, 33 obiskov v stanovanjih uporabnikov ter 25 stikov zaradi drugih oblik vključevanja v programe KU. Te podatke pa je zelo težko smiselno interpretirati, ker so bili posamezni uporabniki vključeni v program oz. jim je bila dejansko nudena podpora v zelo različnem obdobju - od enega pa do 15 mesecev. Podatki kažejo, da je bila torej izvajana podpora v okviru modela B (na posameznega uporabnika) precej manj intenzivna kot izvajana podpora štirim uporabnikom v okviru modela A. Podpora je bila v okviru modela A vnaprej pogodbeno dogovorjena in torej obvezen pogoj za obdržanje stanovanja, v okviru modela B pa je bila podpora nudena v večji meri prostovoljno, na ad hoc osnovi (v nekaj primerih uporabnik celo podpore ni želel in se je tako končala v fazi prvih nekaj stikov).

Zato je zanimivo, v kolikšni meri je bila ponujena in izvedena podpora sprejeta ter kakšni so bili – po oceni strokovnih delavk – njeni učinki. Odgovori kažejo (prav tam), da je bila v treh od 22 primerov izvajana podpora ves čas stika zelo intenzivna, v šestih primerih stalna (kontinuirana), a manj intenzivna, v sedmih primerih le občasna in manj intenzivna, v treh primerih le občasno zelo intenzivna, v treh primerih pa je šlo za izrazito nihanje potreb po podpori. Kar v 18 od 22 primerov je bila izvajana podpora po mnenjih strokovnih delavk zadostna, da se je ogroženost za izgubo nastanitve zmanjšala in je pri tem omogočala doseganje cilja trajne in varne nastanitve. V treh primerih je bila ocenjena kot nezadostna, v enem primeru pa kot ,občasno, v krizah nezadostna'. Vendar pa je ta uporabnik še med trajanjem projekta svojo nastanitev izgubil, predvsem zaradi zelo neustrezne rabe stanovanja in konfliktov z drugimi stanovalci v hiši.

Avtorji projekta (prav tam) zaključujejo, da je bil projekt uspešen ter da je mogoče pozitivno odgovoriti na naslednja tri vprašanja:

- Ali obstajajo potrebe po nastanitveni podpori pri uporabnikih bivalnih enot?
- Ali je mogoče v bivalne enote nastaniti tudi uporabnike, ki jih spremljajo nekatere ogrožajoče značilnosti (predvsem večja ranljivost in povečane potrebe po podpori), če jim zraven nudimo intenzivno nastanitveno podporo?
- Ali je mogoče razviti nov model bolj intenzivnega in partnerskega sodelovalnega dela med mestnim stanovanjskim skladom in nevladno organizacijo za namen učinkovitega nudenja nastanitvene podpore?

Kot ključno pa pri tem navajajo, da so bili v projektu uporabljeni pristopi dela, ki bi jih lahko opisali kot „fleksibilno, celovito, v življenjsko polje uporabnika usmerjeno podporno delo s kapaciteto kriznega delovanja“. To pomeni veliko terenskega dela ob različnih urah dneva in noči ter v različnih prostorih, nespecialističen pristop, pri katerem mora biti delavka sposobna se odzvati na katerekoli življenjske probleme v realnem času in torej brez prenašanja odgovornosti na druge strokovnjake (v prvem obdobju), kompetence za sodelovalen način delovanja ter kompetence za časovno zelo nihajočo intenzivnost delovanja (ob krizah bolj intenzivno).

## **SKLEP**

Zamisel nastanitvene podpore in/ali podprtih stanovanj je skladna s sodobnim razmišljanjem, da je za reševanje (in končanje) brezdomstva potrebno brezdomnim zagotoviti dostop do ustreznih, to je varnih in bolj ali manj trajnih nastanitev, nato pa – po potrebi - še podporo za to, da bodo nastanitev lahko obdržali. Nastanitvena podpora je posebno umestna in potrebna pri bolj ranljivih in ogroženih skupinah, katerih dostop do različnih družbenih virov je pomanjkljiv ali otežen in ki zato pogosto postanejo brezdomne. Nastanitvena podpora ima lahko tudi preventivni namen in funkcijo - preprečevanje tega, da bi ljudje izgubili svojo nastanitev, čemur se včasih reče tudi anti-deložacijsko delovanje (ali programi).

K preprečevanju deložacij in ohranjanju nastanitve verjetno lahko pripomore vsakršno socialno podporno delovanje, saj so poti v brezdomstvo zelo različne in praviloma povezane s kopičenjem in medsebojnim povezovanjem različnih oblik socialne izključenosti in z njihovim (spiralnim) poglobljanjem. Vseeno pa nastanitveno podporo praviloma odlikuje osredotočenost na težave in stiske, ki so neposredno povezane z nastanitvijo, kot so npr. težave s plačevanjem stroškov, ustrezna raba stanovanja, konflikti med sostanovalci itd. Različni modeli nastanitvene podpore v veliki meri vključujejo obilo terenskega dela, nespecialističen pristop, (prostorsko in časovno) fleksibilno izvajanje ter prilagojenost potrebam uporabnikov.

V zvezi z v tem prispevku predstavljenim in analiziranim novim modelom in projektom nastanitveno-podpornega dela morda ni toliko pomembno to, da je bilo podporno delo tekom projekta s 4 + 22 stanovalci pretežno učinkovito oz. da je imelo – po ocenah izvajalk programa – pozitivne učinke. Dolgoročno gledano se zdi še bolj pomembno to, da je ponudba podpornega dela ‚sprostila‘ nove nastanitvene kapacitete oz. da je omogočila, da se je javni stanovanjski sklad odločil dodeliti več bivalnih enot posameznikom, ki jim sicer verjetno bivalnih enot ne bi dodelil, ker bi bile brez možnosti podpornega delovanja take dodelitve preveč tvegane. Izvajanje projekta je torej demonstriralo možnost sinergičnega, koordiniranega in komplementarnega delovanja JSS in NVO, kar predstavlja model, ki se lahko prenaša še v druga slovenska okolja in katerega obseg se v Ljubljani lahko še poveča. Vse to doprinaša k povečevanju nastanitvenih možnosti za tu obravnavano populacijo stanovalcev, seveda pa ne povečuje skupnih nastanitvenih kapacitet (za vse skupine upravičencev).

Ne nazadnje je potrebno ugotoviti, da v tem projektu na novo razvite in preizkušene dejavnosti gotovo ne bo mogoče v bodoče izvajati v okviru obstoječega financiranja oz. v okviru sedanjih kadrovskih in organizacijskih možnosti. K širšemu uvajanju tovrstne nastanitveno podporne dejavnosti bi verjetno zelo prispevalo, če bi oblikovali nacionalno politiko na področju brezdomstva, ki bi jasno določila ustrezne strokovne usmeritve, prioritete ter načine financiranja.



## LITERATURA

- Assertive community treatment*. (2013). Pridobljeno s [http://en.wikipedia.org/wiki/Assertive\\_community\\_treatment](http://en.wikipedia.org/wiki/Assertive_community_treatment).
- Care commission. Scottish government. (b. d.) *Housing support services*. Pridobljeno s <http://www.nationalcarestandards.org/161.html>.
- Cerar, M., Kozar, M. in Dekleva, B. (2013). MODEL A: nastanitveno podporno delo z osebami, ki živijo v bivalnih enotah, katerih najemnik je društvo Kralji ulice. V B. Dekleva (ur.), *Pot do trajne in varne nastanitve za stanovanjsko izključene* (str. 47–53). Ljubljana: Društvo Kralji ulice.
- Debenjak, K, Košan, H. in Prosen, P. (2013). Udomačevanje skupnega prostora v hiši na robu mesta. V B. Dekleva (ur.), *Pot do trajne in varne nastanitve za stanovanjsko izključene* (str. 78–83). Ljubljana: Društvo Kralji ulice.
- Dekleva, B. (2013). Predstavitev projekta, partnerjev in vsebin dela. V B. Dekleva (ur.), *Pot do trajne in varne nastanitve za stanovanjsko izključene* (str. 7–14). Ljubljana: Društvo Kralji ulice.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2009). Evalvacija nespecifične terenske nastavitvene podpore brezdomnim. *Soc. pedagogika*, vol. 13(3), str. 259–288.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2010). Evalvacija prvega leta delovanja programa nastanitvene podpore v društvu Kralji ulice. *Soc. pedagogika*, 14(1), str. 1–36.
- Dekleva, B., Kozar, M. in Razpotnik, Š. (2012). Evalvacija programa nastanitvene podpore društva Kralji ulice po prvih štirih letih. *Soc. pedagogika*, 16(2), str. 95–132.
- Edgar, B., Doherty, J. in Mina-Coull, A. (2000). *Support and housing in Europe*. Bristol: The Policy Press.
- Egbu, U, J., Wood, G. in Egbu O. C. (2010). *Critical success factors associated with effective knowledge sharing in the provision of floating support services in sheltered housing for the elderly*. Pridobljeno s <http://usir.salford.ac.uk/10135/>.
- Ending street homelessness. Declaration of the European Parliament on ending street homelessness*. (2008). Pridobljeno s [http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?reference=P6\\_TA\(2008\)0163&language=EN](http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?reference=P6_TA(2008)0163&language=EN).

- Gorenc, J. (2013). Projektno sodelovanje med Javnim stanovanjskim skladom Mestne občine Ljubljana in Kralji ulice, prenos modelov dobre prakse. V B. Dekleva (ur.), *Pot do trajne in varne nastanitve za stanovanjsko izključene*. Ljubljana: Društvo Kralji ulice.
- Housing and 'floating support!': a review*. (1995). Pridobljeno s <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/h147.pdf>.
- Končanje brezdomstva: priročnik za oblikovalce politike*. (2010). Pridobljeno s <http://www.kraljiulice.org/library/767/slovenski-prevod-prirocnika-koncati-brezdomstvo.pdf>.
- Kozar, M. (ur.) (2008). *Mednarodna konferenca Najprej stanovanje! Program nastanitvene podpore za brezdomne*. Ljubljana: društvo Kralji ulice.
- Kozar, M. in Jurančič Šribar, L. (2008). Nastanjevanje brezdomnih – norveška politika in praksa. *Socialna pedagogika*, 12(4), str. 437–446.
- Kuljanac, B. (2009). Pilotski projekt nastanitvene podpore za brezdomne. *Socialni izziv*, vol. 15(30), str. 36–38.
- Macpherson, R., Shepard, G., Edwards, T. (2004) Supported accommodation for people with severe mental illness. *Advances in psychiatric treatment*, vol. 10, str. 180–188.
- Price, S. (2010). *Housing related support interventions: a rapid review of the evidence*. Pridobljeno s [http://www2.nphs.wales.nhs.uk:8080/VulnerableAdultsDocs.nsf/Public/383297D855C021BE802577D200520BF7/\\$file/Housing%20related%20support%20Interventions%20final.pdf?OpenElement](http://www2.nphs.wales.nhs.uk:8080/VulnerableAdultsDocs.nsf/Public/383297D855C021BE802577D200520BF7/$file/Housing%20related%20support%20Interventions%20final.pdf?OpenElement).
- Razpotnik, Š. (2010). Smernice in predlogi za oblikovanje politik na področju brezdomstva. V B. Dekleva (ur.) in Š. Razpotnik (ur.), *Konferenca o socialni izključenosti, revščini in brezdomstvu* (str. 64–71). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Društvo Kralji ulice.
- Research into the effectiveness of floating support services for the Supporting People programme. Final Report*. (2008). London: Communities and Local Government.
- Resolucija Evropskega parlamenta z dne 14. septembra 2011 o strategiji EU za brezdomstvo*. (2011). Pridobljeno s <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P7-TA-2011-0383&language=SL&ring=B7-2011-0475>.

- Shelter (2013). *Housing support*. Pridobljeno s [http://england.shelter.org.uk/get\\_advice/finding\\_a\\_place\\_to\\_live/housing\\_with\\_support/housing\\_support](http://england.shelter.org.uk/get_advice/finding_a_place_to_live/housing_with_support/housing_support).
- Strelec, Š., Kozar, M. in Dekleva, B. (2013). MODEL B: nastanitveno podporno delo z osebami, ki so najemniki bivalnih enot. V B. Dekleva (ur.), *Pot do trajne in varne nastanitve za stanovanjsko izključene* (str. 54–74). Ljubljana: Društvo Kralji ulice.
- Uvodna beseda. (2013). V B. Dekleva (ur.), *Pot do trajne in varne nastanitve za stanovanjsko izključene* (str. 5–6). Ljubljana: Društvo Kralji ulice.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET JUNIJA 2013.



# RAZVOJ MLADOSTNIKOVE OSEBNOSTI TEKOM DVEH LET: SAMOOCENE IN OCENE MAM

25

PERSONALITY DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS  
OVER A PERIOD OF TWO YEARS: SELF-EVALUATION  
AND MOTHERS' EVALUATION

**Helena Smrtnik Vitulić**, *dr. psih.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana  
helena.smrtnik-vitulic@guest.arnes.si*

## POVZETEK

V prispevku so predstavljeni rezultati vzdolžnega spremljanja sprememb mladostnikovih osebnostnih značilnosti s ponovitvijo meritve po obdobju dveh let. Mladostniki so bili ob prvem merjenju stari v povprečju 14 let in 7 mesecev. V raziskavi je bil uporabljen Vprašalnik o medosebnih razlikah pri otrocih in mladostnikih VMR-OM (Zupančič in Kavčič, 2009), ki so ga zase izpolnili mladostniki, zanje pa njihove mame. Ob prvem merjenju je sodelovalo 210 mladostnikov in 173 mam, čez dve leti pa 181 istih mladostnikov in 156 mam. Rezultati so pokazali, da se vse vključene širše osebnostne poteze glede na samoocene mladostnikov v povprečju niso pomembno spremenile (doslednost v času), medtem ko je glede na ocene mam v dveh letih pomembno porasla mladostnikova ekstravertnost ter upadla nesprejemljivost. Na ravni ožjih osebnostnih potez so se razlike v času pokazale le v povprečnem porastu uvidevnosti glede na samoocene mladostnikov. Po dveh letih so mladostniki zmerno do visoko ohranjali svoj položaj znotraj celotne skupine (stabilnost v času),

kar se je pokazalo tako na ravni ožjih kot širših osebnostnih potez. Kot razmeroma najstabilnejša širša osebnostna poteza se je glede na samoocene in mamine ocene pokazala nesprejemljivost, kot najstabilnejše ožje osebnostne poteze pa so se pri obeh skupinah ocenjevalcev pokazale usmerjenost k dejavnosti, odprtosti in družabnost ter (samo)ocenjena inteligentnost.

**KLJUČNE BESEDE:** *mladostništvo, osebnostne poteze, razvoj, samoocene, ocene mam.*

### **ABSTRACT**

The following article presents the results of a longitudinal study of the changes of personality traits of adolescents. The measurements were conducted at an interval of two years. During the first measurement, the average age of subjects was 14 years and 7 months. The study employed a questionnaire on interpersonal differences for children and adolescents (Zupančič and Kavčič, 2009). It was filled out by the adolescent subjects and their mothers. 210 adolescent youths and 173 mothers took part in the first measuring. Two years later, the measurements were conducted on 181 adolescents in 156 mothers, who took part in the first measuring. The results showed no significant changes in the broad personality traits as measured by the adolescents themselves (consistency over time), whereas the mothers' evaluations showed an increase in extroversion and a decrease in unacceptable behaviour. With regard to narrow personality traits, the self-evaluations showed differences over time only in terms of increased considerateness. During the two-year period, the adolescents maintained their position within the group (stability over time) to a moderate or high degree. This pertained to both narrow and broad traits. According to the self-evaluations as well as the mothers' evaluations, the most stable among the broad traits was unacceptable behaviour. Predilection for activity, openness and sociability, and (self)evaluated intelligence were

found to be the most consistent of the narrow traits by both groups of evaluators.

**KEYWORDS:** *adolescence, personal traits, development, self-evaluation, mothers' evaluation.*

## UVOD

Osebnost predstavlja posameznikovo razmeroma trajno celoto telesnih, intelektualnih, socialnih in čustvenih značilnosti, po katerih se razlikuje od drugih ljudi (Thomas in Chess, 1989; Zupančič in Kavčič, 2009). Strokovnjaki so se pred približno petnajstimi leti dogovorili, da bodo osebnostne značilnosti odraslih začeli opisovati v okviru petfaktorskega modela osebnosti (npr. McCrae in Costa, 1997), ki predstavlja najvišjo raven organizacije osebnostnih značilnosti. Med pet faktorjev ali robustnih osebnostnih potez štejem: ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem (tudi čustvena nestabilnost) in odprtost (tudi odprtost/intelekt). Ekstravertnost največkrat vključuje poteze, kot so družabnost, dinamično pristopanje k okolju in aktivnost. S sprejemljivostjo opisujemo prijetno, prijazno, sodelovalno in prosocialno vedenje v medosebnih odnosih. Za vestnost so značilne poteze, kot so natančnost, organiziranost, sistematičnost, težnja po dosežkih in izpolnjevanju dolžnosti. Nevroticizem vključuje nagnjenost k izražanju negativnih čustev in pogosto spreminjanje razpoloženja. Odprtost/intelekt se nanaša na posameznikovo tendenco k raziskovanju, radovednost, ustvarjalno reševanje problemov in subjektivno zaznavo inteligentnosti.

Model širših osebnostnih potez je uporaben za opisovanje osebnostnih potez v odraslosti in za opisovanje osebnostnih značilnosti mladostnikov, čeprav se petfaktorska struktura pri mladostnikih ne pokaže vselej (npr. Smrtnik Vitulič in Zupančič, 2009). Kolikšno število nadrednih kategorij dobimo iz podrednih osebnostnih potez, je odvisno od tega, kdo posameznike ocenjuje (npr. sošolci, starši, učitelji), kako pridobivamo podatke o osebnosti mladostnika (npr. s prostimi opisniki ali z vprašalniki postavkami) in v katerem kulturnem kontekstu so podatki pridobljeni (Smrtnik Vitulič in Zupančič, 2009; Zupančič in

Kavčič, 2009). Manjše število faktorjev osebnosti se pri mladostnikih najpogosteje pokaže predvsem, kadar se mladostniki ocenjujejo sami, saj samozaznana organizacija osebnosti v mladostništvu pogosto še ne dosega ravni diferenciacije strukture, ki je značilna za odrasle (Harter, 1998).

## **RAZVOJ OSEBNOSTNIH POTEZ V OBDOBJU MLADOSTNIŠTVA**

Za mladostništvo, ki se začne med približno desetim in dvanajstim letom starosti ter zaključi med dvaindvajsetim in štiriindvajsetim letom, so značilne psihološke spremembe na spoznavnem, socialnem, socialnokognitivnem, čustvenem in drugih področjih razvoja (Lerner, 1992, v Zupančič, 2004a). Mladostniki postajajo sposobni reševati vedno bolj abstraktne (formalnologične) naloge, pri katerih operirajo z abstraktnimi pojmi, pri logičnem sklepanju pa upoštevajo splošne odnose med predmeti, dogodki in idejami (Piaže in Inhelder, 1978), izražajo več spominskih, besednih, prostorskih in drugih specifičnih sposobnosti ter imajo več splošnega znanja (Zupančič in Svetina, 2004a). Mladostniki za razliko od otrok postajajo vedno bolj sposobni samouravnavanja svojega odzivanja, kar jim omogoči načrtovanje in organiziranje dejavnosti, ki vključujejo odložitev zadovoljitve (Zupančič in Svetina, 2004a; Zupančič, Gril in Kavčič, 2006). Rezultati sodobnejših empiričnih raziskav kažejo, da je večina mladostnikov dobro čustveno prilagojenih: pozitivna čustva v povprečju prevladujejo nad negativnimi, za večino nista značilni povečana čustvena labilnost in intenzivnost doživljanja (npr. Horvat in Zupančič, 1995; Ule, 1995). Mladostniki se osamosvajajo od staršev in oblikujejo intimnejše odnose z vrstniki, z izkušnjami in naraščajočim socialno-kognitivnim razvojem pa postopoma pridobivajo socialne spretnosti in bolj poglobljeno razumevanje socialnih situacij (Zupančič, 2004a; Zupančič in Svetina, 2004b; Puklek, 2001; Puklek Levpušček, 2003; Ule, 1995).

Glede na razvojne trende, ki jih kažejo predhodno omenjene raziskave, lahko povzamem, da posamezniki v obdobju mladostništva postajajo vedno bolj kompetentni na različnih področjih razvoja, razvojne spremembe pa se v dovolj dolgem časovnem intervalu (npr.



nekaj let) lahko izrazijo tudi v razvoju robustnih osebnostnih potez. Glede na smer socialnega razvoja, ki v mladostništvu vključuje npr. oblikovanje številnih novih prijateljstev, ki za razliko od otrokovih postajajo vse bolj trdna, lahko predpostavim, da bo v mladostništvu porasla tudi širša osebnostna poteza ekstravertnost. Za razliko od otrok mladostnikom razvoj npr. samouravnavanja omogoča načrtovanje in organiziranje tistih dejavnosti, ki vključujejo odložitev zadovoljitve, na osnovi česar lahko predpostavim, da bo v mladostništvu porasla tudi širša osebnostna poteza vestnost. Za razliko od otrok mladostnikom izkušnje v odnosih z drugimi omogočajo vedno bolj učinkovito spoprijemanje z medosebnimi konflikti, kar pa predvidoma prispeva k porastu sprejemljivosti v obdobju mladostništva. Prav tako se spremembe na področju zmožnosti uravnavanja čustev in prevladujoča pozitivna čustva mladostnikov lahko odrazijo v porastu mladostnikove robustne osebnostne poteze čustvena stabilnost. Glede na spoznavne spremembe v mladostništvu, ki omogočajo pridobivanje novih informacij iz okolja, drugačnih načinov reševanja problemov in učinkovitejše reševanje logičnih problemov, lahko pričakujem porast mladostnikove robustne osebnostne poteze odprtost/intelekt. Glede na navedene značilnosti razvoja torej lahko pričakujem(o), da bodo mladostniki z vstopom v mladostništvo postali nekoliko bolj ekstravertni, od otroštva do odraslosti pa bodo porasle tudi njihova vestnost, sprejemljivost, čustvena stabilnost in odprtost/intelekt.

Vprašanje pa je, v kolikšnem časovnem intervalu se v obdobju mladostništva omenjene spremembe lahko pokažejo, pri katerih osebnostnih potezah so očitnejše, ali se odrazijo na ravni rezultatov celotne skupine (povprečni rezultati) in/ali znotraj referenčne skupine (ohranjanje položaja znotraj referenčne skupine) ter ali so spremembe odvisne tudi od tega, kdo jih pri mladostnikih ocenjuje. Pri ugotavljanju mladostnikovih razvojnih značilnosti se je možno osredotočiti na povprečne rezultate celotne skupine ali na spreminjanje/ohranjanje položaja znotraj skupine glede na določeno lastnost, ki jo spremljamo skozi čas. V primeru ugotavljanja razvojnih značilnosti na ravni povprečnih rezultatov skupine govorimo o doslednosti ali spremembah v razvoju, pri čemer doslednost kaže na to, da se izražanje določenih značilnosti v skupini ljudi v različnih razvojnih obdobjih v povprečju ne spreminja, spremembe pa vključujejo količinske in/ali kakovostne,

progressivne ali regresivne razlike povprečnih rezultatov skupine v teh značilnostih (Zupančič, 2004b).

Kadar se usmerimo na ugotavljanje posameznikovega relativnega položaja znotraj referenčne starostne skupine, govorimo o časovni stabilnosti posameznikovega položaja, če se posameznikov položaj znotraj skupine ni spremenil, ali o časovni nestabilnosti položaja, ki se nanaša na spremembo posameznikovega položaja znotraj skupine (Zupančič, 2004b). Bornstein (1998, v Zupančič, 2004b) glede na doslednost/spremembe in stabilnost/nestabilnost razvoja razlikuje med štirimi možnostmi: (1) doslednost in stabilnost v razvoju, (2) doslednost in nestabilnost v razvoju, (3) spremembe in stabilnost v razvoju ter (4) spremembe in nestabilnost v razvoju.

### **DOSLEDNOST/SPREMEMBE OSEBNOSTNIH ZNAČILNOSTI MLADOSTNIKOV**

V nadaljevanju bom povzela rezultate raziskav, v katerih so avtorji ugotavljali doslednost/spremembe v razvoju osebnostnih značilnosti mladostnikov na ravni povprečnih rezultatov skupine. Baker (2006) je doslednost/spremembe v razvoju z dvema vprašalnikoma osebnostnih značilnosti ugotavljal pri mladostnikih, ki so bili pri prvem merjenju stari 12 let, pri drugem pa 14 let, mladostniki pa so svoje osebnostne značilnosti ocenjevali sami. Po dveh letih so se pomembne spremembe na ravni povprečnih rezultatov skupine mladostnikov pokazale pri odprtosti, pri čemer so rezultati vprašalnika CTPQ pokazali na pomembno zvišanje, rezultati vprašalnika NE PI-R pa pomembno znižanje odprtosti. Pri ostalih širših osebnostnih potezah so se pomembne spremembe v času pokazale le pri rezultatih vprašalnika NEO PI-R pri nesprejemljivosti, ki se je s starostjo mladostnikov znižala, in pri nevroticizmu, ki pa se je pomembno zvišal. Rezultati so torej pokazali na določene osebnostne spremembe v obdobju zgodnjega mladostništva, ki se pri uporabljenih vprašalnikih niso pokazale kot enoznačne. Zaključimo lahko, da se je predvideni trend razvoja osebnostnih značilnosti v mladostništvu (le glede na vprašalnik CTPQ) pokazal le pri porastu odprtosti in pri upadu nesprejemljivosti (le glede na vprašalnik NEO PI-R), rezultati pa z nobenim od vključenih vprašalnikov niso pokazali predvidenega porasta ekstravertnosti,

vestnosti in čustvene stabilnosti. Zanimivo je, da je avtor z uporabo dveh različnih vprašalnikov dobil precej različne rezultate o razvoju osebnostnih potez mladostnikov tekom dveh let.

Precej presenetljivi so rezultati raziskave, v kateri so M. Zupančič, S. Cecić Erpič in D. Boben (2001) z vprašalnikom B5P-C prečno primerjale osebnostne poteze med šestimi skupinami slovenskih mladostnikov med enajstim in osemnajstim letom starosti. Avtorice so ugotovile, da s starostjo mladostnikov kontinuirano, a blago upadata ekstravertnost in vestnost, starostno dosledna ostajata nevroticizem in sprejemljivost, odprtost pa upade iz zgodnjega v srednje mladostništvo in poraste iz srednjega v pozno mladostništvo. Glede na prečno primerjavo starostnih skupin v obdobju mladostništva rezultati ne nakazujejo predvidenih razvojnih trendov v smeri porasta ekstravertnosti, sprejemljivosti, čustvene stabilnosti in odprtosti/intelekta. Rezultati verjetno nakazujejo, da je razvoj osebnostnih potez (tako kot drugih vidikov razvoja) težje ugotavljati s prečno primerjavo različnih starostnih skupin, saj prečna primerjava ne odraza 'pravih' starostnih sprememb, kot bi jih dobili, če bi isto skupino mladostnikov spremljali skozi čas (Gallahue in Ozmun, 1998).

Tudi McCrae in sodelavci (2000) so z osebnostnim vprašalnikom NEO-FF-I prečno primerjali pet robustnih osebnostnih potez v petih starostnih skupinah od srednjega mladostništva do vključno zgodnje odraslosti. Udeleženci so bili iz petih držav: Češke, Nemčije, Španije, Turčije in Velike Britanije. Ugotovili so, da so mladostniki z razvojem postajali vedno bolj čustveno stabilni, vestni in sprejemljivi, ekstravertnost se je iz mladostništva v odraslost nekoliko znižala, trendi razvoja odprtosti pa v različnih državah niso bili dosledni. Trendi razvoja robustnih osebnostnih potez so bili glede čustvene stabilnosti, vestnosti in sprejemljivosti skladni z razvojnopsihološkimi predvidevanji v obdobju mladostništva, predviden porast ekstravertnosti in odprtosti pa ni bil ugotovljen.

Kot je razvidno iz opisov raziskav, so v njih sodelovali različno stari udeleženci (od zgodnjega otroštva do zgodnje odraslosti), raziskave so bile narejene z različnimi merskimi pripomočki za ugotavljanje osebnostnih značilnosti, šlo je za prečno primerjanje različnih starostnih skupin (McCrae idr., 2000; Zupančič idr., 2001) ali za vzdolžno spremljanje iste skupine mladostnikov (Baker, 2006).

Vsi navedeni razlogi so lahko prispevali k razlikam v dobljenih rezultatih, ki omogočajo sklepanje o doslednosti/spremembah v razvoju robustnih osebnostnih potez. Pri interpretaciji rezultatov vprašalnikov osebnostnih značilnosti pa moramo upoštevati, da ocene osebnosti poleg posameznikovih (razvojnih) značilnosti vključujejo tudi pričakovanja o tem, kakšne značilnosti naj bi imel v določenem razvojnem obdobju (Zupančič idr., 2006).

### **STABILNOST/NESTABILNOST OSEBNOSTNIH ZNAČILNOSTI MLADOSTNIKOV**

Za razliko od ugotavljanja doslednosti/sprememb na ravni povprečnih rezultatov je nekatere avtorje zanimala individualna *stabilnost/nestabilnost* posameznikovega položaja v skupini v času, ki so jo ugotavljali za posamezne širše osebnostne poteze. Roberts in DelVecchio (2000, v Kavčič, 2004) sta izvedla metaanalizo 152 vzdolžnih raziskav temperameta in osebnosti, ki so zajemale vzorce udeležencev od dojenčkov do pozne starosti. Med velikimi petimi osebnostnimi potezami sta bili od otroštva do odraslosti najstabilnejši robustni osebnostni potezi ekstravertnost in sprejemljivost, ostale pa manj. Velikost stabilnosti je bila odvisna od časovnega razmika med merjenji, kratkoročna stabilnost je bila nekoliko višja od dolgoročne.

Tudi druge raziskave o stabilnosti osebnostnih značilnosti so pokazale, da ostaja relativni položaj otrok vsaj od srednjega otroštva posameznikov položaj znotraj skupine visoko stabilen pri robustnih osebnostnih potezah ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost in čustvena stabilnost ter zmerno stabilen pri osebnostni potezi intelekt/odprtost (Lamb, Chuang, Wessels, Broberg in Hwang, 2002). M. Zupančič in T. Kavčič (2009) sta poročali o nižji stabilnosti ocen širših osebnostnih potez otrok v zgodnjem oz. srednjem otroštvu, dobljenih s pomočjo VMR-OM, če so o otrocih ob različnih meritvah poročali različni poročevalci, kot če so o njih poročali vedno isti. Ugotovitve predhodnih raziskav kažejo na zmerno do visoko stabilnost osebnostnih značilnosti v srednjem in poznem otroštvu (Lamb idr., 2002) ter na visoko stabilnost osebnostnih značilnosti v zgodnji, srednji in pozni odraslosti (McCrae idr., 2000). Stabilnost robustnih osebnostnih potez je v mladostništvu in odraslosti razmeroma visoka

in višja kot v otroštvu (Zupančič, 2004b). Na nestabilnost osebnosti lahko vplivajo pomembni življenjski dogodki, kot so smrt družinskega člana, dolgotrajnejša bolezen, selitev idr. Rezultati nekaterih raziskav (npr. Angleitner in Ostendorf, 1994) kažejo, da je povezanost med posameznimi pomembnimi življenjskimi dogodki in osebnostnimi značilnostmi posameznikov sicer pomembna, a nizka. Življenjske okoliščine sicer lahko nekoliko preoblikujejo izraženost osebnostnih (pod)dimenzij pri posameznikih, vendar njihova temeljna struktura ostaja razmeroma stabilna (Zupančič, 2004b).

Raziskave, ki se lotevajo vzdolžnega spremljanja razvoja osebnostnih lastnosti tako na ravni povprečnih vrednosti (doslednost/spremembe) kot na ravni ohranjanja posameznikovega položaja v skupini vrstnikov (stabilnost/nestabilnost), so v razvojni psihologiji redke, zelo redko pa spremljanje razvoja poteka z različnimi skupinami ocenjevalcev osebnosti. Zato je raziskava, ki jo opisujem v tem prispevku, med prvimi, s katero sem ugotavljala doslednost/spremembe in stabilnost/nestabilnost razvoja vsake od vključenih ožjih in širših osebnostnih potez, ki sem jih pri isti skupini mladostnikov primerjala med štirinajstim in šestnajstim letom starosti. V njej me je zanimalo, ali so trendi razvoja enaki, če mladostniki svoje osebnostne poteze ocenjujejo sami ali če mladostnikove osebnostne poteze ocenjujejo njihove mame.

## **METODOLOGIJA**

### **UDELEŽENCI**

Po pridobljenem soglasju staršev za sodelovanje njihovih otrok (mladostnikov) v raziskavi sem mladostnike v času prvega merjenja obiskala na njihovih osnovnih šolah. Vprašalnik za ocenjevanje osebnostnih značilnosti so mladostniki zase izpolnili sami, s pomočjo enakega vprašalnika pa je vsakega mladostnika ocenila tudi njegova mama. Čez dve leti sem z istimi mladostniki in njihovimi mamami merjenje ponovila.

Ob prvem merjenju je v raziskavi sodelovalo 209 mladostnikov, ki so obiskovali zaključni razred ene izmed osmih osnovnih šol iz

različnih slovenskih regij. Mladostniki so bili stari od 14,1 let do 15,7 let ( $M = 14,7$  let,  $SD = 4$  mesece). Med njimi je bilo 127 deklet (61 %) in 82 fantov (39 %). Svoje osebnostne značilnosti je v tem času ocenilo 210 mladostnikov in zanje 173 mam oz. skrbnic. Da so vprašalnike izpolnile mame oz. skrbnice (in ne očetje), sem se odločila zato, ker sem predvidevala, da mame oz. skrbnice svoje otroke (mladostnike) dobro poznajo. V primeru različnih ocenjevalcev (mama, oče) bi bila primerjava osebnostnih potez med obema meritvama nekoliko nižja zaradi nižjega ujemanja dveh različnih ocenjevalcev mladostnika kot v primeru, ko so mladostnikove osebnostne poteze ocenjevale le mame (Zupančič in Kavčič, 2009). V času prvega merjenja so imele mame v povprečju 12,75 zaključenih let šolanja ( $SD = 2,5$  let), njihova zaključena izobrazba pa je bila različna: od zaključene osnovne šole do doktorata znanosti.

Dve leti kasneje je v raziskavi sodelovalo 181 istih mladostnikov kot ob prvem merjenju (14-odstotni osip vzorca), ki so obiskovali 39 srednjih šol po Sloveniji. Med mladostniki je bilo 64 % deklet. Osebnostne značilnosti mladostnikov je v času drugega merjenja ocenilo še 156 mam.

## MERSKI PRIPOMOČKI

V raziskavi sem uporabila prilagojeno in standardizirano različico Vprašalnika o medosebnih razlikah za otroke in mladostnike (VMR-OM) (Zupančič in Kavčič, 2009; Halverson idr., 2003), in sicer obliko za samooceno (mladostnikove samoocene) in obliko za oceno drugih (mamina ocena mladostnika). Vprašalnik vključuje 108 postavk (samoocena in ocena drugih), ki jih posameznik oceni s sedemstopenjsko ocenjevalno lestvico: od 1 = *sploh ne velja zame (zanj/zanjo)* do 7 = *popolnoma velja zame (zanj/zanjo)*. Postavke se po ključu avtorjev vprašalnika združujejo v 15 ožjih osebnostnih potez.

Eksplozivna in konfirmatorna faktorska analiza podatkov je na standardiziranem slovenskem vzorcu otrok/mladostnikov (od treh do osemnajst let), ki so jih ocenili različni ocenjevalci (npr. mame, očetje, učitelji, samoocene mladostnikov), pokazala, da se 15 lestvic VMR-OM ICID združuje v štiri robustne faktorje: **ekstravertnost** (*raven dejavnosti, uvidevnost, odprtost za izkušnje, pozitivno čustvovanje*

in družabnost), **nesprejemljivost** (*antagonizem, negativno čustvovanje in močna volja*), **vestnost** (*usmerjenost k dosežkom, ugodljivost, odkrenljivost-obrnjeno, inteligentnost in organiziranost*) in **nevroticizem** (*boječnost in socialna plašnost*). Z omenjenimi faktorji lahko pojasnimo 92 % variance, faktorji so močno notranje skladni in zmerno stabilni v različnih kontekstih ter predstavljajo dober kriterij veljavnosti z meritvami socialne kompetentnosti, vedenjskimi težavami in medosebnimi odnosi (Zupančič in Kavčič, 2009).

V pričujoči raziskavi je notranja zanesljivost (alfe) robustnih faktorjev ekstravertnosti, nesprejemljivosti, vestnosti in nevroticizma za samoocene znašala 0,85, 0,68, 0,85 in 0,72 ter za mamine ocene 0,85, 0,64, 0,89 in 0,78.

## **POSTOPEK**

Vsi udeleženci raziskave so bili informirani o namenu raziskave in so v njej sodelovali prostovoljno. Starši so za mladostnike podpisali soglasje o tem, da lahko sodelujejo v raziskavi, soglasje pa smo uspeli pridobiti za 35 % vseh povabljenih. Vsi so bili vključeni v prvi del raziskave, ki je potekala, ko so bili mladostniki v zaključnem razredu osnovne šole. Mladostniki so vprašalnik o osebnostnih značilnostih v času obeh merjenj izpolnili v šoli. Izpolnjevanje vprašalnikov je trajalo približno 20 minut. Mladostniki so vprašalnike odnesli tudi svojim mamam, ki so jih v zaprtih kuvertah izpolnjene vrnile nazaj v šolo. Drugo izpolnjevanje vprašalnikov je potekalo čez dve leti v srednji šoli (še 14-odstotni osip vzorca).

## **REZULTATI Z DISKUSIJO**

### **DOSLEDNOST ŠIRŠIH IN OŽJIH OSEBNOSTNIH POTEZ MLADOSTNIKOV V ČASOVNEM OBDOBJU DVEH LET GLEDE NA SAMOOCENE IN OCENE MAM**

Doslednost povprečne izraženosti robustnih in ožjih osebnostnih potez mladostnikov v času sem preverjala s pomočjo t-preizkusa za odvisna vzorca. Ugotoviti sem želela, ali se izraznost širših in ožjih

osebnostnih potez istih mladostnikov, kot sta jih zaznali različni skupini ocenjevalcev, v razmiku dveh let v povprečju spreminja (tj. narašča ali upada) ali ne. Ker je bil časovni interval med obema meritvama razmeroma kratek, sem skladno z razvojnopsihološkimi spoznanji v obdobju mladostništva pričakovala le posamezne razvojnopsihološke spremembe v smeri povečanja ekstravertnosti, sprejemljivosti, vestnosti in čustvene stabilnosti.

**TABELA 1:** Rezultati *t*-preizkusa za odvisna vzorca: povprečna izraženost širših in ožjih osebnostnih potez mladostnikov v času glede na samoocene in ocene mam

| osebnostne poteze       | spremembe v času    |      |       |      |        |       | spremembe v času       |      |       |      |          |                                |
|-------------------------|---------------------|------|-------|------|--------|-------|------------------------|------|-------|------|----------|--------------------------------|
|                         | samoocene (N = 182) |      |       |      |        |       | mamine ocene (N = 134) |      |       |      |          |                                |
|                         | M1                  | SD1  | M2    | SD2  | t      | smer  | M1                     | SD1  | M2    | SD2  | T        | smer                           |
| <b>ekstravertnost</b>   | 27,35               | 3,76 | 27,79 | 3,48 | -1,19  |       | 16,44                  | 2,47 | 27,81 | 3,79 | -29,81** | D <sup>2</sup> >D <sup>1</sup> |
| <i>dejavnost</i>        | 5,39                | 1,16 | 5,41  | 1,06 | -0,29  |       | 5,23                   | 1,14 | 5,41  | 1,00 | -1,43    |                                |
| <i>uvidevnost</i>       | 5,27                | 0,98 | 5,50  | 0,82 | -3,94* | d2>d1 | 5,94                   | 0,91 | 5,84  | 0,82 | 0,90     |                                |
| <i>odprtost</i>         | 5,63                | 0,82 | 5,64  | 0,73 | -0,13  |       | 5,72                   | 0,89 | 5,55  | 0,86 | 1,41     |                                |
| <b>poz. čustvovanje</b> | 5,58                | 0,86 | 5,71  | 0,77 | -1,54  |       | 6,00                   | 0,81 | 5,93  | 0,77 | 0,68     |                                |
| <i>družabnost</i>       | 5,50                | 0,90 | 5,54  | 0,89 | -0,45  |       | 5,55                   | 1,02 | 5,43  | 1,07 | 0,95     |                                |
| <b>nesprejemljivost</b> | 10,57               | 2,25 | 10,34 | 2,25 | 0,94   |       | 11,67                  | 1,65 | 9,65  | 2,20 | 8,45**   | D <sup>1</sup> >D <sup>2</sup> |
| <i>antagonizem</i>      | 2,66                | 0,83 | 2,53  | 0,73 | 1,51   |       | 2,18                   | 0,68 | 2,28  | 0,77 | -1,07    |                                |
| <i>neg. čustvovanje</i> | 3,67                | 1,13 | 3,59  | 1,14 | 0,64   |       | 3,55                   | 1,28 | 3,42  | 1,14 | 0,85     |                                |
| <i>močna volja</i>      | 4,24                | 0,91 | 4,21  | 0,90 | 0,27   |       | 3,91                   | 0,90 | 3,95  | 0,85 | -0,39    |                                |
| <i>vestnost</i>         | 25,70               | 3,60 | 25,82 | 3,40 | -0,32  |       | 26,83                  | 4,43 | 26,71 | 3,85 | 0,24     |                                |
| <i>dosežek</i>          | 5,38                | 0,94 | 5,32  | 0,90 | 1,00   |       | 5,43                   | 1,16 | 5,41  | 1,00 | 0,15     |                                |
| <i>ugodljivost</i>      | 5,26                | 0,88 | 5,34  | 0,72 | -1,42  |       | 5,64                   | 0,79 | 5,62  | 0,79 | 0,15     |                                |
| <i>odkrenljivost</i>    | 3,25                | 0,88 | 3,32  | 0,93 | -1,05  |       | 2,91                   | 1,13 | 2,86  | 0,99 | 0,62     |                                |
| <i>inteligentnost</i>   | 5,27                | 0,87 | 5,30  | 0,79 | -0,35  |       | 5,70                   | 1,01 | 5,65  | 0,84 | 0,40     |                                |
| <i>organiziranost</i>   | 5,25                | 0,93 | 5,18  | 0,07 | 0,72   |       | 5,05                   | 1,18 | 5,00  | 1,03 | 0,36     |                                |
| <i>nevroticizem</i>     | 5,65                | 1,70 | 5,64  | 1,86 | 0,02   |       | 5,87                   | 2,04 | 5,77  | 1,85 | 0,42     |                                |
| <i>boječnost</i>        | 3,04                | 0,91 | 3,09  | 0,95 | -0,49  |       | 3,25                   | 1,09 | 3,10  | 0,90 | 1,25     |                                |
| <i>soc. plašnost</i>    | 2,61                | 1,03 | 2,56  | 1,11 | 0,47   |       | 2,62                   | 1,16 | 2,67  | 1,19 | -0,35    |                                |

Opombe: *odprtost* = *odprtost* za izkušnje; *dosežek* = *usmerjenost k dosežku*; *boječnost* = *boječnost/negotovost*; *poz. čustvovanje* = *pozitivno čustvovanje*; *neg. čustvovanje* = *negativno čustvovanje*.

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$



Povzetek rezultatov t-preizkusa za odvisna vzorca je za ožje in širše osebnostne poteze prikazan v **TABELI 1**. Pomembne razlike kažejo na spremembe v izraznosti osebnostnih potez v dveletnem časovnem razponu, iz povprečnih vrednosti rezultatov v času prvega in v času drugega merjenja pa lahko razberemo učinek starosti na izraznost osebnostnih potez (smer sprememb). Rezultati kažejo na doslednost vseh širših osebnostnih potez v primeru samoocen mladostnikov in spremembe pri dveh od štirih širših osebnostnih potez, ki so se pri mladostnikih izrazile glede na ocene mam; glede na povprečne ocene mam je ekstravertnost skupine mladostnikov v dveh letih značilno porasla, nesprijemljivost pa je značilno upadla (**TABELA 1**).

Zanimivo pa je, da se glede na mamine ocene mladostnikov razlike v času niso pokazale niti v eni od ožjih osebnostnih potez mladostnikov, kar nakazuje, da so se spremembe izrazile šele na ravni nekaterih širših osebnostnih potez. Mame so mladostnike v srednji šoli v povprečju zaznale kot nekoliko bolj dejavne, družabne, uvidevne, odprte za nove izkušnje in z bolj pozitivnim čustvovanjem (porast ekstravertnosti) ter z nekoliko manj antagonističnega vedenja, negativnega čustvovanja in uveljavljanja svoje volje (upad nesprijemljivosti). Porast mladostnikove ekstravertnosti bi lahko razložili z mladostnikovim porastom socialnih stikov, večjo vključenostjo v različne dejavnosti idr., kar je lahko posledica pogostejšega pojavljanja situacij (priložnosti), v katerih se znajdejo. Upad nesprijemljivosti mladostnikov, ki smo ga izsledili glede na razlike v ocenah njihovih mam tekom dveh let, se sklada s pričakovanimi razvojnopsihološkimi trendi razvoja, da mladostniki s starostjo postajajo vse bolj sprejemljivi v odnosih z drugimi, kar jim omogočajo izkušnje v odnosih z drugimi, razvoj spoznavnih sposobnosti in razvoj sposobnosti samouravnavanja (Zupančič idr., 2006). Mladostniki so v pričujoči raziskavi svoje osebnostne značilnosti predvidoma ocenjevali glede na šolski in/ali družinski kontekst, mame pa predvsem glede na družinski kontekst (saj mladostnikov v šoli večinoma ne poznajo), kar je lahko prispevalo k razlikam v vedenju in (samo)zaznavanju istih mladostnikov glede na ocene mam in samoocene mladostnikov. Razlike v posameznih ocenah mam in mladostnikov torej lahko izhajajo iz tega, da se mladostnikove osebnostne poteze v šolskem in družinskem kontekstu lahko drugače izrazijo (Smrtnik Vitulič in Zupančič, 2009), saj njihove socialne

interakcije v šoli potekajo v skupini vrstnikov in učiteljev, doma pa so omejene na starše in morebitne sorojence (Zupančič in Kavčič, 2009).

Po drugi strani pa rezultati kažejo, da se spremembe na ravni širših osebnostnih potez niso izrazile glede na samoocene mladostnikov, so se pa izrazile v ožji osebnostni potezi *uvidevnost*. Iz povprečnih vrednosti je bilo možno razbrati, da so se mladostniki v srednji šoli ocenili kot bolj uvidevni (tj. skrbni do drugih, pripravljeni pomagati, empatični, pozorni do drugih idr.) kot v zaključnem razredu osnovne šole. Podobno kot pri razlikah v razvoju osebnostnih potez glede na samoocene mladostnikov in ocene mam lahko predpostavim, da se spremembe v uvidevnosti tekom dveh let morda niso v tolikšni meri izrazile v družinskem kontekstu (glede na ocene mam), ampak bolj v šolskem (glede na samoocene mladostnikov). Ne glede na to, ali mladostniki sami poročajo o svojih osebnostnih značilnostih ali o njih poročajo referenčne osebe, njihova poročila poleg dejanskih značilnosti opazovalcev (ocenjevalcev) vključujejo tudi ocenjevalčevo subjektivno dojemanje opaženih značilnosti (Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2009).

Rezultatov pričujoče raziskave o doslednosti osebnostnih dimenzij mladostnikov ne moremo neposredno primerjati z rezultati drugih raziskav, saj so bile izvedene na različnih vzorcih udeležencev, v različnih razvojnih obdobjih in z uporabo različnih merskih pripomočkov, predvsem pa so bile v nekaterih raziskavah proučevane razlike med različnimi starostnimi skupinami (sočasna primerjava različnih starostnih skupin), ne pa vzdolžne spremembe pri isti skupini mladostnikov. To so lahko razlogi, da rezultati različnih raziskav niso pokazali univerzalnih trendov v razvoju posameznika od otroštva do odraslosti, na osnovi katerih naj bi z razvojem postajali bolj ekstravertni, sprejemljivi, vestni in čustveno stabilni. Ena od možnih razlag za to je, da se spremembe osebnostnih potez vselej ne izrazijo v kratkem časovnem obdobju od zgodnjega do srednjega mladostništva, ampak v daljšem časovnem obdobju.

V pričujoči raziskavi je k manj izrazitim razvojnim spremembam poleg razmeroma kratkega časovnega obdobja med obema meritvama (dveletni časovni razmik) prispeval tudi način ocenjevanja osebnostnih značilnosti, kar se je pokazalo predvsem v samoocenah mladostnikov. Različica vprašalnika, ki je bila uporabljena, namreč implicitno predpostavlja, da ocenjevalec posameznikove osebnostne značilnosti

ocenjuje tako, da jih primerja z njegovimi vrstniki, kar pomeni, da so starostni učinki v krajšem ali daljšem časovnem obdobju lahko podcenjeni, saj v ocenah ni primerjave med različno starimi skupinami (Zupančič idr., 2006). Ne glede na omenjeno pa lahko zaključim, da so ocene mladostnikove izraznosti osebnostnih potez, pridobljene s pomočjo VMR-OM, predvsem glede na ocene mam na ravni širših osebnostnih potez delno podprle razvojnopsihološka spoznanja glede predpostavljene smeri razvoja, ki je sicer predpostavljena v daljšem časovnem obdobju, da mladostniki za razliko od otrok postajajo bolj ekstravertni in sprejemljivi. Verjetno je bilo časovno obdobje dveh let, v katerem sem ugotavljala spremembe v razvoju osebnostnih potez, prekratko, da bi se ostale spremembe v osebnostnih potezah lahko izrazile.

Vsekakor pa se zavedam, da ocene mladostnikovih individualnih značilnosti ob obeh merjenjih ne glede na to, kdo jih ocenjuje, vključujejo tudi druge dejavnike, kot so npr. pričakovanja o tem, kakšne značilnosti naj bi imela večina oseb določene starosti (npr. Havill, Allen, Halverson in Kohnstamm, 1994).

### **STABILNOST ŠIRŠIH IN OŽJIH OSEBNOSTNIH POTEZ MLADOSTNIKOV V RAZMIKU DVEH LET GLEDE NA SAMOOCENE IN OCENE MAM**

Vzdolžna raziskava, v kateri so mladostniki svoje osebnostne značilnosti v razmiku približno dveh let ocenili sami, zanje pa so jih ocenile tudi njihove mame, je omogočila proučevanje (ne)stabilnosti ožjih in širših osebnostnih potez v času, tj. ohranjanje ali spreminjanje ranga oz. relativnega položaja mladostnikov znotraj skupine vrstnikov glede na določeno osebnostno potezo. Stabilnost relativnega položaja mladostnikov sem tako za ožje kot širše osebnostne poteze ugotavljala tako za samoocene mladostnikov kot za ocene, ki so jih zanje podale njihove mame. Primerjava med prvim in drugim merjenjem je glede na samoocene mladostnikov in ocene njihovih mam pokazala na visoko stabilnost večine ožjih osebnostnih potez (TABELA 2), višina stabilnosti širših osebnostnih potez pa je bila odvisna predvsem od tega, kdo je mladostnikove osebnostne poteze ocenjeval (mame ali oni sami).

**TABELA 2:** Rezultati Pearsonovih koeficientov korelacije: stabilnost ožjih in širših osebnostnih potez mladostnikov v razmiku dveh let glede na samoocene in ocene mam

| <b>stabilnost mladostnikovih osebnostnih potez v času</b> |                            |                               |
|---|----------------------------|-------------------------------|
| <b>osebnostne poteze</b>                                  | <b>samoocene (N = 182)</b> | <b>mamine ocene (N = 134)</b> |
| <b>ekstravertnost</b>                                     | 0,51*                      | 0,21                          |
| <i>dejavnost</i>  | 0,71**                     | 0,67**                        |
| <i>uvidevnost</i>   | 0,67**                     | 0,53**                        |
| <i>odprtost</i>   | 0,69**                     | 0,72**                        |
| <b>poz. čustvovanje</b>                                   | 0,63**                     | 0,57**                        |
| <i>družabnost</i>   | 0,71**                     | 0,74**                        |
| <b>nesprejemljivost</b>                                   | 0,62*                      | 0,57*                         |
| <i>antagonizem</i>  | 0,47**                     | 0,51**                        |
| <b>neg. čustvovanje</b>                                   | 0,61**                     | 0,56**                        |
| <i>močna volja</i>  | 0,64**                     | 0,54**                        |
| <i>vestnost</i>   | 0,24                       | 0,78*                         |
| <i>dosežek</i>  | 0,56**                     | 0,66**                        |
| <i>ugodljivost</i>  | 0,53**                     | 0,58**                        |
| <i>odkrenljivost</i>                                      | 0,54**                     | 0,60**                        |
| <i>inteligentnost</i>                                     | 0,68**                     | 0,76**                        |
| <i>organiziranost</i>                                     | 0,57**                     | 0,69**                        |
| <b>nevroticizem</b>                                       | 0,69*                      | 0,27                          |
| <i>boječnost</i>  | 0,59**                     | 0,59**                        |
| <i>soc. plašnost</i>                                      | 0,61**                     | 0,69**                        |
| <i>povprečje</i>  | 0,61**                     | 0,63**                        |

Opombe: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ .

Najvišja relativna stabilnost širših osebnostnih potez mladostnikov se je v časovnem presledku dveh let za obe skupini ocenjevalcev pokazala za nesprejemljivost. Prav tako se je najvišja relativna stabilnost glede na ocene mam pokazala tudi za vestnost in glede na samoocene mladostnikov še za nevroticizem. Na ravni ožjih osebnostnih potez se je pri obeh skupinah ocenjevalcev najvišja stabilnost mladostnikovega položaja v skupini tekom dveh let pokazala pri *usmerjenosti k dejavnosti, odprtosti in družabnosti* (ki glede na vprašalnik sestavljajo širšo osebnostno potezo ekstravertnost) in pri *inteligentnosti* (ki glede na vprašalnik sestavlja širšo osebnostno

potezo vestnost). Omenjeni rezultati nakazujejo, da je višina relativne stabilnosti mladostnikovega položaja v času odvisna tako od tega, kdo je osebnostne značilnosti ocenil, kot od tega, ali stabilnost mladostnikovega položaja ugotavljamo na ravni ožjih ali na ravni širših osebnostnih potez.

Glede na dobljene rezultate, ki so pokazali na najvišjo stabilnost obeh ocenjevalcev na ravni širše osebnostne poteze nesprejemljivosti (antagonistično vedenje, izražanje negativnih čustev in uveljavljanje volje) in ožjih osebnostnih potez *usmerjenosti k dejavnosti, odprtosti, družabnosti in inteligentnosti* (v smislu ocene učinkovitosti reševanja problemov), bi lahko zaključili, da je eden izmed razlogov za visoko stabilnost omenjenih osebnostnih potez v pričujoči raziskavi verjetno ta, da so omenjene širše in ožje osebnostne poteze (navzven) lažje prepoznavne in jih tako mladostniki kot njihove mame zato lažje ocenjujejo. Zaradi ‚enostavnosti‘ prepoznavanja teh potez so bile tudi ocene različnih ocenjevalcev verjetno zanesljivejše in bolj veljavne kot ocene ostalih.

Po drugi strani pa se je kot visoko stabilna pokazala tudi širša osebnostna poteza vestnost (usmerjenost k dosežku, ocena inteligentnosti, organiziranost), ki so jo mame prav tako lažje prepoznale iz mladostnikovega vedenja in zato lažje ‚skladno‘ ocenile pri posameznem mladostniku v razmiku dveh let. Po drugi strani pa je bila stabilnost širše osebnostne poteze nevroticizem visoka glede na samoocene mladostnikov, ne pa za ocene mam. Morda mladostniki za razliko od mam lažje prepoznajo svoja notranja stanja *boječnosti* in *socialne plašnosti*, s katerima opredelimo nevroticizem v uporabljenem vprašalniku, ki pa mamam niso tako ‚očitne‘, kar je lahko razlog, da so mladostniki tekom dveh let pri sebi lažje prepoznali razlike v teh lastnostih.

Glede na celotne rezultate lahko zaključim, da smo pri mladostnikih izsledili zmerno do visoko stabilnost večine ožjih in širših osebnostnih potez, kar dopolnjuje ugotovitve predhodnih raziskav o zmerni do visoki stabilnosti osebnostnih značilnosti v srednjem in poznem otroštvu (Kavčič in Zupančič, 2009; Lamb idr., 2002). To lahko pomeni, da stabilnost izraznosti osebnostnih značilnosti v različnih razvojnih obdobjih ni le odraz pristranskosti istih ocenjevalcev, ki se

odraža v času obeh merjenj, ampak predvsem posledica ohranjanja posameznikovega relativnega položaja v starostni skupini.

Na spremembe v različnih vidikih osebnosti pomembno vplivajo pomembni normativni dogodki, kot je npr. prehod generacije mladostnikov iz osnovne v srednjo šolo, in nenormativni dogodki, kot so npr. smrt družinskega člana, hujša bolezen, ponavljanje razreda (Schaie in Willis, 1991, v Kavčič, 2004). Angleitner (2002, v Kavčič, 2004) pa poroča, da so povezave med življenjskimi dogodki in osebnostnimi značilnostmi sicer pomembne, a pogosto nizke. Življenjske okoliščine torej lahko nekoliko preoblikujejo izraženost osebnostnih značilnosti, a temeljna struktura osebnosti ostaja razmeroma stabilna, kar lahko predpostavimo tudi iz rezultatov pričujoče raziskave za osebnostne poteze mladostnikov. Ocene stabilnosti mladostnikove osebnosti pa so odvisne tudi od časovnega razmika med merjenji, saj je individualna stabilnost osebnostnih značilnosti nekoliko višja v krajših kot daljših časovnih obdobjih (Roberts in DelVecchio, 2000). Krajši časovni razmik med obema merjenjema je tudi v primeru naše raziskave lahko prispeval k temu, da so bile (samo)ocene osebnostnih značilnosti mladostnikov po dveh letih razmeroma stabilne.

## SKLEP

Rezultati raziskave nakazujejo, da se širše in ožje osebnostne poteze v obdobju od zgodnjega do srednjega mladostništva glede na samoocene mladostnikov v povprečju večinoma niso spremenile, so se pa glede na ocene mam spremembe v mladostnikovih širših osebnostnih potezah pokazale v porastu *ekstravertnosti* in upadu *nesprejemljivosti*, glede na samoocene mladostnikov pa v porastu ožje osebnostne poteze *uvidevnost*. Glede na predvidene trende razvoja smo torej le glede na ocene mam izsledili pričakovan porast ekstravertnosti in upad nesprejemljivosti, ne pa tudi pričakovanega porasta *vestnosti* in *čustvene stabilnosti*, k čemur je verjetno prispeval razmeroma kratek časovni razmik dveh let med obema merjenjema. Rezultati pa prav tako nakazujejo, da moramo biti pri spremljanju sprememb mladostnikovih osebnostnih značilnosti pozorni na to, kdo jih ocenjuje in ali razvoj spremljamo na ravni ožjih ali širših osebnostnih potez.

Rezultati so pokazali, da mladostniki po dveh letih sicer zmerno do visoko ohranjajo svoj položaj tako na ravni širših kot ožjih osebnostnih potez, kljub temu pa so se pokazale razlike glede na samoocene mladostnikov in ocene mam. Verjetno so se kot najstabilnejše v času pri obeh ocenjevalcih pokazale širša osebnostna poteza nesprijemljivost in ožje osebnostne poteze *usmerjenost k dejavnosti, odprtosti in družabnosti ter inteligentnost*, ker jih je bilo lažje prepoznati (tudi v vedenju mladostnikov), in sta jih zato obe skupini ocenjevalcev lažje prepoznali kot bolj podobni pri istih posameznikih v času. Glede na dobljeno stabilnost ocen osebnostnih lastnosti lahko predvidevam, da pri večini vključenih mladostnikov individualne življenjske okoliščine niso bistveno preoblikovale izraženosti njihovih osebnostnih značilnosti.

Raziskava je ena redkih, v kateri so bile osebnostne poteze mladostnikov spremljane vzdolžno (in ne prečno), kar je poleg spremljanja doslednosti/sprememb omogočilo tudi ugotavljanje stabilnosti/nestabilnosti v razvoju. Poleg tega sta mladostnikove osebnostne značilnosti ocenjevali dve skupini ocenjevalcev, kar pomeni, da smo lahko spremljali tudi razlike med ocenami različnih ocenjevalcev. Tudi osip mladostnikov (14 %) je bil iz prvega v drugo merjenje razmeroma nizek, kar je omogočilo spremljanje dovolj visokega števila mladostnikov.

V prihodnje bi bilo smiselno podrobneje proučiti spremembe življenjskih okoliščin, ki so lahko prispevale k spremembam v osebnostnih potezah na ravni celotne skupine in k nestabilnosti osebnostnih potez mladostnikov. Dobro bi bilo mladostnike ponovno poiskati in ugotoviti spremembe v osebnostnih potezah v daljšem časovnem obdobju. Poleg mladostnikov in mam bi bilo smiselno vključiti še kakšno skupino ocenjevalcev mladostnikove osebnosti, ki bi dodala nov vidik k spremljanju mladostnikovih osebnostnih potez v času.

Čeprav bi raziskavo lahko še izboljšali, pa dobljeni rezultati o razvoju osebnostnih potez iz zgodnjega v srednje mladostništvo lahko spodbudijo širše razmišljanje o tem, kako se posamezniki osebnostno razvijamo, kateri dejavniki lahko prispevajo k razvoju naše osebnosti in da je dožemanje razvojnih sprememb vselej pogojeno s tem, kdo ocenjuje naše osebnostne značilnosti.

## LITERATURA

- Angleitner, A. in Ostendorf (1994). Temperament and the Big five factor of personality. V C. F. Halverson, G. A. Kohnstamm in R. P. Martin (ur.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (str. 69–90). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, R. S. (2006). *Temperament and Personality Overtime*. Prispevek, predstavljen na 13. evropski konferenci o psihologiji osebnosti, Atene, Grčija.
- Gallahue, D. L. in Ozrun, J. C. (1998). *Understanding motor development: infants, children, adolescents and adults* (4. izd.). International editions: McGraw-Hill.
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71(6), str. 995–1026.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. V W. Damon (ur.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personal development* (5. izd.) (str. 553–617). International Edition: John Willey & Sons, Inc.
- Havill, V. L., Allen, K., Halverson, C. F. in Kohnstamm, G. A. (1994). Parents' use of Big Five categories in their natural language descriptions of children. V C. F. Halvarson, G. A. Kohnstamm in R. P. Martin (ur.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (str. 371–386). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Horvat, L. in Zupančič, M. (1995). Psihološko spremljanje osebno-stnega razvoja dijakov športnikov. V A. Cankar in M. Kovač (ur.), *Športni oddelek v gimnaziji. Možnosti dela z dijaki, nadarjenimi za šport* (str. 246–272). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Kavčič, T. (2004). *Razvoj osebnosti predšolskih otrok: povezave z osebno-stnimi značilnostmi staršev in sorojencev ter medosebnimi odnosi v družini*. Neobjavljena doktorska disertacija, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.



- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G. in Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the Big Five in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Development*, 73(5), str. 1517–1524.
- McCrae, R. R. in Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as human universal. *American Psychologist*, 52(5), str. 509–516.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleter, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., Sanz, J., Sanchez-Bernardos, M. L., Kusdil, M. E., Woodfield, R., Saunders, P. R. in Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), str. 173–186.
- Piaže, J. in Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.
- Puklek, M. (2001). Razvoj psihološkega osamosvajanja mladostnikov v različnih socialnih kontekstih. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Puklek Levpušček, M. (2003). Družina kot pomemben socialni kontekst mladostnikovega odnosa do šole in učenja. *Anthropos*, 35(1/4), str. 241–254.
- Robersts, B. W. in DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126(1), str. 3–25.
- Smrtnik Vitulič, H., & Zupančič, M. (2009). Agreement between different groups of informants reporting on adolescents personality. *Didactica Slovenica*, 24(3-4), str. 87–103.
- Thomas, A. in Chess, S. (1989). Temperament and personality. V G. A. Kohnstamm, J. E. Bates in M. K. Rothbart (ur.), *Temperament in childhood* (str. 249–261). Chichester: John Wiley & Sons.
- Ule, M. (1995) Odraščanje v Sloveniji. V M. Ule in V. Miheljak (ur.), *Prihodnost mladine* (str. 63–134). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Zupančič, M. (2004a). Čustveni in osebnostni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 546–571). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

- Zupančič, M. (2004b). Predmet in zgodovina razvojne psihologije. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 6–27). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M., Ceci Erpič, S. in Boben, D. (2001). *Vprašalnik Velikih pet za otroke in mladostnike*. Neobjavljeno raziskovalno poročilo. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2009). *Vprašalnik o medosebnih razlikah za otroke in mladostnike VMR-OM. Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2006). Child and adolescent personality: Its structure, age trends and gender differences. *Studia Psychologica*, 48(4), str. 311–332.
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2004a). Spoznavni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 525–545). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2004b). Socialni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 589–611). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET JULIJA 2013.

# KREPITEV SAMOUČINKOVITOSTI, SAMOURAVNAVANJA IN METAPATIJE NA SEMINARJIH SOCIALNIH VEŠČIN

47

STRENGTHENING SELF-EFFICACY, SELF-REGULATION  
AND META-EMPATHY AT SOCIAL SKILLS SEMINARS

**Simon Turk**, *univ. dipl. soc. ped.*

*Policijska akademija, Center za izpopolnjevanje in usposabljanje, Rocenska c. 56,*

*1211 Ljubljana - Šmartno*

*turk.simon74@gmail.com*

## POVZETEK

Prispevek obravnava možnost kongruentnega razvoja samoučinkovitosti, samouravnivosti in empatije pri odraslih. V ta namen so z longitudinalno, kvantitativno raziskavo proučene spremembe empatije (metapatije)<sup>1</sup>, samouravnivanja in občutka samoučinkovitosti pri udeležencih seminarjev o obvladovanju medosebne komunikacije in stresa. Z ugotovitvami smo želeli preveriti, ali tovrstni usposabljanji lahko pripomoreta k utrjevanju omenjenih osebnostnih lastnosti udeležencev. Statistično značilne spremembe pri udeležencih so bile opažene pri racionalni empatiji (metapatiji), samouravnivanju in samoučinkovitosti, manj pa pri čustveni empatiji. V skladu s predvidevanji so bile večje in dolgoročneje spremembe ugotovljene pri seminarju

<sup>1</sup> Metapatija je še neuveljavljen izraz. Razumem jo kot pomemben sestavni del medosebnih odnosov, s katerim posameznik poskuša razumeti čustva, počutje in vedenje drugega, vendar brez lastne čustvene vpetosti. V tem vidim razliko metapatije v odnosu do empatije, ki se v strokovni literaturi pogosto razlaga kot sočutje oz. vživljanje.

„Obvladovanje stresa“, manjše in kratkoročnejše pa pri „Komunikaciji in obvladovanju konfliktov“.

**KLJUČNE BESEDE:** *samoučinkovitost, samouravnavanje, empatija, metapatija, ozaveščanje.*

## **ABSTRACT**

The paper explores the possibility of congruent development of self-efficacy, self-regulation and empathy in adults. To this end, a longitudinal quantitative study was conducted with the participants of interpersonal communication and stress management seminars to monitor the changes in empathy (meta-empathy)<sup>2</sup>, self-regulation and in the perception of self-efficacy. Using the research findings we wanted to test whether these types of seminar trainings can contribute to strengthening the abovementioned personality traits. Statistically significant changes were observed in the participants' rational empathy (meta-empathy), self-regulation as well as self-efficacy, and less significant changes in their emotional empathy. As expected, more pronounced and lasting changes were identified after the seminar on stress management whereas changes following the seminar on communication and conflict management were smaller and short-lived.

**KEY WORDS:** *self-efficacy, self-regulation, empathy, meta-empathy, awareness-raising.*

## **UVOD**

S skupino sodelavcev na policijski akademiji v sklopu centra za izpopolnjevanje in usposabljanje izvajamo različne seminarje

<sup>2</sup> The term 'meta-empathy' is yet to become generally accepted. It is understood as an important component of interpersonal relationships, allowing an individual to understand the emotions, feelings and behaviour of others without personal emotional involvement. This aspect sets it apart from the concept of 'empathy', which is often described in literature as compassion or identification.

socialnih veščin. Menimo, da udeležba na izbranih seminarjih pripomore k temu, da zaposleni v policiji in na ministrstvu za notranje zadeve svoje delo opravljajo bolj profesionalno. Z raziskavo smo želeli proučiti učinkovitost dveh seminarjev („Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ in „Obvladovanje stresa“)<sup>3</sup> pri utrjevanju posameznikovega občutka samoučinkovitosti, samouravnavanja in sposobnosti empatije oz. metapatije. Ravno tako je bil namen raziskave analizirati medsebojno povezanost omenjenih osebnostnih lastnosti. Predpostavljamo, da udeležba na obeh seminarjih pripomore k učinkovitemu osebnostnemu razvoju odraslega posameznika.

## **OPREDELITEV SAMOUČINKOVITOSTI**

Ekološki pristop k razvojni psihologiji že dolgo vsebuje prepričanje, da posameznik ob (ne)uspešnem analiziranju svojih doživetij oz. življenjskih izkušenj sam uravnava svoj razvoj (Pečjak, 2000). Musek (2010) postavi eno najbolj enostavnih definicij posameznikovega delovanja: njegova duševnost in njegovo obnašanje izvirata bodisi iz njega kot osebe bodisi iz okoliščin, v katerih je, bodisi iz interakcije med njim in okoliščinami. Teorija samoučinkovitosti (Bandura, 1997) uporabi naslednje spremenljivke: okolje, posameznik in njegova kognicija. Socialno-kognitivne teorije so tako formulo klasičnih

<sup>3</sup> Usposabljanji „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ in „Obvladovanje stresa“ trajata po tri dni. Namenjeni sta zaposlenim v policiji in na ministrstvu za notranje zadeve. Namen usposabljanja „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ je ozaveščanje udeležencev, da imajo možnost izbire svojega ravnanja v komunikacijskem odnosu, še posebej pri obvladovanju medosebnih konfliktov (teme: profesionalnost/strokovnost, dejavniki dobre komunikacije, strategije obvladovanja medosebnih konfliktov z uporabo transakcijske analize). Usposabljanje „Obvladovanje stresa“ udeležencem ponuja spoznanja, kako se lahko z izkoriščanjem osebnih notranjih virov moči čim bolj učinkovito spoprijemajo s stresom in s tem preprečujejo oz. omejujejo negativne posledice stresa tako v službi kot zasebnem življenju (teme: kontrola čustev, rangiranje vrednot, uravnavanje osebnostnih prepričanj, učinkovito zastavljanje ciljev). Kadar bomo v nadaljnjem besedilu govorili o obeh oblikah usposabljanja hkrati, bo uporabljen zapis ‚seminarji‘.

behavioristov „stimulus-reakcija“ preoblikovale v „stimulus-osebnost-reakcija“ (Batistič Zorec, 2000).

Obstajajo nekatere glavne razlike med samoučinkovitostjo in njenimi navideznimi sinonimi. (Fesel Martinčevič, 2004). Samoučinkovitost naj bi predstavljala ožji vidik samopodobe, pri kateri naj bi šlo bolj za celosten odnos do samega sebe. Podobno naj bi bil tudi izraz samospoštovanje širši in bolj celosten od samoučinkovitosti (Frlec in Vidmar, 2001). Samospoštovanje naj bi bilo presoja lastne vrednosti, samoučinkovitost pa presoja lastne zmožnosti za opravljanje neke naloge. Omenjena avtorja vidita pomembno razliko v tem, da se samoučinkovitost razvojno dograjuje, samospoštovanje pa naj bi bilo bolj zaznamovano s stalnostjo oz. z osebnostno lastnostjo. S to trditvijo se ne bi mogli povsem strinjati, kajti ravno z osebnostnim razvojem prihaja do pomembnih razlik v času posameznikovega razvoja – posredno tudi na področju samospoštovanja. Bolj bi se lahko strinjali z razlikovanjem, da je samospoštovanje manjši prediktor uspeha kot samoučinkovitost (Bandura, 1997).

Samoučinkovitost (samouspešnost) se nanaša na zmožnost upravljanja okolja in vsebuje dve komponenti (Batistič Zorec, 2000):

- spretnosti, ki jih posameznik potrebuje za uspešno vedenje, in
- prepričanje v lastno uspešnost oz. učinkovitost.

Slednja komponenta je po prepričanju Bandure (prav tam) celo pomembnejša za oblikovanje samopodobe in izbiro vedenja posameznika kot razvite spretnosti za obvladovanje situacij, v katerih se znajde. Bandura (Čot, 2004) opozarja, da je treba ločiti med dosežkom in učinkovitostjo, ki ju posameznik pričakuje. Pričakovani dosežek je namreč posameznikova ocena predvidevanja, da bo določeno vedenje imelo določene posledice, medtem ko je pričakovana učinkovitost le njegovo prepričanje, da bo lahko izvedel potrebne dejavnosti, ki so nujno potrebne za dosego zastavljenega cilja. Pomembnejša kot nova prilagoditev (nov dosežek) je interpretacija tega dosežka. Na sodbe o lastni učinkovitosti tako vplivajo (Crain, 1992, v Batistič Zorec, 2000):

- sodbe posameznika o tem, kdo oz. kaj je bilo vzrok za nastanek uspešnega ali neuspešnega vedenja;

- opazovanje vedenja pri drugih in primerjanje z njimi;
- oblike okrepitev od drugih, ko nas spodbujajo ali kritizirajo;
- stopnja čustvenega vznburjenja, ki se lahko odraža v večji ali manjši angažiranosti, dejavnosti posameznika.

Raziskava, izvedena med novozaposlenimi računovodji (Saks, 1995, v Smither, 1998), je pokazala, da se je računovodjem z nizko samoučinkovitostjo ta z usposabljanjem povečala, hkrati pa so se povečale tudi sposobnost obvladovanja stresa, delovna uspešnost in predanost delu. Posameznik, ki opravlja poklic, katerega glavni namen je pomoč ljudem v stiski in poleg tega pogosto tudi represija do tistih, ki povzročajo ali bi lahko povzročali stisko drugim, mora uspešno uravnati medosebne odnose in posledično morebitne stresne razmere. Zato smo se odločili preveriti, ali se bodo zaradi udeležbe na seminarjih socialnih veščin pojavile spremembe na osebnostnih področjih, ki jih raziskujemo, glede na to, da so se pojavile v omenjeni raziskavi računovodij že zaradi udeležbe na povsem strokovnih usposabljanjih (Saks, 1995, v Smither, 1998).

## **OPREDELITEV SAMOURAVNAVANJA**

Samouravnavanje je opredeljeno kot načrtovano razmišljanje, kot občutki in delovanje posameznika, ki se ciklično prilagajajo doseganju posameznih zastavljenih ciljev (Bandura, 1997). Če ga opredelimo kot takšnega, potem ne smemo zanemariti vpliva osebnih prepričanj in motivov. Tako samouravnalno učenje ni le mentalna ali akademska sposobnost posameznika, ampak proces samousmerjanja, v katerem on zavestno načrtuje in spremlja lastne kognitivne, vedenjske in čustvene procese pri uresničevanju svojih nalog (Zimmerman in Schunk, 2008). Omenjeni proces je toliko bolj značilen za posameznike, ki uporabljajo proaktivne strategije motiviranja, te pa se od reaktivnih strategij razlikujejo predvsem v vnaprejšnjem razmišljanju in predvidevanju mogočih situacij (Zimmerman, 2008).

Sposobnosti samouravnavanja bi lahko označili kot vedenje o tem, katere strategije izbrati za doseg cilja, kako uresničiti cilj v določenem času, sistematično pristopati k izpeljavi cilja (presoditi

težavnost doseganja cilja, predvideti ustrezen čas, si zadati postopne, vmesne cilje), ter ob tem znati opazovati in oceniti lasten položaj glede na zadani cilj (Pečjak, 2000). Samouravnavanje je definirano kot proces, ki uravnava reaktivnost posameznika skupaj z zadržki zaradi bojzani in tudi z intenzivnimi, ekstravertiranimi pristopi in s kontrolo naporov, ki jih vlaga v pozornost in prizadevanje za ustvarjanje in doseganje zadanega cilja (Rothbart, Ellis in Posner, 2004).

Deci in Ryan (2000) ugotavljata, da se je v letu 1960 pojavil zasuk v dojetanju in posledično raziskovanju samouravnavanja. Začetne motivacijske teorije so potrebe opredeljevale le kot osnovne fiziološke potrebe za preživetje. Kasneje je Murray (1938, v Deci in Ryan, 2000) potrebo opredelil kot ustrezen miselni ali hipotetični koncept, ki vodi v energijo psiho-kemične narave v določenem predelu možganov; ta nato organizira posameznikovo občutenje, zaznavo, intelekt, poželenje in posledično dejavnost, s čimer poskuša transformirati obstoječe, neželene okoliščine.

Danes je potreba v samouravnalnih teorijah opredeljena kot prirojena psihološka vsebina, ki je bistvena za nadaljnji razvoj posameznikove psihološke rasti, osebnostne integritete in blagostanja. Inherentna tendenca posameznika za doseganje introjiciranih ciljev na podlagi fundamentalnih psiholoških potreb (po avtonomiji, bližini in kompetenci) je bistvena za njegov učinkovit razvoj nastajajočega individuuma (Deci in Ryan, 2000). Vendar taka razlaga nikakor ne postavlja posameznika v pasivno vlogo kot nekoga, ki čaka porušenje psihološkega ravnotežja in šele nato odreagira – kot so to razlagale psihoanalitično usmerjene gonske teorije. Lahko se loti dejavnosti iz povsem osebnega zanimanja za določeno vsebino in ne le zaradi porušenega ravnotežja notranje koherence (prav tam). Je pa res, da to ni motivacija iz porušenega ravnotežja oz. deficita določene potrebe, ampak je to motiviranost iz želje po dopolnjevanju oz. samoaktualizaciji.

## **OPREDELITEV EMPATIJE IN METAPATIJE**

Izraz empatija (nem. Einfühlung), kar dobesedno pomeni ‚vživljanje v drugega‘, so začeli uporabljati v estetiki, na začetku dvajsetega stoletja pa so ga prenesli v psihologijo (Lipps, 1903, v Lamovec, 1987).



Prvič ga je uporabil Theodore Lipps kot razlago za estetske občutke in izkušnje (Muncer in Ling, 2006). V estetiki je to pomenilo predvsem razumevanje in uživanje v čustvih, ki jih v posamezniku vzbujajo umetniška dela. Goleman (2011) navaja, da je besedo empatija leta 1920 prvič uporabil ameriški psiholog Tichener, ki jo je opredelil kot sposobnost prodreti v izkušnjo drugega. Kasneje so bile definicije empatije različne (Lamovec, 1987): sposobnost socialnega vpogleda, sposobnost razumevanja čustvenega in kognitivnega stanja drugega, zmožnost občutenja enakega ali podobnega čustva, ki ga občutijo drugi.

Glavna nesoglasja različnih razlag se pojavljajo pri opredeljevanju avtorjev, ali je to kognitivni ali čustveni proces. Empatija naj bi bila tako duševni kot fiziološki pojav (slednje še posebno takrat, ko smo sposobni zavzeti podobno telesno držo, kot jo ima sogovornik), ki je zasnovan na vživljanju v stanje druge osebe – neopazno deljenje duševnega stanja, počutja druge osebe (Goleman, 2010). Goleman (prav tam) poudarja, da v empatiji neizogibno čutimo z drugo osebo, tudi takrat, kadar si tega morda ne bi ravno želeli. Ob pogledu na zelo žalostno osebo tudi sami začutimo bolečino, kajti takrat v naših možganih zanihajo podobni krogotoki in pride do empatične resonance, ki vodi v sočutje. Empatija (Wakabayashi, idr., 2006) ima svojo čustveno komponento (občutenje primerne čustva glede na čustveno stanje drugega), kognitivno komponento (razumevanje in predvidevanje, kaj misli, občuti ali bo naredil drugi) in mešano komponento, ki vsebuje čustvene ter kognitivne sestavine empatije.

Simmons (2004) razlikuje med simpatiziranjem (deljenje ali strinjanje z občutki druge osebe) in empatiziranjem (intelektualno identificiranje z drugim ter razumevanje vira in manifestacije čustev ali situacije drugega). Davis (1996) gre celo tako daleč, da empatijo razume kot reakcijo posameznika na opaženo doživljanje drugega. Morda gre avtor s svojo trditvijo predaleč. Govori že o odločanju za odziv, kar je pogojeno s samouravnavanjem – z osebnostno lastnostjo, ki smo jo že prej opredelili kot zelo odločilno pri razvijanju samoučinkovitosti. Zato nam je bližje razmišljanje, da empatija nastopi takrat, ko gledalec nekoliko sam živi prizor, ki ga gleda (Mialaret, 1966, v Lamovec, 1987). Pri tem toliko doživlja delovanje drugega, da se je zmožen postaviti v njegovo vlogo. Menimo, da je to ena glavnih lastnosti metapatičnega posameznika in mu omogoča predvsem razumevanje položaja drugega

(metapatijo), nikakor pa ne tolikšnega vživljanja v njega, da bi kot opazovalec zaznaval enaka občutja, kot jih doživlja drugi. Slednje sploh ni mogoče. Posameznik nikakor ne more čutiti enako kot drugi, saj so pri zaznavnih procesih vedno prisotni edinstveni procesi notranjega doživljanja na podlagi lastnih čustev in preteklih asociativnih izkušenj opazovalca.

Posamezniki z visoko razvito empatijo pogosto zavzamejo perspektivo druge osebe oz. so se sposobni v mislih postaviti v položaj drugega (Kuppens in Tuerlinckx, 2007). Biti empatičen do drugega pomeni, da si poskušamo predstavljati, kakšen je njegov pogled na svet, ki nam je lahko celo tako tuj, da ga nismo pripravljeni deliti z njim oz. se mu prilagoditi (Halpern in Weinstein, 2004, v Lynne, 2011). Obe zadnji opredelitvi empatije bi lahko razumeli in uporabili kot opis metapatije. Metapatija je v prvi vrsti identifikacijsko doživljanje drugega s kognitivno ‚disociiranostjo‘<sup>4</sup>. Posameznik poskuša razumeti počutje ali vedenje nekoga, četudi to delovanje ne spada v njegov način delovanja oz. njegov referenčni okvir. Gre za poskus identificiranja z drugim referenčnim okvirjem na kognitivni ravni. Posameznikov odziv bo ravno zaradi kognitivne distanciranosti lahko bolj presoden in učinkovit, ker že na začetku procesa preprečuje pretirano afektivno doživljanje objekta. Tako imajo pri razvijanju metapatije odločilni pomen nadomestne izkušnje. Na seminarju je na primer metapatičen posameznik sposoben zaznati počutje in razmišljanje drugega, ki ga opazuje pri neki dejavnosti. Zaznano kasneje kognitivno predela ter uporabi v svojem nadaljnjem delovanju glede na to, ali se mu zdi funkcionalno ali ne.

Angleščina loči med empatijo (empathy) in sočutjem (compassion). V Velikem angleško-slovenskem slovarju lahko vidimo, da ‚empathy‘ prevajajo kot vživljanje v čustva drugega, ‚compassion‘ pa prevajajo kot usmiljenje, sočutje. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika sočutje razlagajo kot čustveno prizadetost, žalost ob nesreči, trpljenju drugega. Hkrati nekateri slovenski avtorji sami ali v povzemanju tujih avtorjev empatijo pojmujejo kot sočutje (Simonič, 2010; Batson, 1995,

<sup>4</sup> Disociiranost je eden od zaznavnih položajev posameznika v določeni (kritični) situaciji. Zidar Gale (2005) govori o treh zaznavnih položajih: asociiran, empatičen in disociiran.

v Avsec, 2007). Morda smo Slovenci tudi v splošni rabi pomen obeh besed pretirano poenotili in ju uporabljamo kot sopomenki – zato potrebujemo izraz metapatija. Empatijo bi tako lahko razumeli kot afektivno komponento posameznika do drugega (sočutje), metapatijo pa kot kognitivno komponento poskusa razumevanja drugega.

## **NAMEN IN CILJI RAZISKAVE**

Bandura (1997) poudarja, da sta pri doživljanju izkušenj pomembna lastna interpretacija in odnos do dogodkov v življenju. Menimo, da je eden od motivatorjev samoučinkovitosti lahko posameznikova udeležba na seminarjih, ki so usmerjeni v krepitev empatije oz. metapatije in samouravnavanja. Zato je namen raziskave, da preveri in odkrije, ali je na seminarjih „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ in „Obvladovanje stresa“ mogoče razvijati empatijo, metapatijo in samouravnavanje – ter posledično samoučinkovitost.

Cilja raziskave<sup>5</sup>:

- ugotoviti, koliko se na izbranih oblikah seminarja oblikujejo sposobnosti empatije, metapatije, samouravnavanja in občutek samoučinkovitosti;
- ugotoviti, kako se spremeni sposobnost empatije, metapatije, samouravnavanja in občutek samoučinkovitosti pri udeležencih izbranih oblik seminarja od treh mesecev (drugo merjenje) do enega leta (tretje merjenje) od udeležbe na izbranih oblikah seminarja. Naša predpostavka je, da bo zaradi časovne distance po enem letu od udeležbe na seminarju prišlo do upada vrednosti glede vseh proučevanih osebnostnih lastnosti.

<sup>5</sup> Ostali cilji in podrobnejši izsledki raziskave so objavljeni v Turk, S. (2013). *Krepitev samoučinkovitosti z razvijanjem empatije in samouravnavanja*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

## **METODA**

### **UDELEŽENCI**

V raziskavi je sodelovalo 210 polnoletnih oseb. Med njimi je bilo 80 oseb ženskega in 130 oseb moškega spola. Vzorec so sestavljali zaposleni v policiji in na ministrstvu za notranje zadeve. Raziskava je zajemala tri skupine respondentov:

- 69 udeležencev seminarja „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ (skupno število udeležencev v petih izvedbah tega seminarja je bilo 86, vendar je jih le 69 izpolnilo vprašalnik v vseh treh merjenjih);
- 73 udeležencev seminarja „Obvladovanje stresa“ (skupno število udeležencev v petih izvedbah tega seminarja je bilo 77, vendar jih je le 73 izpolnilo vprašalnik v vseh treh merjenjih);
- 68 respondentov kontrolne skupine, ki v času do raziskave in med njo niso bili udeleženci izbranih oblik seminarjev (skupno število članov kontrolne skupine je bilo 112, vendar jih je le 68 izpolnilo vprašalnik v vseh treh merjenjih).<sup>6</sup>

Respondenti skupine KS so bili izbrani naključno; respondenti skupin KOM in STRES so bili napoteni na seminar brez predhodnega selekcijskega postopka. Izbrani so bili naključno s seznama interesentov za posamezne vrste seminarjev, ki ga vsako leto pridobi center za izpopolnjevanje in usposabljanje na policijski akademiji od drugih organizacijskih enot policije in ministrstva za notranje zadeve. Posebnost udeležencev seminarja STRES je, da so predhodno že bili udeleženci seminarja KOM.

<sup>6</sup> V nadaljnjem besedilu bo za udeležence seminarja „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ uporabljen zapis KOM; za udeležence seminarja „Obvladovanje stresa“ STRES (posebnost teh udeležencev je, da so se predhodno že udeležili seminarja „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“, vendar bomo zaradi večje preglednosti za to skupino respondentov uporabljali zapis STRES); za kontrolno skupino KS.

## PRIPOMOČKI

Raziskava je bila zasnovana longitudinalno in vsebuje kvantitativno analizo podatkov, pridobljenih na podlagi pripravljenega vprašalnika. Vprašalnik poleg demografskih in drugih podatkov vsebuje:

- lestvico splošne samoučinkovitosti (General Self-Efficacy Scale – Slovenian Version), ki je sestavljena iz desetih trditev in štiristopenjske lestvice (ne)strinjanja s posameznimi trditvami (Licardo, Schwarzer in Jerusalem, 2007);
- vprašalnik kontrole oz. samoregulacije pozornosti (Self-Regulation), ki je sestavljen iz desetih trditev in štiristopenjske lestvice (ne)strinjanja s posameznimi trditvami (Schwarzer, Diehl in Schmitz, 1999);
- lestvico bazične empatije (Basic Empathy Scale), ki je sestavljena iz dvajsetih trditev in petstopenjske lestvice (ne)strinjanja s posameznimi trditvami.<sup>7</sup> Slednji vprašalnik je bil med ostalimi, ki so še bili preverjeni v predhodni pilotski raziskavi s področja empatije, najbolj primeren za tovrstno raziskavo, saj zajema oba vidika empatije – čustvenega in racionalnega, ki bi ga lahko razumeli kot metapatijo.

Statistična zanesljivost in veljavnost sestavljenega vprašalnika je bila predhodno preverjena v pilotski raziskavi. Zanesljivosti posameznih dimenzij sestavljenjega vprašalnika naše raziskave pa so naslednje:  $\alpha$  (lestvica splošne samoučinkovitosti) = 0,830;  $\alpha$  (vprašalnik samoregulacije pozornosti) = 0,790;  $\alpha$  (lestvica bazično-čustvene empatije) = 0,878;  $\alpha$  (lestvica bazično-racionalne empatije) = 0,779. Ugotovimo lahko, da vsi koeficienti notranje konsistentnosti nakazujejo na zanesljivost vseh merskih lestvic, saj so vsi koeficienti večji od vrednosti 0,70 (Pallant, 2005).

<sup>7</sup> Lestvico nam je za namene raziskave posredoval dr. Darrick Jolliffe, University of Leicester, Department of Criminology.

## POSTOPEK

Za zbiranje podatkov, ki je potekalo od novembra 2010 do maja 2012, smo pridobili soglasje ministrstva za notranje zadeve in policije. V tem obdobju je vsak respondent izpolnil isti vprašalnik trikrat – tik pred začetkom seminarja, tri mesece in eno leto po njem. V drugem in tretjem merjenju smo respondentom vprašalnik dostavili po pošti. Njihovo sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno in zaradi varovanja osebnih podatkov anonimno, kar je bilo zagotovljeno s kodiranjem njihovih podpisov.

V izračunih so bile različne skupine udeležencev uporabljene kot neodvisne spremenljivke – udeleženci KOM, udeleženci STRES in respondenti KS. Kot odvisne spremenljivke so bile uporabljene posamezne trditve vprašalnikov, pri čemer smo oblikovali nove spremenljivke, ki izražajo aritmetične sredine odgovorov na trditve posameznega vsebinskega dela vprašalnika. Statistično značilne in časovno pogojene razlike raziskovanih osebnostnih lastnosti so bile ugotovljene z izračunavanjem analize variance za odvisne vzorce in testom t za odvisne vzorce. Pri izračunavanju analiz varianc za odvisne vzorce oz. testov F smo predhodno ničelne hipoteze o razlikah med aritmetičnimi sredinami posameznih skupin glede proučevanih osebnostnih lastnosti preverjali z Mauchlyjevim testom sferičnosti, ki predvideva homogenost varianc skupin (Field, 2005). V večini primerov je bil Mauchlyjev test sferičnosti statistično neznačilen ( $p > 0,05$ ). V primeru, ko pa je bil statistično značilen in je posamezna proučevana skupina s tem kršila sferičnost, smo pri njej za izračun razlik med skupinami testa F upoštevali Greenhouse-Geisserjev postopek korekcije in ne postopka korekcije Sphericity Assumed (prav tam).

## REZULTATI

Prvi cilj raziskave je ugotoviti, do kakšnih sprememb je prišlo v proučevanih osebnostnih lastnostih v različnih terminih merjenja (tik pred seminarjem, tri mesece po seminarju in eno leto po seminarju). V **TABELI 1** so prikazane skupne aritmetične sredine različnih osebnostnih lastnosti udeležencev. Prikazane so ločeno glede na različne raziskovane skupine in različen čas merjenja.

**TABELA 1:** Aritmetične sredine in standardne deviacije skupnih odvisnih spremenljivk čustvena empatija, racionalna empatija, samouravnavanje in samoučinkovitost v različnih terminih merjenja za različne skupine seminarjev ločeno

| skupina                | merjenje | čustvena empatija |      | racionalna empatija |      | samo-uravnavanje |      | samo-učinkovitost |      |
|------------------------|----------|-------------------|------|---------------------|------|------------------|------|-------------------|------|
|                        |          | M                 | SD   | M                   | SD   | M                | SD   | M                 | SD   |
| <b>KOM</b><br>(N=69)   | prvo     | 3,48              | 0,55 | 4,09                | 0,47 | 2,93             | 0,37 | 3,04              | 0,37 |
|                        | drugo    | 3,40              | 0,50 | 4,21                | 0,41 | 3,13             | 0,44 | 3,26              | 0,36 |
|                        | tretje   | 3,40              | 0,49 | 4,17                | 0,43 | 3,06             | 0,45 | 3,22              | 0,37 |
| <b>KS</b><br>(N=68)    | prvo     | 2,92              | 0,48 | 4,00                | 0,37 | 3,11             | 0,43 | 3,25              | 0,38 |
|                        | drugo    | 2,90              | 0,47 | 3,91                | 0,44 | 3,10             | 0,44 | 3,22              | 0,40 |
|                        | tretje   | 2,98              | 0,51 | 3,93                | 0,45 | 3,05             | 0,43 | 3,23              | 0,38 |
| <b>STRES</b><br>(N=69) | prvo     | 3,33              | 0,52 | 4,02                | 0,43 | 2,87             | 0,41 | 3,10              | 0,40 |
|                        | drugo    | 3,29              | 0,51 | 4,04                | 0,43 | 3,05             | 0,32 | 3,21              | 0,36 |
|                        | tretje   | 3,33              | 0,52 | 4,15                | 0,40 | 3,15             | 0,40 | 3,28              | 0,36 |

Medtem ko lahko pri čustveni empatiji opazimo nihanja v aritmetičnih sredinah skupin KS in STRES ali celo postopno zmanjševanje aritmetičnih sredin skupine KOM v različnih terminih merjenja, lahko pri racionalni empatiji opazimo postopno stopnjevanje strinjanja z njenimi trditvami pri skupini STRES ( $M(\text{prvo merjenje}) = 4,02$ ,  $SD = 0,43$ ;  $M(\text{drugo merjenje}) = 4,04$ ,  $SD = 0,43$ ;  $M(\text{tretje merjenje}) = 4,15$ ,  $SD = 0,40$ ). Podobno postopno stopnjevanje vrednosti pri skupini STRES se pokaže tudi v primeru samouravnavanja ( $M(\text{prvo merjenje}) = 2,87$ ,  $SD = 0,41$ ;  $M(\text{drugo merjenje}) = 3,05$ ,  $SD = 0,32$ ;  $M(\text{tretje merjenje}) = 3,15$ ,  $SD = 0,40$ ) kot tudi v primeru samoučinkovitosti ( $M(\text{prvo merjenje}) = 3,10$ ,  $SD = 0,40$ ;  $M(\text{drugo merjenje}) = 3,21$ ,  $SD = 0,36$ ;  $M(\text{tretje merjenje}) = 3,28$ ,  $SD = 0,36$ ). Pri skupinah KOM in KS pa lahko tako pri samouravnavanju kot samoučinkovitosti opazimo nihanja aritmetičnih sredin v različnih terminih merjenja.

V **TABELI 2** je prikazano, katere razlike v posameznih osebnostnih lastnostih glede na različne termine merjenja so statistično značilne.

**TABELA 2:** Analiza variance razlik v čustveni empatiji, racionalni empatiji, samouravnavanju in samoučinkovitosti med skupinami glede na različne termine merjenja

| skupina      | glede na: | čustvena empatija |       | racionalna empatija |       | samo-uravnavanje |       | samo-učinkovitost |       |
|--------------|-----------|-------------------|-------|---------------------|-------|------------------|-------|-------------------|-------|
|              |           | F                 | p     | F                   | p     | F                | p     | F                 | p     |
| <b>KOM</b>   | čas       | 2,143             | 0,121 | 2,720               | 0,069 | 7,889            | 0,001 | 16,438            | 0,000 |
| <b>KS</b>    | čas       | 1,783             | 0,172 | 1,549               | 0,216 | 1,218*           | 0,296 | 0,374*            | 0,648 |
| <b>STRES</b> | čas       | 0,284*            | 0,711 | 5,423               | 0,005 | 19,616           | 0,000 | 9,516             | 0,000 |

\* Označene so tiste vrednosti F, pri katerih je bil glede Mauchlyjevega testa sferičnosti uporabljen popravek Greenhouse-Geisserjev in ne Sphericity Assumed (Field, 2005).

Razlike znotraj skupin v različnih terminih merjenja so glede čustvene empatije pri vseh skupinah statistično neznačilne ( $F(\text{KOM}) = 2,143$ ;  $F(\text{KS}) = 1,783$ ;  $F(\text{STRES}) = 0,284$ ), saj je pri vseh  $p > 0,05$ . Razlike glede racionalne empatije ( $F(\text{KOM}) = 2,720$ ;  $F(\text{KS}) = 1,549$ ;  $F(\text{STRES}) = 5,423$ ) so statistično značilne le znotraj skupine STRES ( $p = 0,005$ ). Omenjeni rezultati nakazujejo, da se sposobnost racionalne empatije oz. metapatije bolj spremeni pri udeležencih seminarja „Obvladovanje stresa“ (ki so se prehodno že udeležili seminarja »Komunikacija in obvladovanje konfliktov“) kot pa pri udeležencih seminarja „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ ali pri respondentih kontrolne skupine. Občutek sposobnosti samouravnavanja se je v primerjavi z respondenti kontrole skupine, kjer so bile spremembe manjše in statistično neznačilne ( $F(\text{KS}) = 1,218$ ,  $p(\text{KS}) = 0,296$ ), statistično značilno veliko bolj spremenil pri obeh skupinah udeležencev seminarjev ( $F(\text{KOM}) = 7,889$ ,  $p(\text{KOM}) = 0,001$ ;  $F(\text{STRES}) = 19,616$ ;  $p(\text{STRES}) = 0,000$ ). Glede občutka samoučinkovitosti pa lahko ugotovimo, da je njegovo postopno naraščanje ( $F(\text{STRES}) = 9,516$ ,  $p(\text{STRES}) = 0,000$ ) oz. njegovo spreminjanje ( $F(\text{KOM}) = 16,438$ ,  $p(\text{KOM}) = 0,000$ ) pri obeh skupinah udeležencev seminarja statistično



značilno. Spremembe v občutku samoučinkovitosti znotraj kontrolne skupine so statistično neznačilne ( $F(KS) = 0,374$ ,  $p(KS) = 0,648$ ). Tako občutek samouravnavanja kot občutek samoučinkovitosti sta se torej statistično značilno veliko bolj spremenila pri udeležencih obeh oblik seminarja kot pri respondentih kontrolne skupine.

Drugi cilj raziskave je ugotoviti, ali bodo vrednosti proučevanih osebnostnih lastnosti po enem letu od udeležbe na seminarju (glede na izračunane vrednosti po treh mesecih od udeležbe na seminarju) upadle. V spodnji tabeli je prikazan test t razlik v proučevanih osebnostnih lastnostih med skupinama KOM in STRES glede na drugi in tretji termin merjenja.

**TABELA 3:** Test t razlik v občutku samoučinkovitosti, sposobnosti čustvene in racionalne empatije ter samouravnavanja med skupinama KOM in STRES glede na drugi in tretji termin merjenja

| skupina | primerjava merjenj<br>(drugo – tretje) | t      | stopnje<br>prostosti | p*    |
|---------|--|--------|----------------------|-------|
| KOM     | <b>samoučinkovitost</b>                | 1,036  | 68                   | 0,304 |
|         | <b>čustvena empatija</b>               | 0,096  | 68                   | 0,924 |
|         | <b>racionalna empatija</b>             | 0,700  | 68                   | 0,487 |
|         | <b>samouravnavanje</b>                 | 1,441  | 68                   | 0,154 |
| STRES   | <b>samoučinkovitost</b>                | -1,887 | 72                   | 0,063 |
|         | <b>čustvena empatija</b>               | -0,896 | 72                   | 0,373 |
|         | <b>racionalna empatija</b>             | -2,577 | 72                   | 0,012 |
|         | <b>samouravnavanje</b>                 | -2,398 | 72                   | 0,019 |

\* S programom SPSS ne moremo izvesti enostranskega testa t za odvisne vzorce, zato se vrednosti p v tabeli nanašajo na dvostranski test. Pripadajoče vrednosti za enostranski test so torej za polovico manjše (Sagadin, 2003).

Iz TABELE 3 lahko razberemo, da se je občutek samoučinkovitosti po enem letu v primerjavi z občutkom samoučinkovitosti po treh mesecih od udeležbe na seminarju zmanjšal le pri skupini KOM ( $t =$

1,036,  $p = 0,152$ ), vendar sprememba ni statistično značilna. Pri skupini STRES ( $t = -1,887$ ,  $p = 0,031$ ) ni bilo upada občutka samoučinkovitosti – nasprotno, občutek samoučinkovitosti se je statistično značilno povečal. Ugotovljeni razliki v sposobnosti čustvene empatije sta pri obeh skupinah statistično neznačilni ( $p > 0,05$ ). Spremembe v sposobnosti racionalne empatije so se od treh mesecev do enega leta po seminarju statistično značilno povečale pri skupini STRES ( $t = -2,577$ ,  $p = 0,006$ ). Pri skupini KOM ( $t = 0,700$ ,  $p = 0,243$ ) se je sposobnost racionalne empatije zmanjšala, vendar je omenjena sprememba statistično neznačilna. Za občutek sposobnosti samouravnavanja lahko razberemo podobno razliko med skupinama kot pri občutku samoučinkovitosti. Pri skupini STRES ( $t = -2,398$ ,  $p = 0,009$ ) se je ta občutek od treh mesecev do enega leta po seminarju statistično značilno povečal; pri skupini KOM ( $t = 1,441$ ,  $p = 0,077$ ) pa se je občutek sposobnosti samouravnavanja zmanjšal, pri čemer je omenjena sprememba statistično neznačilna oz. bi bila statistično značilna ob 7,7-odstotnem tveganju.

**TABELA 4:** Enostavna analiza variance razlik v čustveni in racionalni empatiji, sposobnosti samouravnavanja in občutku samoučinkovitosti med skupinami glede na začetne vredosti iz prvega termina merjenja

|  | <b>vrsta primerjave</b> | <b>F</b> | <b>p</b> |
|--|-------------------------|----------|----------|
| <b>čustvena empatija – prvo merjenje</b>   | med skupinami           | 21,253   | 0,000    |
| <b>racionalna empatija – prvo merjenje</b> | med skupinami           | 0,892    | 0,412    |
| <b>samouravnavanje – prvo merjenje</b>     | med skupinami           | 6,408    | 0,002    |
| <b>samoučinkovitost – prvo merjenje</b>    | med skupinami           | 5,176    | 0,006    |

Dobljeni rezultati pa nam premalo povedo o tem, ali so morda obstajale razlike med proučevanimi skupinami že na začetku raziskave. Za enostavno analizo variance neodvisnih vzorcev postavimo ničelno hipotezo o razlikah med aritmetičnimi sredinami skupin v prvem terminu merjenja. Preverjanje opravimo s testom ANOVA, pri čemer za stopnjo statistične značilnosti upoštevamo vrednosti  $p < 0,05$ .

Iz **TABELA 4** lahko razberemo, da so razlike med skupinami v prvem terminu merjenja statistično značilne glede čustvene empatije ( $F = 21,253$ ,  $p = 0,000$ ), sposobnosti samouravnavanja ( $F = 6,408$ ,  $p = 0,002$ ) in občutka samoučinkovitosti ( $F = 5,176$ ,  $p = 0,006$ ). Razlike v začetnih vrednostih med skupinami glede racionalne empatije ( $F = 0,892$ ,  $p = 0,412$ ) niso statistično značilne.

Ker nas zanima, katere skupine se med seboj bistveno razlikujejo v začetnih vrednostih, opravimo še dodatno ‚post hoc‘ analizo s Tukeyevo metodo, kar je prikazano v spodnji tabeli.

**TABELA 5:** Primerjava aritmetičnih sredin vsake skupine z aritmetičnimi sredinami preostalih dveh skupin na podlagi Tukeyeve metode (post hoc analiza)

|  | <b>primerjava skupin</b> | <b>povprečna razlika (prva-druga)</b> | <b>standardna napaka</b> | <b>p</b>     |
|--|--------------------------|---------------------------------------|--------------------------|--------------|
| <b>čustvena empatija prvo merjenje</b>   | KOM – KS                 | <b>0,56500</b>                        | <b>0,08958</b>           | <b>0,000</b> |
|  | KOM – STRES              | 0,15505                               | 0,08802                  | 0,185        |
|  | STRES – KS               | 0,40995                               | 0,08835                  | 0,000        |
| <b>racionalna empatija prvo merjenje</b> | KOM – KS                 | 0,09333                               | 0,07400                  | 0,419        |
|  | KOM – STRES              | 0,07388                               | 0,07271                  | 0,568        |
|  | STRES – KS               | 0,01945                               | 0,07299                  | 0,962        |
| <b>samouravnavanje prvo merjenje</b>     | KOM – KS                 | -0,18282                              | 0,06982                  | 0,026        |
|  | KOM – STRES              | 0,05380                               | 0,06861                  | 0,713        |
|  | STRES – KS               | -0,23662                              | 0,06886                  | 0,002        |
| <b>samoučinkovitost prvo merjenje</b>    | KOM – KS                 | -0,20806                              | 0,06655                  | 0,006        |
|  | KOM – STRES              | -0,06039                              | 0,06539                  | 0,626        |
|  | STRES – KS               | -0,14766                              | 0,06564                  | 0,065        |

Iz **TABELA 5** lahko razberemo, da imata glede čustvene empatije obe skupini udeležencev seminarjev statistično značilno višje začetne vrednosti od kontrolne skupine ( $p(\text{KOM} - \text{KS}) = 0,000$ ;  $p(\text{STRES} - \text{KS})$

= 0,000), medtem ko so začetne razlike med skupinama udeležencev statistično neznačilne ( $p(\text{KOM} - \text{STRES}) = 0,185$ ). Podobno, vendar v smislu nižjih vrednosti, se skupini udeležencev seminarjev statistično značilno razlikujeta od kontrolne skupine glede sposobnosti samouravnavanja ( $p(\text{KOM} - \text{KS}) = 0,026$ ;  $p(\text{STRES} - \text{KS}) = 0,002$ ), razlike med skupinami udeležencev pa so tudi v tem primeru statistično neznačilne ( $p(\text{KOM} - \text{STRES}) = 0,713$ ). Glede občutka samoučinkovitosti so statistično značilne razlike v prid KS, vendar le v primerjavi s KOM ( $p(\text{KOM} - \text{KS}) = 0,006$ ). V preostalih dveh primerjavah ni statistično pomembnih razlik v prvem merjenju ( $p(\text{STRES} - \text{KS}) = 0,065$ ;  $p(\text{KOM} - \text{STRES}) = 0,626$ ). Skupine se statistično značilno ne razlikujejo glede začetnih vrednosti racionalne empatije ( $p(\text{KOM} - \text{KS}) = 0,419$ ;  $p(\text{KOM} - \text{STRES}) = 0,568$ ;  $p(\text{STRES} - \text{KS}) = 0,962$ ). Med recenzenti vseh treh skupin je bilo torej najmanj začetnih razlik na področju racionalne empatije. Glede ostalih treh proučevanih lastnosti se je kontrolna skupina bistveno razlikovala od obeh skupin udeležencev seminarjev.

## RAZPRAVA

Na podlagi rezultatov raziskave bi lahko trdili, da udeležba posameznika na seminarjih osebnostne rasti pripomore k utrjevanju občutka samoučinkovitosti in samouravnavanja (**TABELA 2**). Tendence razlik med udeleženci seminarjev in kontrolno skupino (njeni respondenti se v času raziskave niso udeležili seminarjev osebnostne rasti) se nakazujejo tudi na področju racionalne empatije oz. metapatije. Tega zagotovo ne moremo trditi za spremembe na področju čustvene empatije. Pri vseh navedenih trditvah pa je potrebno upoštevati značilno začetno razliko kontrolne skupine od skupin udeležencev seminarjev (**TABELA 5**), kar pomeni, da bi lahko s popolno gotovostjo zagovarjali le spremembe v racionalni empatiji in deloma v samoučinkovitosti (primerjava kontrolne skupine s skupino udeležencev seminarja "Obvladovanje stresa"). Na podlagi teh ugotovitev bi morda lahko trdili, da vzorec kontrolne skupine ni bil posrečeno izbran, saj so bila odstopanja od ostalih dveh skupin bistvena. Lahko bi predvidevali, da so bile take začetne razlike predvsem zato, ker so bile skupine udeležencev

pretežno sestavljene iz posameznikov, ki so bili zainteresirani za udeležbo na tovrstnih usposabljanjih.

Seminarji socialnih veščin naj bi bili izvedeni v obliki izkustvenih delavnic, pri čemer je pomembno, da taka oblika seminarjev izpolnjuje tri bistvene koncepte izkustvenega učenja (Burnard, 1995, v Reynolds, Scott in Jessiman, 1999):

- izkušnje vsakega posameznika do zdaj in na usposabljanju,
- refleksija na podlagi pridobljenih izkušenj na usposabljanju,
- posledična transformacija miselnih in vedenjskih vzorcev udeleženca.

Omenjenim smernicam izkustvenega učenja sledimo tudi na naših usposabljanjih, za katere smo vsebine in metode (diskusije, igre vlog, osebne vprašalnike, izkustvene vaje, simulacije konfliktnih in stresnih okoliščin, video analize, medsebojna opazovanja in reflektiranja, določene segmente svetovanj, pomoči in supervizij) pridobivali pri izvajalcih podobnih seminarjev evropskih in ameriških policij ter drugih seminarjev osebne rasti zunaj policijskih izobraževalnih organizacij. Podobno kot v slovenski policiji imajo v škotskem zdravstvu usposabljanja o socialnih veščinah v medosebnih odnosih, vendar so vsebine empatičnega delovanja vpete v preostale tematike usposabljanj (prav tam). Z vidika multidisciplinarnega pristopa izobraževanja je omenjena vpetost dobrodošla, hkrati pa je tako težje selektivno oceniti uspešnost programov učenja socialnih veščin – predvsem, ali gre za dolgoročen ali le kratkoročen učinek tovrstnih usposabljanj. Zaradi večjega in dolgoročnejšega učinka v slovenski policiji uporabljamo pretežno selektivno učenje socialnih veščin. Seveda se zavedamo, da rezultati opravljene raziskave še ne pomenijo, da bodo posamezniki resnično sposobni prenesti pridobljeno znanje in veščine v svoj realni svet, saj so kljub zelo izkustveno naravnemu delu okoliščine v učilnici ali drugih prostorih ‚umetne‘. Kljub vsemu je to pomemben vidik ozaveščanja osebnega delovanja vsakogar od prisotnih na usposabljanju. Raziskava občutka samoučinkovitosti (Frlec in Vidmar, 2005) je pokazala, da ga neposredne pozitivne izkušnje, višja izobrazba in ugodno psihofizično stanje povečujejo. Seminarji socialnih veščin gotovo predstavljajo eno

od oblik izpopolnjevanj in utrjevanj zdravega psihofizičnega stanja posameznika. Tako bi lahko – kljub omenjenim začetnim razlikam med skupinami – z delno gotovostjo govorili o udeležbi posameznika na tovrstnih seminarjih kot o pomembnem sestavnem delu osebnostne rasti.

Verjetno bi lahko statistične izračune v predstavljeni raziskavi opravili tudi z neparametričnimi testi, vendar ker smo predvidevali, da se naši podatki porazdeljujejo po normalni distribuciji, smo opravili predstavljene izračune testov s parametričnimi testi analiz varianc in testom t za odvisne vzorce. Pričakovali smo, da se bo pri udeležencih seminarjev pokazal napredek glede kratkoročnih sprememb (rezultati merjenja po treh mesecih od udeležbe na seminarju) v razvoju raziskovanih osebnostnih lastnosti. Hkrati smo pričakovali, da bo učinek seminarjev glede sprememb pri udeležencih dolgoročno (rezultati merjenja po enem letu od udeležbe na seminarju) bledel. V nasprotju z našimi pričakovanji so udeleženci seminarja „Obvladovanje stresa“ (ki so se predhodno že udeležili tudi seminarja „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“) v primerjavi s tistimi udeleženci, ki so se udeležili le seminarja „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“, poročali o bolj dolgoročnih učinkih tako glede utrjevanja občutka samoučinkovitosti in samouravnavanja kot tudi sposobnosti racionalne empatije oz. metapatije. Napredek na omenjenih osebnostnih področjih je bil postopen in dolgotrajen. Navedene trditve lahko podkrepimo tudi z rezultati neznačilnih razlik med obema seminarjema pri začetnih stopnjah oz. prvih merjenjih vseh proučevanih osebnostnih lastnosti (**TABELA 5**). To pomeni, da so nadaljnje statistično pomembne razlike med skupinama udeležencev, ki smo jih nakazali, dejansko nastale zaradi udeležbe na seminarju določene vrste – morda zaradi specifične vsebine in nekoliko drugačnega načina dela oz. načina izvajanja obeh seminarjev.

Eden od razlogov bi lahko bil, da so se udeleženci seminarja „Obvladovanje stresa“ predhodno že udeležili seminarja „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“, ki je namenjen predvsem učinkom prve faze vedenjskega spreminjanja „prevzemanja odgovornosti“ (Rothman, Baldwin in Hertel, 2004). „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ je po našem mnenju bolj informativne in ‚tehnične‘ narave,

morda zato tudi manj razvojno kritičen za posameznika.<sup>8</sup> Seminar „Obvladovanje stresa“ pa je bolj naravnan k ozaveščanju lastnega delovanja v življenju v smislu sodobnega odgovornega individuuma. Ponuja jim večjo možnost razumevanja in sprejemanja naključnih dejavnikov razvoja (Baltes, v Žorga, 1999), kar posamezniku omogoča uspešnejše odzivanje v „krivulji kompetentnosti“ (Hay, v Žorga, 1999). Ob nepričakovanih in neprijetnih dogodkih se lahko v posamezniku pojavita frustracija in dvom v lastno samoučinkovitost. Šele ko se je posameznik sposoben soočiti z realnim stanjem in ga sprejeti, bo uspel porušeno ravnotežje preoblikovati v ponoven občutek kompetentnosti. S tega stališča so nam lahko razumljiva kratkoročna povišanja občutkov sposobnosti racionalne empatije, samouravnavanja in samoučinkovitosti pri udeležencih seminarja „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“; vsi omenjeni občutki pa se po enem letu od udeležbe na seminarju zmanjšajo. Predpostavljamo, da k zmanjšanju občutka samoučinkovitosti doprinese udeleženceva zbežanost, ko povsem razumljivo po tolikem času po seminarju ne uspe zadržati v spominu vseh informacij, ki jih je obravnaval na seminarju. Mogoča bi bila tudi nekoliko nasprotna razlaga – da se pridobljeno znanje skozi čas ‚nevede‘ infiltrira v posameznikovo delovanje in preoblikuje v novo navado, zaradi česar ga posameznik ne zaznava več kot spremembo oz. več ne zaznava, da je v njegovem delovanju kaj bistveno drugače.<sup>9</sup>

Če poskušamo proučevana seminarja opredeliti glede na Bloomovo taksonomijo edukacijskih ciljev (Anderson in Krathwohl, 2001), bi lahko ugotovili, da seminar „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ deluje bolj na kognitivnih nivojih poznavanja, razumevanja, uporabe in analize; seminar „Obvladovanje stresa“ omenjene stopnje taksonomije nadgradi s kognitivnimi nivoji sinteze in evalvacije pridobljenega znanja, kar je morda doseženo s pismom sprejetih sklepov posameznika samemu sebi na koncu seminarja, ki mu ga nato

<sup>8</sup> Udeleženec seminarja „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ na njem sprejema manj osebno pomembnih odločitev za svoje delovanje v življenju kot udeleženec seminarja „Obvladovanje stresa“, ki je nekako primoran v to.

<sup>9</sup> Obstaja možnost, da je posameznik po seminarju razvil navado učinkovitega obvladovanja konfliktov, vendar pa ne zna več taksonomno naštetih vseh ego stanj in vseh vrst transakcij (Stewart in Joines, 2000). S tem se mu ustvari občutek nekompetentnosti za komunikacijo in posledično manjši občutek samoučinkovitosti.

pošljemo dva do tri mesece po seminarju. Ravno tako bi lahko trdili, da je seminar „Obvladovanje stresa“ bolj kot seminar „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ naravnian na uresničevanje konativnih ciljev usvajanja in organiziranja vrednot ter razvoj celovitega značaja posameznika.

Mogoča interpretacija omenjenih ugotovitev bi namreč lahko bila tudi, da so si vsebine na seminarjih podobne in se na seminarju „Obvladovanje stresa“ le še bolj utrjujejo. Izvajalci omenjenih seminarjev se z omenjenim pomislekom povsem ne strinjamo. Gotovo je ponovna udeležba na seminarju socialnih veščin neka nadgradnja. Vendar pa bi glede na različne vsebine seminarjev lahko trdili, da je posamezniku na seminarju „Obvladovanje stresa“ še toliko bolj omogočen osebni razvoj, ki ‚biti‘ in ne le ‚imeti‘. ‚Imeti znanje‘ pomeni znanje si prilastiti in ga obdržati; ‚spoznal sem‘ pomeni dejavnost ustvarjalnega mišljenja (Fromm, 2004).

## SKLEP

Iz predstavljenih izračunov lahko sklenemo, da je seminar »Obvladovanje stresa« (ki seveda vključuje tudi že prej opravljen seminar „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“) bolj kot sam seminar „Komunikacija in obvladovanje konfliktov“ primeren za dolgoročno razvijanje in utrjevanje racionalne empatije, občutka sposobnosti samournavanja in samoučinkovitosti. Dokazali smo sicer pozitivno spremembo tudi pri čustveni empatiji, vendar omenjena sprememba ni statistično značilna.

Na podlagi predstavljenih ugotovitev bi zaradi značilnih začetnih razlik med skupinama udeležencev seminarjev in kontrolno skupino lahko utemeljevali smiselnost udeležbe na usposabljanjih socialnih veščin predvsem z vidika razvoja racionalne empatije oz. metapatije. Je pa res, da sta se tako občutek sposobnosti samournavanja kot samoučinkovitosti glede na kontrolno skupino izboljšala pri obeh skupinah udeležencev statistično značilno. Pri udeležencih seminarja „Obvladovanje stresa“ smo v odnosu do kontrolne skupine z raziskavo potrdili postopen in dolgotrajen napredek tudi pri racionalni empatiji. Ugotovitve bi lahko razumeli kot postopno spreminjanje posameznika



na podlagi utrjevanja ozaveščanja na seminarjih socialnih veščin. Seveda ni dovolj le odločitev za spremembo na seminarju, treba je po seminarju ‚izzivati‘ situacije, ki nas spomnijo na odločitev, sprejeto na seminarju.

Pri utrjevanju sklepov raziskave moramo upoštevati tudi njene omejitve. V rezultatih izmerjenih sprememb pri udeležencih seminarjev se gotovo odražajo tudi ostali vplivi posameznikovega realnega življenja, ki jih tekom raziskave ni bilo mogoče kontrolirati. Opozorili smo že na začetno razliko med proučevanimi skupinami glede določenih osebnostnih lastnosti. Pomanjkljivost raziskave je lahko tudi ponovitev izpolnjevanja testa in predstavlja napako testa – zapomnitev danih odgovorov lahko navidezno zvišuje oceno zanesljivosti meritve na račun lastnosti testiranca (Bucik, 1997). Napako smo poskušali omejiti s prošnjo, da naj respondenti ne kopirajo ali kako drugače shranjujejo podatkov. Ravno tako pa v raziskavi ni bil kontroliran oz. nevtraliziran vpliv izvajalcev seminarjev, ki so bili v vseh izvedbah isti in so morda imeli značilen vpliv na ugotovljene spremembe udeležencev. Kljub omenjenim pomanjkljivostim pa bi lahko predpostavili, da udeležba na tovrstnih seminarjih predstavlja pomemben delež pri posameznikovem ozaveščanju in razvoju osebnostnih lastnosti, pomembnih za osebnostno rast.

## LITERATURA

Anderson, L. W. in Krathwohl, D. R. (ur.). (2001). *A taxonomy of learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Addison-Wesley.

Avsec, A. (2007). Emocionalna inteligentnost. V A. Avsec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 249–262). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Čot, D. (2004). Bandurin koncept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja. *Socialna pedagogika*, 8(2), str. 173–196.

Davis, M. H. (1996). *Empathy: a social psychological approach*. Boulder, Col.: Westview Press.

Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), str. 227–268.

Fesel Martinčević, M. (2004). Samoučinkovitost v kontekstu organizacijske psihologije. *Psihološka obzorja*, 13(3), str. 77–106.

Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock'n'roll)*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.

Frlec, Š. in Vidmar, G. (2001). Preliminarna študija merskih značilnosti Lestvice samoučinkovitosti. *Psihološka obzorja*, 10(1), str. 9–25.

Frlec, Š. in Vidmar, G. (2005). Študija samoučinkovitosti v kontekstu delovnega mesta. *Psihološka obzorja*, 14(1), str. 35–51.

Fromm, E. (2004). *Imeti ali biti*. Ljubljana: Vale-Novak.

Goleman, D. (2010). *Socialna inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Goleman, D. (2011). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kuppens, P. in Tuerlinckx, F. (2007). Personality traits predicting anger in self-ambiguous, and other caused unpleasant situations. *Personality and Individual Differences*, 42(6), str. 1105–1115.

Lamovec, T. (1987). Empatija. *Anthropos: časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved*, 17(5/6), str. 233–245.

Licardo, M., Schwarzer, R. in Jerusalem, M. (2007). *General Self-Efficacy Scale – Slovenian Version*. Berlin: Freie Universität Berlin. Pridobljeno s <http://userpage.fu-berlin.de/~health/slovenia.htm>

Lynne, C. (5. april 2011). *Empathy: A reiew*. Pridobljeno s <http://www.open.ac.uk/researchprojects/livingwithuncertainty/pics/d115149.pdf>

Muncer, S. J. in Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Personality and Individual Differences*, 40(6), str. 1111–1119.

Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Maidenhead, New York: Open University.

Pečjak, S. (2000). Pedagoška psihologija v ogledalu kognitivne psihologije. *Panika*, 4(4), str. 16–18.

Reynolds, W. J., Scott, B. in Jessiman, W. C. (1999). Empathy has not been measured in clients' terms or effectively taught: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 30(5), str. 1177–1185.

Rothbart, M. K., Ellis L. K. in Posner, M. I. (2004). Temperament and Self-Regulation. V R. F. Baumeister in K. D. Vohs (ur.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (str. 357–370). New York: The Guilford Press.

Rothman, A. J., Baldwin, A. S. in Hertel, A. W. (2004). Self-Regulation and Behavior Change: Disentangling Behavioral Initiation and Behavioral Maintenance. V R. F. Baumeister in K. D. Vohs (ur.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (str. 130–148). New York: The Guilford Press.

Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.

Simmons, G. (2004). *Where You Can Find Sympathy*. Pridobljeno s [http://www.articlecity.com/articles/self\\_improvement\\_and\\_motivation/article\\_1203.shtml](http://www.articlecity.com/articles/self_improvement_and_motivation/article_1203.shtml)

Simonič, B. (2010). *Empatija: moč sočutja v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Frančiškanski družinski inštitut.

Smither, R. D. (1998). *The psychology of work and human performance*. New York: Longman.

Stewart, I. in Joines, V. (2000). *TA Today: a new introduction to transactional analysis*. Nottingham, GBR, Chapel Hill, N. Carol., USA: Lifespace publication.

Schwarzer, R., Diehl, M. in Schmitz, G. S. (1999). *Self-regulation*. Berlin: Freie Universität Berlin. Pridobljeno s [http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language\\_Selection/Turkish/Self-Regulation/self-regulation.htm](http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Self-Regulation/self-regulation.htm)

Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Goldenfeld, N., Delaney, J., Fine, D., Smith, R. in Weil, L. (2006). Development of

short forms of the Empathy Quotient (EQ-Short) and the Systemizing Quotient (SQ-Short). *Personality and Individual Differences*, 41(5), str. 929–940.

Zidar Gale, T. (2005). *Medosebno komuniciranje na delovnem mestu: z osebnimi spremembami do boljših medosebnih odnosov*. Ljubljana: GV izobraževanje.

Zimmerman, B. I. (2008). Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. V D. H. Schunk in B. I. Zimmerman (ur.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (str. 267–295). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. I. in Schunk, D. H. (2008). Motivation An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. V D. H. Schunk in B. I. Zimmerman (ur.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (str. 1–30). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Žorga, S. (1999). Pojmovanje razvoja. *Socialna pedagogika*, 3(3), str. 207–214.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2013.

# PEDAGOŠKI DELAVCI V VZGOJNIH ZAVODIH O KONFLIKTIH IN MEDIACIJI

# 73

PEDAGOGICAL WORKERS FROM EDUCATIONAL  
INSTITUTIONS ON CONFLICTS AND MEDIATION

**Anja Mihevc**, univ. dipl. soc. ped.

*Združenje DrogArt, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana*

*mihevc.anja@gmail.com*

## POVZETEK

Reševanje konfliktov in z njim mediacija prihajata vedno bolj v ospredje tudi na področju socialne pedagogike. Mediacija nas podrobneje seznani, kako pristopiti h konfliktu, ga obravnavati in razreševati. Konfliktov je več vrst, pojavljajo pa se ob vsaki priložnosti, kar kaže na to, da je njihovo sprotno reševanje pomembno.

Cilj raziskovanja je bilo proučevanje uporabe mediacije v vzgojnih zavodih oz. prevzgojnem domu, saj se tam konflikti pojavljajo sorazmerno pogosto. Glede na poslanstvo omenjenih ustanov je reševanje le-teh ključnega pomena.

Zaposleni, ki so bili vključeni v izpolnjevanje priloženega vprašalnika, so podali tudi svoja mnenja in predloge v zvezi z obravnavano tematiko. Večini anketirancev je mediacija dobro poznana, vendar je pri soočenju s konflikti ne uporabljajo pogosto. Kljub temu pa je raziskava potrdila, da bi morala biti mediacija v vzgojnih zavodih oz. prevzgojnem domu po mnenju zaposlenih

bolj razširjena. To je zelo spodbudno in hkrati predstavlja odskočno desko za pogostejše izvajanje mediacije v praksi.

**KLJUČNE BESEDE:** *alternativno reševanje sporov, konflikt, mediacija, pedagoški delavci, vzgojni zavod.*

## **SUMMARY**

Conflict resolution and mediation are increasingly gaining in prominence in the field of social pedagogy, among others. Mediation presents an approach to conflicts, and a means to address and solve them. Conflicts take many different shapes and ensue in a variety of situations, which underpins the importance of addressing them as soon as they appear.

The following study aims at examining the use of mediation in residential and correctional institutions where conflicts tend to appear relatively frequently. Conflict resolution is essential in these institutions given their purpose. Respondents who filled out the questionnaire were also asked to provide their opinions and suggestions regarding the subject at hand. Most have a thorough understanding of mediation, yet they rarely apply it when addressing conflicts.

Nevertheless, the study shows that workers at educational and correctional institutions believe that mediation should be used more widely. This is an encouraging fact, providing a starting point for increased use of mediation in practice.

**KEYWORDS:** *alternative dispute solutions, conflict, mediation, educators, residential institutions.*

## **UVOD V KONFLIKT**

Vsak izmed nas si ustvari lasten pogled na svet, ima svoje vrednote in prepričanja. V vsakdanji komunikaciji pogosto prihaja do konfliktov, saj je praviloma udeleženec v konfliktu prepričan, da je nasprotnik v zmoti. Čeprav udeleženec konflikta mnogokrat tudi dvomi v lastno resnico, navkljub vsemu vztraja pri svojem prepričanju. Posameznik

vedno išče razloge, zaradi katerih je dejanje enega upravičeno, medtem ko dejanje drugega ni. Na takšen način se spor le še krepi in nima možnosti za razvoj v pozitivno smer.

Konflikti pa niso nujno le slabi, saj lahko predstavljajo le pregrado, ki po premostitvi še izboljša posameznikov odnos do sebe in drugega.

Opredelitve konflikta se med seboj razlikujejo, vendar pa ga lahko na splošno razumemo kot stanje nasprotujočih si teženj v nekem sistemu, bodisi v posamezniku ali pa v širši skupnosti. Iršič (2002, v Iršič, 2004, str. 66) navaja naslednjo definicijo konflikta: „Konflikt je stanje, ko dva ali več sistemov znotraj istega sistema oz. teritorija ne funkcionirata optimalno zaradi (delne) neusklajenosti sistemov“. Konflikti so v tem primeru kot rušilci ravnovesja celotnega sistema. Sistem predstavlja človeka ali skupino ljudi, ki teži k ponovnemu ravnovesju. Mitchell (1981, v Besemer, 2007) navaja konflikt kot posledico delovanja treh komponent (vedenja, situacije in odnosa) ter skupaj z njimi zaznavanja tega odnosa. Sprememba ene komponente vpliva na celoten sistem. Konflikt se lahko reši, če se komponenta vedenja in komponenta zaznavanja spremenita.

Konflikti prinašajo tako pozitivne kot negativne posledice. Pozitivne se običajno izražajo v izboljšanju odnosov, spodbudijo nas k reševanju konfliktov in nas naučijo, kako ravnati v podobnih situacijah. Razrešeni konflikti utrdijo prepričanje, da je odnos dovolj trden, da zdrži preizkušnje in kljubuje problemom (Lamovec, 1991). Negativne posledice pa zajemajo slabitev kakovosti odnosa, slabšo komunikacijo, slabo vzdušje, psihosomatske težave ipd. V vsem tem je pogovor tisti, ki da situaciji večji pomen, odločitev pa ostaja na strani posameznika.

## **STILI ODZIVANJA NA KONFLIKTE**

Ljudje smo si med seboj različni, zato imamo tudi različne načine reševanja konfliktnih situacij ter različne načine odzivanja na konflikte (Lamovec, 1991).

Eden izmed načinov je **umik (strategija želve)**. Če osebni interesi in odnosi nimajo visoke vrednosti pri posamezniku, se lahko hitro zgodi, da se posameznik konfliktu izogne.

O **izglajevanju (strategija medveda)** govorimo, kadar posamezniku osebni interesi niso tako pomembni, zelo pomembni pa so mu dobri odnosi. Posameznik poskuša pomiriti vzdušje in zgladiti konflikt. Ob tem se pogosto počuti nemočnega.

Ko so osebni interesi zelo pomembni, odnosi pa ne, bo posameznik izbral **prevlado (strategija morskega psa)**. Tak posameznik uveljavlja svoje interese in se ne ozira na druge. Takšni posamezniki želijo zmagati v svojem načinu reševanja konfliktov. „Ljudi delijo na zmagovalce in poražence, sami pa seveda želijo biti zmagovalci“ (Lamovec, 1991, str. 66).

Posameznik, ki so mu pomembni tako odnosi kot interesi, poskuša najti nek **kompromis (strategija lisice)**. Želi priti do rešitve, ki bi bila sprejemljiva za vse.

Kadar pa so tako lastni interesi kot odnosi z drugimi zelo pomembni, se išče optimalne rešitve, kar vodi k **razreševanju**. Tak posameznik poišče rešitev, pri kateri so upoštevani njegovi lastni interesi, a hkrati ohranja tudi dobre odnose. Tak način reševanja konfliktov Lamovec (1991, str. 66) imenuje **konfrontacija (strategija sove)**.

Tam, kjer je prisoten konflikt, je običajno prisotno tudi reševanje le-tega. Smernic za obvladovanje konfliktov je veliko, pomembno je le, da vsak najde tisto, ki mu bo predstavljala kašipot k reševanju konfliktnih situacij. Eden izmed načinov reševanja konfliktov, ki je podoben tudi konfrontaciji, je mediacija.

## **KAJ JE MEDIACIJA?**

„Mediacija je proces, v katerem tretja, nevtralna stran – mediator oz. mediatorji – podpira dve (ali več) strani s spornim vprašanjem ali področjem pri razjasnjevanju nesporazuma in iskanju skupne rešitve“ (Iršič, 2010, str. 61).

Šetinc Tekavc (2002, str. 19) omenja, da mediacijo definirajo kot proces, v katerem posebej usposobljena nevtralna tretja oseba pomaga strankama predstaviti njun položaj ter najti in raziskati možnosti za rešitev spora; intervencijo nevtralnega tretjega, ki intervenira na željo strank, sodeluje pri reševanju spora in strankam pomaga najti



lastno pot do spora; zasebna in prostovoljna pogajanja, ki jih pospešuje nevtralni tretji, da bi dosegli dokončen, pogodbeno zavezujoč dogovor med strankama v sporu; polformalen proces pogajanj med strankama brez uporabe dokazov ali prič ipd.

Besemer (2007) sprva omenja mediacijo kot proces, pri katerem ne gre za terapijo, vendar je to proces s terapevtskimi učinki. Mediacija se ukvarja prav z nerešenimi konflikti, ki bi, če se ne bi rešili, postali za odnos in posameznika moteči. Njene značilnosti, ki povečujejo udeležnost tega procesa, so prav nevtralnost, prostovoljnost in neterapevtskost.

Pri mediaciji se torej ne odloča o vsebini, se ne podaja rešitev, ampak se skrbi za sam proces reševanja konflikta. O mediaciji ne moremo govoriti, če ni prisotna tretja stran oz. če nista v ta konflikt vpletena vsaj dva. Pomembno je sodelovanje vseh, vloga mediatorja pa je predvsem povezovanje, usmerjanje, koordiniranje, poslušanje in pojasnjevanje razumljenega.

Glavni **cilj** mediacije je rešitev konflikta, vendar so znotraj mediacije cilji veliko obširnejši, saj mediacija vpliva tudi na druga področja človekovega delovanja.

Isenhart in Spangle (2000) omenjata, da so glavni cilji predvsem doseganje sporazuma, preprečevanje napetosti, omogočanje primerne komunikacije med vpletenimi, usmerjanje posameznika, da bo sam znal konflikte reševati bolj učinkovito.

Bolj specifični cilji pa zajemajo učenje konstruktivne komunikacije, krepitev samoodgovornosti, ohranjanje dostojanstva, krepitev samospoštovanja, razvijanje pogajalskih sposobnosti, usposabljanje za samostojno reševanje konfliktov (Paravan, 2007, v Mandelj, 2009). Mediacija posameznika opolnomoči, kar je dragocena popotnica za življenje.

## TEMELJNA NAČELA IN VRSTE MEDIACIJE

Šetinc Tekavc (2002) omenja nekaj splošnih načel mediacije, in sicer, da je mediacija proces, kjer gre za sodelovanje tretje osebe, nevtralnost mediatorja, njegovo nepooblaščenost za sprejemanje odločitev, sporazumnost rešitve, pospeševanje pogajanj, dajanje moči strankam,

zaupnost postopka, njegov nesvetovalni značaj ter obvladovanje negativnih odnosov med strankami.

Kot pa je že bilo omenjeno, se mediacijo lahko uporablja na različnih področjih. Tako poznamo družinsko, vrstniško, šolsko, gospodarsko mediacijo, mediacijo v skupnosti, mediacijo v podjetjih ipd. Vsaka zahteva svoj pristop, skupen jim je proces, kar je pri mediaciji izrednega pomena.

## ZAKAJ JE MEDIACIJA DOBER VZGOJNI PRISTOP?

Prgič (2010), Johnson in Johnson (2002), Iršič (2010), Šetinc Tekavc (2002) in Besemer (2007) navajajo, da šolska oz. vrstniška mediacija prinaša številne prednosti, vse od zmanjšanja nasilja v šoli, izboljšanja šolske klime, zmanjšanja vzgojnih ukrepov, povečanja dobre samopodobe ter večjega prevzemanja odgovornosti.

Prgič (2010) tudi omenja, da je uspešnost mediacije znotraj nekega področja težko oceniti, saj so raziskave v tujini največkrat osredotočene le na posamezne ustanove oz. mediacijo znotraj le-teh. Seveda pa je pri tem potrebno biti pozoren tudi na to, ali so v šolskih programih predvideni tudi mediacijski procesi.

Uporaba mediacije kot vzgojnega pristopa v vzgojnih zavodih zahteva tudi poznavanje **značilnosti tamkajšnje populacije otrok**. Pri mladih v vzgojnih zavodih namreč ni mogoče uveljaviti enega načina delovanja, usmerjanja, vodenja in reagiranja, saj vsaka populacija oz. vsak posameznik ‚zahteva‘ individualen pristop.

Prav tako je pri tem potrebno omeniti tudi **vzgojne zavode** kot ustanove, ki se jim v veliki meri očita stigmatizacijo, prizonizacijo in kriminalizacijo. Seveda ob tem ne smemo pozabiti zavodske preventivne vloge, saj predstavlja zatočišče mladim, ki druge možnosti ‚normalnega‘ življenja nimajo. Lahko bi rekla, da so vzgojni zavodi na razpotju. Na eni strani so njihova skrb mladostniki, torej imajo ‚starševsko‘ vlogo, na drugi strani pa so zanje odgovorni družbi. Kako bodo delovali zavodi v prihodnje, je težko napovedati. ‚To je odvisno od tega, v kolikšni meri bodo zmogli zavodi obvladovati notranje napetosti in konflikte, da bi bili mladostniki vpleteni v čim manj incidentov in ekscesov v neposredni in širši okolici. Tudi od tega, koliko bodo morali vzgojitelji in drugi strokovni delavci v zavodih dokazovati uspešnost

vzgojnih prijemov in idej, iz katerih ti prijemi izhajajo“ (Skalar, 2000, str. 159).

Metode dela z mladostniki se glede na osebnostne značilnosti mladih razlikujejo, poleg tega pa strokovni delavci uporabljajo pristope, ki se spreminjajo glede na posameznika. Za razvijanje novih idej so pomembne izkušnje in znanje ter pripravljenost strokovnega osebja za usklajeno delovanje, torej timsko delo.

Prednosti mediacijskega procesa sta zagotavljanje širokega spektra možnosti in raznoliko obravnavanje mladostnikov. Vendar pa se pri vsem tem preveč poudarja terapevtsko vlogo, ki vsakega posameznika postavi v hierarhičen položaj. To je razlog za težje vzpostavljanje odnosa z mladostnikom. „Dobrohoden človeški odnos odtehta pri naših varovancih mnogo. Če ga ne zmoremo, nam res ne preostane drugega kot terapija“ (Skalar, 2000, str. 27).

Fritz (2008) v svojem članku govori o uporabi mediacije pri otrocih s posebnimi potrebami (sem prištevamo tudi otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami), ki potrebujejo posebno oskrbo. Države, kot so ZDA, Škotska, Anglija in Irska, redno uporabljajo mediacijo v primerih posebne oskrbe, izobraževanja. To kaže na dejstvo, da je tudi na socialnopedagoškem področju mediacija zelo uporabna in tudi učinkovita.

### ***Mediacija ali svetovanje?***

Socialnopedagoško delo vključuje tako individualno kot skupinsko delo. Mnogokrat se v javnosti pojavlja tudi vprašanje, kakšna je razlika med svetovanjem in mediacijo.

**Mediacija** je kratkotrajen, interpersonalen proces. Mediator udeležencema pomaga, da skleneta dogovor, ki bo oba zadovoljil. Čustva in osebne zgodovine udeležencev se pojavijo z namenom reševanja konflikta. Ko je konflikt končan, se proces zaključi. (Cohen 1995, str. 66, v Plemenitaš, 2006).

**Svetovanje** pa je na drugi strani dolgoročen, inter- in intrapersonalen proces. Značilnost te oblike pomoči je neposredna udeležba posameznikov pri definiranju ciljev, nalog rasti in razvoja ter premagovanja različnih vprašanj življenja. Pri svetovalni vlogi je osrednjega pomena poznavanje razvoja človeka in njegove osebnosti, intra- in interpersonalnih odnosov, proces sprejemanja odločitev

in reševanja problemov (Resman 1999, str. 70, v Plemenitaš, 2006). Mediacija ni svetovanje, ga tudi ne nadomešča, temveč se procesa med seboj dopolnjujeta.

## **CILJI RAZISKOVANJA IN RAZISKOVALNE HIPOTEZE**

Mediacija se uporablja na različnih področjih, med drugimi tudi na vzgojno-izobraževalnem. Vendar pe je uporabo le-te moč zaslediti predvsem na osnovnih in srednjih šolah, bolj malo pa se o njej govori znotraj vzgojnih zavodov. Mediacija lahko predstavlja način dela, tehniko ali metodo dela, ki spremlja strokovnjaka na vsakem koraku, predvsem pa je zanimiva z vidika reševanja konfliktov.

**Namen** mojega **raziskovanja** je bil, dobiti vpogled v to, v kolikšni meri se mediacija uporablja v vzgojnih zavodih s srednješolsko mladino in v prevzgojnem domu. Prav tako sem želela ugotoviti, na kakšen način se tam rešujejo konflikti, kakšen je odnos zaposlenih v vzgojnih zavodih do konfliktov in posledično njihovo reševanje.

**Cilji raziskovanja** so, pridobiti stališče o uporabi mediacije vzgojiteljev in drugih zaposlenih v vzgojnih zavodih in prevzgojnem domu, njeni primernosti, razširjenosti in uspešnosti. Poleg tega pa se

**TABELA 1:** *Hipoteze*

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>hipoteza 1</b> | Reševanje konfliktov se zaposlenim v vzgojnih zavodih zdi pomembno.  |
| <b>hipoteza 2</b> | Večina zaposlenih v vzgojnih zavodih meni, da je mediacija dobra metoda za reševanje konfliktov.   |
| <b>hipoteza 3</b> | Zaposlenim se mediacija zdi primernejša metoda za delo v vzgojnem zavodu kot v prevzgojnem domu.   |
| <b>hipoteza 4</b> | Mediacija se v vzgojnih zavodih uporablja bolj pogosto kot v prevzgojnem domu.   |
| <b>hipoteza 5</b> | Zaposleni menijo, da bi mediacija v vzgojnih zavodih morala biti bolj razširjena.  |
| <b>hipoteza 6</b> | Vzgojitelji so v večji meri poskušali konflikte reševati z mediacijo kot ostali zaposleni (učitelji, ravnatelji, drugo strokovno osebje) v vzgojnih zavodih. |

mi zastavlja vprašanje o tem, ali je za vzgojitelje tema sploh zanimiva oz. ali menijo, da je to uporabna metoda pri njihovem delu.

V zgornji tabeli so predstavljene hipoteze.

## **METODA RAZISKOVANJA**

Raziskovalno delo je neeksperimentalna in empirično pregledna raziskava s kvantitativno metodologijo.

### *Opis vzorca*

V raziskavi so sodelovali vzgojitelji, učitelji, ravnatelji in drugo strokovno osebje, zaposleno v naslednjih vzgojnih zavodih in prevzgojnem domu: Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec, Vzgojni zavod Slivnica in Prevzgojni dom Radeče. Od skupno 80 anketiranih je sodelovalo 43 moških (53,7 %) in 37 žensk (46,3 %). 71,3 % vprašanih je bilo zaposlenih v zgoraj omenjenih vzgojnih zavodih, 28,7 % pa v Prevzgojnem domu Radeče.

Zaradi vnaprejšnjega izbora vzgojnih zavodov oz. prevzgojnega doma je moj vzorec neslučajnost. V izbrane zavode in prevzgojni dom so vključeni mladostniki oz. srednješolska populacija.

### *Postopek obdelave podatkov*

S pomočjo programa SPSS (Statistical Package for Social Science) sem uporabila deskriptivno raziskovalno metodo, kar pomeni, da sem opisala nekatere značilnosti vzorca. Pri hipotezah sem uporabila frekvenčno porazdelitev rezultatov, izračun mer srednje vrednosti ter t-test za neodvisne vzorce.

## **REZULTATI IN INTERPRETACIJA**

### *Hipoteza 1: Reševanje konfliktov se zaposlenim v vzgojnih zavodih zdi pomembno.*

Reševanje konfliktov je stvar vsakega posameznika, saj je on tisti, ki mu bo konflikt ostal, če ga ne bo rešil. Pomembno je razvijanje sposobnosti

za reševanje konfliktov, saj lahko tako hitreje zaznamo konflikt in ga lažje rešujemo sproti (Čačinovič Vogrinčič, 1998).

V nasprotnem primeru, torej ob nereševanju pa prihaja do vedno težje rešljivih konfliktov, ki so lahko posamezniku v veliko breme – tako na osebnem kot na profesionalnem področju.

TABELA 2: *Odnos do konfliktov*

| <b>odnos do konfliktov</b>                                    | <b>N</b> | <b>aritmetična sredina</b> | <b>standardna deviacija</b> |
|---|----------|----------------------------|-----------------------------|
| Kot vzgojitelj vedno poskušam rešiti konflikt.                | 74       | 4,26                       | ,845                        |
| Konflikte z mladostniki sem pripravljen reševati z mediacijo. | 71       | 3,03                       | ,792                        |
| Dajem pobudo za reševanje konfliktov.                         | 74       | 3,76                       | ,919                        |
| Mediacija je moj način reševanja konfliktov.                  | 73       | 3,04                       | 1,073                       |
| Spoznavanje novih metod je pomembno.                          | 74       | 4,36                       | ,945                        |
| Izkušnje z mediacijo sem že imel/a.                           | 71       | 2,99                       | 1,213                       |
| Imam znanje za reševanje konfliktov z mladostniki.            | 74       | 3,42                       | ,936                        |
| Imam znanje za reševanje konfliktov s sodelavci.              | 74       | 3,72                       | ,836                        |
| veljavni N  | 67       |                            |                             |

V TABELI 2 je prikazana ocena strinjanja s trditvami o odnosu do konfliktov, kjer sem najprej izvedla Chronbachov test zanesljivosti  $\alpha$ , ki je pokazal, da je lestvica zanesljiva, saj koeficient znaša .736. Lestvico sem tako lahko uporabila za nadaljnjo analizo.

Možni odgovori so predstavljeni na številčni ocenjevalni lestvici od 1-5, pri čemer 1 pomeni, da trditev „sploh ne drži“, 2 „ne drži“, 3 „delno drži in delno ne drži“, 4 „pretežno drži“ in 5 „popolnoma drži“.

Minimalna vrednost vsakega odgovora znaša 1 („sploh ne drži“), maksimalna vrednost znaša 5 („popolnoma drži“). Najvišja srednja vrednost 4.36 nakazuje strinjanje z dejstvom, da je spoznavanje vedno novih metod reševanja konfliktov pomembno. Prav takšno mnenje so izrazili glede trditve, da je reševanje konfliktov pomembno, saj srednja vrednost znaša 4.26. Pri vprašanju o izkušnjah reševanja konfliktov z mediacijo znaša srednja vrednost 2.99, kar predstavlja najnižjo oceno. Iz prikazanih rezultatov je razvidno, da je reševanje konfliktov zaposlenim v vzgojnih institucijah pomembno. Tako sem lahko hipotezo, da je zaposlenim v vzgojnih zavodih reševanje konfliktov pomembno, obdržala.

Kar zadeva znanje za reševanje konfliktov z mladostniki in sodelavci, zaposleni menijo, da imajo tako znanje za reševanje konfliktov med sodelavci ( $M = 3.42$ ) kot znanje za reševanje konfliktov med mladostniki ( $M = 3.72$ ). Znanje za reševanje konfliktov je nujno za uspešno delo v vzgojnem zavodu, zato bi bilo pričakovati višjo oceno znanja za reševanje konfliktov z mladostniki kot s sodelavci. Navedena ugotovitev ni ravno spodbudna.

Pri vprašanju o odnosu do konfliktov več kot polovica (52,5 %) vprašanih ( $N = 77$ ) meni, da jih konflikti motijo, a so del dela. Skoraj četrtini (23,8 %) se zdijo konflikti pozitivni in potrebni. Da konflikti obstajajo, a vprašanih ne motijo, meni 16,3 % anketirancev, le 3,7 % vprašanim pa se konflikti zdijo nekaj slabega.

Iz podanih odgovorov sklepam, da večina jemlje konflikt kot nekaj, kar morajo sprejeti, ker je to del njihovega dela. Rezultati predhodne tabele (**TABELA 2**) kažejo, da zaposleni poskušajo reševati konflikte, kadar pridejo v stik z njimi, vendar pa je iz rezultatov razvidno, da jim to predstavlja nujnost in ne spoznanje, da konflikti mnogokrat prinašajo tudi pozitiven izid.

Že pri praktičnem delu v vzgojnih zavodih sem spoznala, da se zaposleni pogosto srečujejo s konflikti. Reševanju le-teh je potrebno nameniti pozornost in čas, še posebej, če jih želimo rešiti konstruktivno in tako tudi mladostnike nekaj naučiti.

**TABELA 3:** *Mediacija se mi zdi dobra metoda za reševanje konfliktov*

| <b>Mediacija se mi zdi<br/>dobra metoda za<br/>reševanje konfliktov.</b> |    | <b>frekvenca</b> | <b>odstotek</b> | <b>veljavni<br/>odstotek</b> | <b>kumulativni<br/>odstotek</b> |
|--|----|------------------|-----------------|------------------------------|---------------------------------|
| sploh ne drži  |    | 1                | 1,3             | 1,3                          | 1,4                             |
| ne drži  |    | 7                | 8,7             | 9,7                          | 11,1                            |
| delno drži in<br>delno ne drži   |    | 16               | 20,0            | 22,3                         | 33,3                            |
| pretežno drži  |    | 26               | 32,5            | 36,2                         | 69,2                            |
| popolnoma drži   |    | 22               | 27,5            | 30,5                         | 100,0                           |
| skupaj   |    | 72               | 90,0            | 100,0                        |                                 |
| manjkajoči   | -9 | 8                | 10,0            |                              |                                 |
| skupaj   |    | 80               | 100,0           |                              |                                 |

„Izpopolnjevanje vzgojiteljev bi sprožilo več inovativnega dela z mladimi, saj je nesporno, da so inovacije potrebne“ (Kordeš, 2001). Zaključimo lahko, da izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje strokovnjakov prispevata h kakovosti vzgojnega dela.

***Hipoteza 2: Večina zaposlenih v vzgojnih zavodih meni, da je mediacija dobra metoda za reševanje konfliktov.***

**TABELA 3** prikazuje rezultate o tem, kaj menijo zaposleni o mediaciji kot načinu reševanja konfliktov.

Rezultati kažejo, da 32,5 % zaposlenih (N = 72) meni, da „pretežno drži“, da je mediacija dobra metoda za reševanje konfliktov. S to trditvijo se „popolnoma“ strinja 27,5 % zaposlenih. Petina pa jih je mnenja, da omenjena trditev „delno drži in delno ne drži“, da je mediacija dobra metoda za reševanje konfliktov. Manjšina vprašanih (8,7 % in 1,3 %) se s to trditvijo ne strinja.

Tako sem lahko hipotezo, da večina zaposlenih meni, da je mediacija dobra metoda reševanja konfliktov, obdržala.



Glede na zbrane odgovore sklepam, da večina vprašanih dobro pozna mediacijo ali pa so jo pri svojem delu že uporabljali.

**TABELA 4:** *Stališča do mediacije*

| <b>stališča do mediacije</b>   | <b>N</b> | <b>aritmetična sredina</b> | <b>standardni odklon</b> |
|--|----------|----------------------------|--------------------------|
| Mediacija se uporablja na različnih področjih (šolskem, vzgojnem, gospodarskem itd).   | 74       | 4,01                       | 1,141                    |
| Menim, da je mediacija uspešna na vzgojno-izobraževalnem področju (npr. v šolah, vzgojnih zavodih).  | 73       | 3,84                       | ,958                     |
| Mediacija se uporablja tudi v vzgojnem zavodu, kjer sem zaposlen/a.  | 71       | 2,59                       | ,979                     |
| Mediacija se mi zdi dobra metoda dela za reševanje konfliktov.   | 72       | 3,85                       | 1,016                    |
| Za vzgojne zavode se mi mediacija ne zdi primerna.   | 71       | 2,21                       | 1,094                    |
| Mediator oz. tisti, ki izvaja mediacijo v vzgojnem zavodu, mora upoštevati vrsto (težo) konflikta (npr. nasilje), da se lahko sploh odloči za izvajanje mediacije. | 72       | 3,72                       | 1,064                    |
| Izvajati mediacijo v vzgojnem zavodu se mi zdi zahtevno.   | 70       | 3,69                       | 1,057                    |
| Mladostniki v zavodu, ki so že imeli izkušnje z mediacijo, imajo o njej pozitivno mnenje.  | 63       | 2,84                       | ,827                     |
| Mediacija je uspešna metoda dela z mladostniki v vzgojnem zavodu, kjer delam.  | 70       | 2,76                       | ,955                     |
| Menim, da bi se v vzgojnem zavodu, kjer delam, mediacija lahko pogosteje uporabljala.  | 71       | 3,59                       | ,888                     |
| veljavni N   | 56       |                            |                          |

Zanimiva so tudi stališča zaposlenih do mediacije v vzgojnih zavodih. Stališča do mediacije kažejo trditve od 25 do 34 (TABELA 4), kjer sem najprej izvedla Chronbachov test zanesljivosti  $\alpha$ , ki je pokazal, da je lestvica zanesljiva, saj koeficient znaša .592.

Minimalna vrednost vsakega odgovora znaša 1 („sploh ne drži“), maksimalna vrednost pa znaša 5 („popolnoma drži“). Najvišja srednja vrednost 4.01 nakazuje strinjanje z dejstvom, da se mediacija lahko uporablja na različnih področjih, najnižja vrednost 2.21 pa kaže nestrinjanje z dejstvom, da mediacija ni primerna metoda dela v vzgojnem zavodu. Prav tako zaposleni ocenjujejo, da je mediacija dobra metoda dela ( $M = 3.85$ ) ter z 3.69 ocenjujejo njeno zahtevnost.

Odgovori večinoma dosegajo povprečje, kar pomeni „delno drži in delno ne drži“. Kljub temu da se kar nekaj vprašanih strinja z trditvijo, da je mediacija dobra metoda dela, je v praksi ne uporabljajo pogosto.

***Hipoteza 3: Zaposlenim se mediacija zdi primernejša metoda za delo v vzgojnem zavodu kot v prevzgojnim domu.***

Izračun t-testa **o razlikah med vzgojnim zavodom in prevzgojnim domom glede primernosti mediacije** je pokazal naslednje rezultate: zaposlenim se zdi mediacija bolj primerna metoda za delo v vzgojnem zavodu ( $M = 2.19$ ,  $SE = .143$ ) kot v prevzgojnim domu ( $M = 2.28$ ,  $SE = .300$ ). Ta razlika ni statistično pomembna ( $t(69) = -.296$ ,  $p > .05$ ). Hipotezo sem tako zavrnila.

Hipoteza o večji primernosti mediacije v vzgojnih zavodih kot v prevzgojnim domu je nastala na podlagi prepričanja, da je mediacijo lažje uporabljati nekje, kjer ni tako specifične strukture mladostnikov. V prevzgojnim domu so mladostniki, ki so bili tja poslani zaradi težje kršitve. Na podlagi tega sem tudi sklepal, da so konflikti v vzgojnih zavodih lažje rešljivi in bolj primerni za mediacijo kot konflikti v prevzgojnim domu. Rezultati so pokazali, da se mediacija uporablja zelo redko, kar prispeva k ugotovitvi, da razlike med vzgojnimi zavodi in prevzgojnim domom niso statistično pomembne, saj ne eni ne drugi mediacije ne uporabljajo pogosto.

***Hipoteza 4: Mediacija se v vzgojnih zavodih uporablja pogosteje kot v prevzgojnim domu.***

Vprašanje o pogostosti uporabe mediacije je pokazalo, da se mediacija v vzgojnih zavodih uporablja redko (enkrat na mesec), poleg tega pa je le-ta najverjetneje odvisna od vsakega strokovnjaka posebej.

Rezultati t-testa so pokazali rezultate hipoteze: Mediacija se v vzgojnih zavodih ( $M = 1.67$ ,  $SE = .127$ ) uporablja pogosteje kot v

prevzgojnem domu ( $M = 2.00$ ,  $SE = .192$ ). Ta razlika ni statistično pomembna ( $t(57) = -1.020$ ,  $p > .05$ ), zato sem tudi to hipotezo zavrnila.

V Sloveniji je kazenska zakonodaja uvedla številne **alternativne načine obravnavanja**, kot sta poravnavanje in odloženi pregon, in tudi alternativne sankcije na podlagi vzgojnega ukrepa Navodila in prepovedi. „Raziskava Inštituta za kriminologijo iz leta 2005 kaže, da so nekateri od njih v praksi dobro sprejeti, predvsem poravnavanje; nekatere v tujini najbolj razširjene alternative klasičnemu obravnavanju pa tožilci in sodniki sploh ne uporabljajo“ (Filipčič, 2005, str. 58).

Kljub temu da slovenska zakonodaja ponuja možnosti alternativnega reševanja sporov (ARS), se le-to v praksi ne pojavlja pogosto. Ko je obravnava mladostnika na sodišču ali na CSD že opravljena, so na vrsti alternativne možnosti, npr. iniciativa posameznika oz. strokovnega delavca, ki dela z mladostnikom, na kakšen način bo reševal konflikte.

Z alternativnimi ukrepi je mogoče doseči več, imajo dober vpliv na posameznika in za marsikoga predstavljajo prevzemanje večje odgovornosti, kar je namen ‚kazni oz. poravnave‘. ‚... vendar pa takšni ukrepi ne bi smeli biti določeni le kot zamenjava za obstoječe vzgojne ukrepe, ampak bi morali biti tem povsem enakopravni ukrepi, ki bi se izrekli, ko bi bila potrebna strožja vzgojna sankcija“ (Jencič, 2008, str. 19). Očitno je, da je potrebno zakonodajo ažurno prilagajati oz. spreminjati.

Razlike med vzgojnimi zavodi in prevzgojnim domom niso statistično pomembne, iz česar sklepam, da bi bile potrebne dodatne spodbude s strani stroke z namenom, da bi bila mediacija bolj uveljavljena.

Rezultati raziskave so potrdili mojo domnevo, da je izvensodna mediacija še relativno ‚nov‘ način reševanja konfliktov. Smiselno bi bilo podpreti njeno širšo uveljavitev.

***Hipoteza 5: Zaposleni menijo, da bi mediacija v vzgojnih zavodih morala biti bolj razširjena.***

TABELA 5 prikazuje odgovore na trditev o pogostejši uporabi mediacije. Odgovori so bili podani na 5-stopenjski lestvici stališč („sploh ne drži“ – „ne drži“ – „delno drži in delno ne drži“ – „pretežno drži“ – „popolnoma drži“).

TABELA 5: Mediacija bi se morala pogosteje uporabljati

| <b>pogostejša uporaba mediacije</b> | <b>frekvenca</b> | <b>odstotek</b> | <b>veljavni odstotek</b> | <b>kumulativni odstotek</b> |
|-------------------------------------|------------------|-----------------|--------------------------|-----------------------------|
| ne drži                             | 8                | 10,0            | 11,3                     | 11,3                        |
| delno drži in delno ne drži         | 24               | 30,0            | 33,8                     | 45,1                        |
| pretežno drži                       | 28               | 35,0            | 39,4                     | 84,5                        |
| popolnoma drži                      | 11               | 13,8            | 15,5                     | 100,0                       |
| skupaj                              | 71               | 88,8            | 100,0                    |                             |
| manjkajoči                          | -9               | 9               | 11,2                     |                             |
| skupaj                              | 80               | 100,0           |                          |                             |

35,0 % odgovorov (N = 71) potrjuje, da „pretežno drži“, da bi se mediacija morala v vzgojnih zavodih pogosteje uporabljati, 30 % jih meni, da to „delno drži in delno ne drži“, 13,8 % jih je mnenja, da to „popolnoma drži“, 10 % pa, da trditev „ne drži“.

Na podlagi rezultatov je bila hipoteza, da bi morala biti mediacija v vzgojnih institucijah bolj razširjena, potrjena.

Prgič (2010) omenja številne avtorje, ki navajajo, da šolska oz. vrstniška mediacija prinaša številne prednosti, vse od zmanjšanja nasilja v šoli, izboljšanja šolske klime, zmanjšanja vzgojnih ukrepov, povečanja dobre samopodobe do večjega prevzemanja odgovornosti. Tudi Johnson in Johnson (2002) omenjata, da mediacija poveča šoli ugled oz. ponuja učencem bolj varno okolje za socializacijo. Pozitivnih učinkov mediacije je veliko, pomenijo spodbudo za njeno nadaljnjo širitev, kar je še posebej pomembno na vzgojno-izobraževalnem področju.

Še večji razlog za širitev mediacije pa vidim v podobnosti ciljev mediacije in socialne pedagogike. Znotraj tega procesa se krepi moč vsakega posameznika, spodbuja se prevzemanje odgovornosti,

spodbuja se empatičnost ter učenje konstruktivnejših načinov reševanja konfliktov (Iršič, 2010).

***Hipoteza 6: Vzgojitelji so v večji meri poskušali konflikte reševati z mediacijo kot ostali zaposleni v vzgojnih zavodih.***

Rezultati t-testa so pokazali naslednje: vzgojitelji ( $M = 3.18$ ,  $SE = .197$ ) so v večji meri kot ostali zaposleni ( $M = 2.82$ ,  $SE = .206$ ) konflikte poskušali reševati z mediacijo. Ta razlika ni statistično pomembna ( $t(69) = 1.274$ ,  $p > .05$ ). Hipotezo sem zavrnila.

Vsi zaposleni se pogosto srečujejo s konflikti - tako s konflikti, ki jih imajo z mladostniki, kot s tistimi s sodelavci, domačimi ali pa s samimi seboj. Vzgojitelji se običajno ukvarjajo z usmerjanjem, vzgojo, spremljanjem otroka in mladostnika, poleg tega pa z njimi preživijo največ časa. Na podlagi tega sem sklepala, da imajo z uporabo mediacije več možnosti za uspešno reševanje konfliktov.

Socialni pedagog naj bi bil posameznik, ki prisluhne potrebam posameznikov in skupinam, ki imajo socialnointegrativne težave. Pri tem pomaga, da se opolnomoči(jo) za nadaljnje delovanje. „Naloga socialnih pedagogov je, da delujejo integrativno, preventivno in kompenzacijsko“ (Skalar, 2006, str. 20).

Rezultati raziskave te hipoteze niso potrdili. Iz navedenega lahko zaključim, da ima mediacija enake možnosti za uporabo pri vseh zaposlenih. To seveda ne pomeni, da jo mora izvajati vsak, temveč le tisti, ki presodi, da bodo rezultati njenega izvajanja pozitivni.

## **SKLEP**

Proces mediacije in prav tako nastajajoči konflikti so prisotni na mnogih področjih družbenega življenja. Konflikti se lahko pojavljajo vsakodnevno, pogosteje pa se z njimi srečujejo pedagoški delavci v vzgojnih zavodih.

Kljub dejstvu, da je reševanje konfliktov v vzgojnih zavodih zelo pomembno, so rezultati raziskave pokazali, da za sodelujoče v raziskavi konflikti niso povsem pozitivna izkušnja, temveč imajo pretežno negativen predznak. Tak način sprejemanja konfliktov ni ravno spodbuden, saj se predvsem od strokovnih delavcev, ki delajo

z mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami, pričakuje, da so jim konflikti izziv oz. spodbuda za nadaljnje delo.

Z vprašalnikom sem od pedagoških delavcev v vzgojnih zavodih želela izvedeti, kaj menijo o mediaciji kot načinu reševanja konfliktov oz. ali so jo sploh že uporabljali pri svojem delu (pri tem pa ni bilo pomembno, ali imajo opravljeno izobraževanje za mediatorje). Rezultati so pokazali, da mediacijo poznajo vsi, vendar je vsi ne uporabljajo. Večina se je tudi strinjala, da bi to metodo lahko pogosteje uporabljali.

Nadalje sem z odgovori zaposlenih ugotovila, da se mediacija tako v vzgojnih zavodih kot tudi v prevzgojnem domu ne uporablja pogosto. Pogosteje se uporablja v osnovnih in srednjih šolah, kjer mediacijo ponekod že intenzivno izvajajo (Metelko Lisec, 2008).

Med hipotezami je najti tudi vprašanje razlike o primernosti mediacije v vzgojnih zavodih in prevzgojnem domu. To me je zanimalo predvsem iz prepričanja, da so v vzgojni zavod poslani mladostniki z blažjimi kršitvami, kot jih imajo mladostniki v prevzgojnem domu. Analiza ni pokazala razlik med ustanovami.

Znotraj te hipoteze sem primerjala tudi stališča zaposlenih glede primernosti mediacije z dejansko uporabo mediacije v praksi. Razlike so velike, saj se večini zdi mediacija primerna metoda dela, po drugi strani pa je ne uporabljajo pri svojem delu. Menim, da je strokovnjake potrebno spodbujati pri uveljavljanju le-te, saj nova znanja pripomorejo k večji profesionalnosti.

Poseben poudarek mora uveljavljanju in izvajanju mediacije nameniti sama institucija. Če bi želeli spodbuditi njeno uporabo, bi jo morali podpreti zaposleni, torej gre za lastno iniciativo, potrebno pa je zagotoviti tudi finančna sredstva.

Moje mnenje je, da bi se morala mediacija v praksi uporabljati kot alternativna metoda dela oz. obravnave, saj predstavlja drugačen način reševanja sporov, pri katerem so aktivni vsi udeleženci, ki že z vključitvijo v proces mediacije prevzamejo odgovornost zase in nastalo situacijo.

Kako pa se bo mediacija uveljavljala v prihodnosti, je odvisno od posameznikov, ki jih to področje zanima. Kot je bilo že omenjeno, Leathes (2010) v svojem članku govori o dveh pomembnih smernicah. Z mediacijo je enostavno potrebno le začeti. Za izboljšanje statusa

mediacije v prihodnosti pa je pomembno tudi, da smo nanjo vedno znova osredotočeni.

Pozornost je torej potrebno usmeriti na njeno splošno prepoznavnost in razširjenost na različnih področjih. Tu bi izpostavila področje socialne pedagogike, kjer se pojavljajo številne možnosti in priložnosti za uveljavljanje novih metod dela – seveda ob širši družbeni podpori.

## LITERATURA

Besemer, C. (2007). *Mediation: Vermittlung in Konflikten*. Baden: Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.

Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Filipčič, K. (2005). Vpliv novih oblik obravnavanja mladoletnih prestopnikov na (tradicionalno) vlogo kazenskopravnega sistema. V M.M. Klemenčič, (ur.), *Modeli dobre prakse v socialnopedagoškem delu - strokovni izzivi v družbi negotovosti: zbornik prispevkov 3. slovenskega kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo*. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko – Slovenska nacionalna sekcija FICE, str. 58.

Fritz, J. (2008). *Improving special education mediation*. Pridobljeno s <http://web.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/detail?hid=105&sid=e8aab6e7-faa8-45d2-917c-5fb862bb59a6%40sessionmgr104&vid=3&data=Jmxhbm9c2wmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BlPXNpdGU%3d#db=a9h&AN=35484114>.

Iršič, M. (2004). *Umetnost obvladovanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod Rakmo.

Iršič, M. (2010). *Mediacija*. Ljubljana: Zavod Rakmo.

Isenhardt, M.W., Spangle, L. M. (2000). *Collaborative approaches to resolving conflict*. California: Sage Publication, Inc.

Jenčič, R. (2008). *Uporabnost alternativnih ukrepov*. Pridobljeno s [http://www.didakta.si/doc/revija\\_didakta\\_2008\\_marec.pdf](http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_marec.pdf).

Johnson, David W., Johnson, Frank P. (2002). *Joining together. Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.

Kordeš, M. (2001). Institucionalna vzgoja mladih v postmoderni. *Socialna pedagogika* 5(4), str. 393 – 411.

Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod RS za produktivnost.

Leathes, M. (2010). 2020 Vision - *Where In the World Will Mediation Be In 10 Years?* Pridobljeno s [http://www.mediate.com/articles/where\\_will\\_mediation\\_be\\_in\\_10\\_years.cfm](http://www.mediate.com/articles/where_will_mediation_be_in_10_years.cfm).

Mandelj, I. (2009). *Reševanje konfliktov v šoli z vrstniško in šolsko mediacijo*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Metelko Lisec, T. (2008). *Mediacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah – nova kultura odnosov*. Pridobljeno s [http://www.didakta.si/doc/revija\\_didakta\\_2008\\_marec.pdf](http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_marec.pdf).

Prgič, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Plemenitaš, K. (2006). *Vrstniška mediacija v šoli* (diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Skalar, V. (2000). Vzgojni zavodi na prelomu tisočletja. *Socialna pedagogika* 4(1), str. 21-31.

Skalar, V. (2006). Štiri desetletja do socialne pedagogike. V Sande, M. (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 13-21). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Šetinc Tekavc, M. (2002). *Mediacija: sporazumno reševanje sporov v teoriji in praksi*. Tržič: Učila.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2013.



# KONCEPT PARTICIPACIJE V INSTITUCIONALNI VZGOJI

93

## THE CONCEPT OF PARTICIPATION IN INSTITUTIONAL EDUCATION

**Mateja Marovič**, *prof. razr. pouka*

*OŠ Veržej – enota DOM, Puščenjakova 7, 9241 Veržej  
mateja.marovic@gmail.com*

**Boštjan Bajželj**, *univ. dipl. soc. ped.*

*Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Cankarjeva 5, 6000 Koper  
bostjan.bajzelj@pef.upr.si*

**Mitja Krajncan**, *dr. soc. ped.*

*Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Cankarjeva 5, 6000 Koper  
mitja.krajncan@pef.upr.si*

### POVZETEK<sup>1</sup>

Konec 90-ih let prejšnjega stoletja sta se percepcija in prezentacija otrok/mladostnikov pričeli bistveno spreminjati. Spremembe se jasno odražajo v razvoju inštrumentov za zaščito otrok, predvsem v Konvenciji o otrokovih pravicah (1989), ki izpostavlja tri glavna področja: zaščito, oskrbo in participacijo.

<sup>1</sup> Članek je nastal „v okviru doktorskega študija, ki ga je delno sofinancirala Evropska unija, in sicer iz Evropskega socialnega sklada. Sofinanciranje se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, 1. razvojne prioritete Spodbujanje podjetništva in prilagodljivosti; prednostne usmeritve 1. 3: Štipendijske sheme.“

Participacija predstavlja pomembno premiso v razvoju posameznika in družbe. Še več, predstavlja pomemben demokratičen vidik sodobne družbe. Hkrati participacija znotraj socialnopedagoškega prostora predstavlja koncept, ki je v osnovi neločljivo povezan s pojmi, kot so integracija, komunikacija, sodelovalni pristop, pomoč uporabniku, soodgovornost, soorganiziranje, ter pomembno pripomore k uspešnejšemu socialnopedagoškemu interveniranju.

Članek pregleda izhodiščne predpostavke koncepta participacije, pri čemer se osredotoči na kontekst socialnopedagoškega delovanja. Obravnava klasifikacije participacije ter se dotakne diferenciacije njenega dosega. Posebno pozornost nameni konceptu participacije v polju izvendružinske institucionalne vzgoje, ki kljub v zadnjih letih izrazito disperznemu in diferenciranemu socialnopedagoškemu delovanju še vedno predstavlja njeno temeljno in izhodiščno področje.

**KLJUČNE BESEDE:** *participacija, institucionalna vzgoja, otroci/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami.*

## **ABSTRACT<sup>2</sup>**

The perception and presentation of children/adolescents began to change significantly in the late 1990s. These changes are clearly reflected in the development of child protection instruments, especially in the Convention on the Rights of the Child (1989), which stresses three major areas: protection, care and participation.

Participation plays an important role in the development of society and the individual. Furthermore, it is a vital aspect of democracy in modern society. In the field of social pedagogy participation represents a concept which is inextricably linked to concepts such as integration, communication, cooperative

<sup>2</sup> The article is part of a doctoral study financed in part by the European Social Fund. Co-financing is provided under the Operational Programme for Human Resource Development for the period 2007-2013, Priority no. 1: Promoting entrepreneurship and flexibility; 1.3: Scholarship scheme.

approach, user assistance, co-responsibility and co-organization, and it contributes significantly to the outcome of socio-pedagogical interventions.

This article examines the basic assumptions concerning the concept of participation. It focuses on this within the context of social pedagogical work, discussing participation classifications and touching on variations in its reach. Particular attention is devoted to the concept of participation in the field of institutional education treatment which remains a fundamental area in social pedagogical work despite its recent dispersion and differentiation.

**KEY WORDS:** *participation, institutional education, children/youth with emotional and behavioural disorders.*

## **PARTICIPACIJA – SOCIALNOPEDAGOŠKI KONCEPT V POLJU INSTITUCIONALNE VZGOJE**

### **UVOD: OTROK OD OBJEKTA BREZ PRAVIC DO SUBJEKTA S PRAVICAMI**

Razvoj koncepcije otroštva – od srednjega veka, kjer je otrok veljal za pomanjšanega odraslega (Ariès, 1991; Puhar, 2004), za objekt brez vsakršnih pravic, kjer se otrokovo naravo, ki se jo lahko ukroti le z disciplino in strogostjo, opredeljuje kot divjo; preko 17. in 18. stoletja, kjer se skuša obdobje otroštva od adolescence in nato odraslosti prvič razmejiti z biološkimi determinantami (prav tam); do 19. stoletja, kamor segajo zametki priznavanja otroštva kot obdobja, v katerem je potrebno mladega človeka varovati, ščititi in mu namenjati pozornost v smislu vzgajanja, ter hkrati obdobja uzakonjanj izobraževanja, kar pomeni premik od otroka kot aktivnega delavca do otroka kot pasivnega in podrejenega učenca (Rose, 1991) – determinira interpretacijo koncepcije otroštva.

Ključni premiki prvih idej participacije mladih se začnejo pojavljati v 20. stoletju, v novih spoznanjih o vzgoji, družini in izobraževanju. Poveča se skrb za otroka. Posledično se razmahne razvoj ved (razvojna psihologija, pediatrija idr.), ki se ukvarjajo s skrbjo po zadovoljevanju

otrokovih potreb. Na področju izobraževanja se tako v luči novih teoretičnih spoznanj pričnejo dogajati premiki v smeri kritičnega obravnavanja dotedanjih ustaljenih praks. S pojavom reformske pedagogike – ki jo sestavljajo različni koncepti, modeli, eksperimenti, pojavne oblike in refleksije (Protner in Wakounig, 2007) – je zaslediti idejo participacije oz. soudeležbe otrok pri odločanju in izbiranju.

Omenjeno obdobje predstavlja obrat, kjer se začne v ospredje postavljati orientacija, usmerjena na otroka, njegove potrebe, upoštevanje in zaznavanje njegovega avtonomnega sveta, s čimer so nakazani bistveni premiki v pojmovanju otroštva kot dobe nedoraslosti in nekompetentnosti. Pojavijo se prvi postulati, ki govorijo o tem, da ima otrok določene pravice, ki jih je potrebno upoštevati in spoštovati. Otrok ni več obravnavan le kot objekt skrbi staršev in odraslih, temveč se prične uveljavljati nov pogled, ki otroka postavlja v vlogo subjekta z določenimi pravicami, kompetentnostmi in pomembnostjo. Pripisuje se mu zmožnost dialoga z odraslimi, zmožnost soodločanja in soustvarjanja svojega življenja ter razpolaganja s potenciali, ki jim je potrebno prisluhniti in jih upoštevati.

Vzporedno s političnimi in družbenimi spremembami 20. stoletja, ki so se odražale tudi na področju razumevanja konceptov otroštva, vzgoje in otrokovih pravic, so se spreminjali ter razvijali ustrezni pravni dokumenti in mednarodni akti, ki urejajo področje otrokovih pravic. Ključen korak predstavlja sprejetje Konvencije o otrokovih pravicah (1989), katere glavni namen je bil vzpostaviti status otroka kot individuumu s pravicami, ki naj se jih prepozna in priznava enakovredno, kot se pravice priznava odraslim. Hkrati konvencija predstavlja prvi uradni dokument, ki izpostavlja participacijo ter tako predstavlja premik od predstave nezmožnega otroka proti temu, kaj je zmožen storiti in kakšne odločitve sprejemati (Bueren, 1998; Stern, 2006). V 12. členu (v katerem so navedene najpomembnejše participatorne pravice otroka/mladostnika pri odločitvah, ki zadevajo njegovo življenje) konvencija pravi, da imajo otroci pravico do izražanja lastnega mnenja, ki ga je, skladno z otrokovo starostjo in zrelostjo, potrebno upoštevati.

## IZHODIŠČNE PREDPOSTAVKE KONCEPTA PARTICIPACIJE

Tendenco aktivnega participiranja otrok in mladostnikov kot enega izmed temeljev, s katerim naj bi se uspešno dopolnjevala vzgoja v različnih vzgojno-izobraževalnih institucijah, pri čemer ne gre zapostaviti vzgojnih zavodov<sup>3</sup>, je zaznati v številnih dokumentih (Konvencija ZN o otrokovih pravicah (1989), Bela knjiga Evropske unije – Nova spodbuda za evropsko mladino (2001), Evropski pakt za mlade (2005), Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja (2007), Resolucija Sveta in predstavnikov vlad držav članic o participaciji mladih z manj priložnostmi (2008), Resolucija Sveta o prenovljenem okviru za evropsko sodelovanje na področju mladine (2010–2018) (2009), Program za otroke in mladino 2006–2016 za obdobje 2013–2016 (2013) idr.) in vseh diskurzih evropskih, državnih, izobraževalnih ter mladinskih politik (Straus in Sierwald, 2008). Participacija predstavlja eno izmed pomembnejših strukturnih maksim moderne, življenjsko orientirane pomoči mladim (Stork, 2007) ter osrednjo točko novejših diskurzov socialnopedagoških prizadevanj vzgoje in izobraževanja (Grunwald in Thiersch, 2008; Hartig in Wolff, 2006, 2008, 2013; Pluto, 2011 idr.).

V najširšem smislu participacija:

- pomeni „vsako aktivnost mladostnikov, ki jim daje moč v smislu možnosti vplivati na lasten razvoj ter socialno ekonomske vidike življenja“ (Golubovic, 1982, v Žvab in Vipavc Brvar, 2004, str. 22; prim. Kirby, Lanyon, Cronin in Sinclair, 2003);
- tvori osnovni del človekovih pravic, predstavlja pomemben vidik vključevanja v demokratično družbo (Skrivens in Strandbu, 2006) v smislu potrditve zaupanja v mlade znotraj demokratičnih

<sup>3</sup> S terminom ‚vzgojni zavod/i‘ zajemamo institucionalne ustanove, ki služijo namestitvi otrok/mladostnikov v izvendružinske oblike pomoči, kamor za namen tega prispevka uvrščamo: vzgojne zavode, stanovanjske skupine in mladinske domove. Če se v besedilu nanašamo na določeno institucijo, nanjo eksplicitno opozorimo.

procesov (Stern, 2006) ter enega izmed temeljev, na katerih je grajena demokracija (Skrivens in Strandbu, 2006);

- z njo ni realizirana le uporabnikova pravica, temveč tudi družbena pričakovanja in upanja (Lenz, 2001). „Pri vseh odločitvah fundamentalne oz. temeljne pomembnosti bi morali slediti življenjski situaciji otrok in mladostnikov /.../, jo vzeti pod drobnogled /.../, saj so ravno otroci tisti, ki bodo morali jutri nositi posledice odločitev, ki so bile danes sprejete od odraslih“ (prav tam, str. 13);
- pomeni priložnost za razvijanje socialnih veščin, pridobivanje na samozaupanju, samozavesti, promocijo prosocialnega vedenja in grajenje identitete (Koller Trbovič, 2001; prim. Hartig in Wolff, 2013; Koller Trbovič in Žižak, 2005; Stork, 2007);
- gre pri njej vedno za integracijo, komunikacijo in proces pomoči z nasprotovanji, ki se nanašajo na to, kdo ima kakšne možnosti vplivanja pri definiciji določenega procesa, iskanja odločitev in organizaciji poteka dogajanja, kar nakazuje na diferenciacijo moči različnih akterjev (Gintzel, 2005; prim. Moser, 2010);
- ni preprosta metoda, temveč proces dialoga, akcije, analize in sprememb (Pretty, 2001, v Collins, 2006).

*Socialna participacija* – kot ena izmed oblik oz. tipov participacije, opredeljene na Rotterdamski konferenci leta 1997 (v Žvab in Vipavc Brvar, 2004, str. 21) – „... zajema vse aktivnosti, s katerimi spodbujamo razvoj avtonomnega posameznika, ki je socialno vključen in ki v socialnem okolju in družbi, v kateri se nahaja, pozna ter aktivno uporablja ‚service‘ za prosti čas, osebno rast in za družbeno akcijo, če je ta potrebna“.<sup>4</sup>

V polju socialne pedagogike<sup>5</sup> participacija torej določa razsežnost, način in obliko dela, kako naj bodo spremljani posamezniki, ki na podlagi določenih omejitev oz. deficitov (starost, bolezen, življenjske

<sup>4</sup> Sem sodijo aktivnosti, kot so: različna mladinska društva, organizacije za razvoj določenih kompetenc (treninki komunikacije, retorike, samopodobe, asertivnosti), storitve za pomoč v stiski itn. (prav tam).

<sup>5</sup> Gintzel (2005) se pri zgoraj omenjeni razlagi nanaša na področje socialnega dela, ki je primerljivo s socialnopedagoškim. Zato sami v izpostavljenem kontekstu področje socialnega dela zamenjamo s področjem socialne pedagogike.

krize, dezintegracija, revščina idr.) ne morejo samoumevno razpolagati z avtonomijo vodenja svojega življenja, in stremi k opolnomočenju posameznikov, da bodo spet povsem ali vsaj delno (oz. kolikor je to sploh možno) za to sposobni (Gintzel, 2005). Tako v okviru socialne pedagogike pojem participacija nakazuje na zelo različne zasnove zavestnega sodelovanja akterjev (otrok/mladostnikov) in pomeni: biti udeležen, udeležba, sodelovanje, dopustiti udeležbo oz. sodelovanje, soodgovornost, soorganiziranje, samoorganiziranje in koproduciranje (prav tam).

V kontekstu socialnopedagoške doktrine zavodske vzgoje je koristnost participacije razumljena kot podstat otrokom/mladostnikom, izhajajočim iz socialno nesposobnega ter marginaliziranega okolja, kjer so učinki sodelovalnega pristopa prikazani kot most med posameznikom, strokovnjakom in družbo v skupno dobro vseh vpletenih (Marovič, 2013). Predstavlja eno od osnovnih predpostavk uspešne intervencije (Koller Trbovič in Žižak, 2005) ter integracije in je imanentna glavnemu cilju zavodske vzgoje, ponovni ter uspešni vključitvi otroka/mladostnika v običajno življenjsko sredino (Vzgojni program, 2004). Izpostavlja se kot pomembna premisa za razvoj posameznika in družbe ter v okviru socialnopedagoških prizadevanj kot paradigma za celovitejšo ter učinkovitejšo strokovno pomoč otrokom/mladostnikom v procesih pomoči institucionalne in izvendružinske obravnave (prim. Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2008; Grunwald in Thiersch, 2008; Hartig in Wolff, 2006, 2008, 2013; Kluge, 1999; Kobolt, 1999; Kobolt in Rapuš Pavel, 2004; Koller Trbovič in Žižak, 2005; Moser, 2010; Peček, 1999; Pluto, 2011; Stork, 2007; Šugman Bohinc in Rapoša Tajnšek, 2007 idr.).

Grunwald in Thiersch (2008) participacijo (v okviru koncepta, usmerjenega v življenjski svet posameznika) izpostavljata kot temeljni element pomoči koncepta socialne pedagogike<sup>6</sup>, ki temelji na štirih med seboj povezanih znanstvenih konceptih. Omenjeni koncept je v polju socialne pedagogike mogoče razumeti kot teoretski koncept, ki izhaja

<sup>6</sup> Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet oz. vsakdan, označuje okvirni koncept teoretizacije socialne pedagogike ter orientacijo njegove prakse, pri čemer povezuje specifičen vidik določanja današnjih življenjskih razmer s principi konstruiranja socialne pedagogike in socialnega dela, kakršni iz njih sledijo (prav tam).

iz povezovanja tradicije hermenevtično-pragmatične pedagogike z interakcionistično paradigmo, reformuliran v kontekstu kritične teorije vsakdana, nanašajoč se na družbene analize neenakosti in odprtosti v reflektivni moderni (prav tam, 2008). Osnovna predpostavka tako usmerjene socialne pedagogike je participacija uporabnikov v smislu lastne motiviranosti in angažiranosti (Zorc Maver, 2008), ki se izraža v zaznavanju otroka/mladostnika „kot socialnega partnerja v socialnopolitičnih institucijah trga in pomoči“ (Walther, 2007, v Zorc Maver, 2008, str. 77).

Kot bo razvidno v nadaljevanju, gre pri participaciji znotraj socialnega kot tudi socialnopedagoškega dela vedno za integracijo, komunikacijo in proces pomoči z nasprotovanji, ki se nanašajo na to, kdo ima kakšne možnosti vplivanja pri definiciji določenega procesa, iskanja odločitev in organizaciji poteka dogajanja, kar nakazuje na diferenciacijo moči različnih akterjev (Gintzel, 2005; Moser, 2010).

## KLASIFIKACIJE PARTICIPACIJE

Za razlago klasifikacij participacije (v oz. pri čem naj bi otroci in mladostniki participirali, kako naj bi participiranje potekalo, po katerih oblikah oz. strategijah naj bi se le-to izvajalo in ne nazadnje, kakšen vpliv bi imela oz. kakšen ‚končni produkt‘ za vse udeležence zavodske vzgoje naj bi participacija predstavljala) obstajajo v literaturi različni modeli. Na podlagi teoretičnih in empiričnih ugotovitev se le-ti pri večini avtorjev razprostirajo na kontinuumu od *ne-participacije*, *kvazi-participacije* do *participacije* (Hartig in Wolff, 2013; prim. Arstein, 1969; Kreiner in Petersen, 1999; Hart in Wolfgang, 1993, v Schröder, 1995 idr.).

Participacijo lahko klasificiramo glede na intenziteto oz. stopnjo vplivanja v konkretnem primeru; glede na paleto, ki sega od neobvezujoče participacije (brez pravih možnosti soodločanja) pa vse do popolnega samoupravljanja; glede na indirektno in direktno participacijo; navsezadnje je lahko v konkretnem primeru opredeljena z mislijo o diferenciaciji dosega, in sicer (Stange, b. d., str. 3): „Ali naj o specifični temi odločajo vsi posamezniki ali naj odloča le določena ciljna skupina, ki se jih omenjena tema dotika? Ali je smiselno participacijo izvajati in vseh tematskih področjih ali pa le na nekem točno določenem tematskem polju?“



Številnim avtorjem predstavlja izhodiščno točko stopenjski model participacije, ki temelji na domnevni porazdelitvi moči med nosilci odločitev in sodelujočimi, se pravi na hipotetični modifikaciji postopka porazdelitve moči (Schnurr, 2001). Najbolj znan je zasnutek Sherry Arnstein (1969) „Ladder of citizen participation“ („Lestvica državljske participacije“), ki ga je razvila na podlagi vpogleda participacije državljanov v političnih procesih odločanja.

Pri omenjenem modelu participacijske lestvice gre za tri temeljne možnosti vplivanja, ki temeljijo druga na drugi. Prvi nivo predstavlja **ne-participacija**, ki jo avtorica deli na dve stopnji: *manipulacijo* in *terapijo* oz. *obravnavanje deficitov*. *Manipulacija* predstavlja obliko vplivanja, v kateri so odnosi moči jasni, ireverzibilni, točno določeni. ‚Nosilci moči‘ so tisti, ki odločajo, zato vodijo vsa odstopanja ali zavrnitve do negativnih sankcij (prav tam, str. 218). *Terapija* oz. *obravnavanje deficitov* je stopnja, s katero avtorica označuje dejanja strokovnih delavcev posameznih področij, ki so usmerjena v obravnavo, skrb in nego ljudi s ciljem, spremeniti odklonsko vedenje, ga korigirati in izboljšati. Stopnja participacije se zvišuje v odnosu do manipulacije, preko katere so v terapevtskih procesih povzročene določene spremembe participacije z motivacijo in povečanjem prostovoljne aktivnosti (prav tam, str. 218–219). Sledi ji **simbolična participacija**, kjer se možnosti participacije izražajo v stopnjah: *informiranje*, ki predstavlja prvo in pomembno stopnjo participacije v obliki dopuščanja pojasnitev oz. razjasnitve o pravicah, možnostih in primerljivih ponudbah; *posvetovanje*, ki nadgradi predajo informacij z vabilom, naslovljenim na soudeležene, da izrazijo svoje mnenje; *iskanje soglasja*, kjer posamezniki pričnejo dobivati določeno mero vpliva, vendar brez resničnih funkcij. Gre bolj za pravico soudeležnosti v procesih planiranja kot za dejansko odločanje. Vse tri omenjene stopnje participacije nakazujejo tendenco navideznega sodelovanja in ne pravico odločanja oz. soodločanja. Le-ta je še vedno v rokah ‚nosilcev moči‘. Participacija ne tej ravni dejanskih konsekvenc nima, služi kvečjemu ohranitvi ‚statusa quo‘ (prav tam, str. 219–220). **Participacija**, najvišji možni nivo sodelovanja, zajema *partnerstvo*, *delegirano moč* in *državljski nadzor*. Znotraj stopnje partnerstvo je moč vplivanja na sprejemanje odločitev porazdeljena preko pogajanj med državljsani (posamezniki, skupinami) in ‚nosilci moči‘. Ko se etabliirajo

temeljna pravila sklepanja kompromisov, partnerji niso več subjekti enostranskih sprememb. Na stopnji *delegirana moč* se participacijska lestvica približa točki, kjer imajo državljani že večino odločitev v svojih rokah. *Državljanski nadzor*, zadnja stopnja participacijske lestvice kot vizija socialistične demokracije, ima po mnenju avtorice do sedaj le eksperimentalen karakter. Čeprav nihče v naciji nima absolutnega nadzora, imajo državljani (posamezniki, skupine) možnost pogajanj o pogojih v vseh aspektih svojega življenja, pod katerimi jih lahko le-ti sami spremenijo (prav tam, str. 221–224).

**TABELA 1:** *Lestvica državljanske participacije (Arnstein, 1969, str. 217)*

|          |                                 |                     |
|----------|---------------------------------|---------------------|
| <b>8</b> |                                 | državljanski nadzor |
| <b>7</b> | <b>participacija</b>            | delegirana moč      |
| <b>6</b> |                                 | partnerstvo         |
| <b>5</b> |                                 | iskanje soglasja    |
| <b>4</b> | <b>simbolična participacija</b> | posvetovanje        |
| <b>3</b> |                                 | informiranje        |
| <b>2</b> |                                 | terapija            |
| <b>1</b> | <b>ne-participacija</b>         | manipulacija        |

Če povzamemo, gre na prvi stopnji participacijske lestvice S. Arnstein za načrtovanje ,za' posameznika ali določeno ciljno skupino, brez možnosti participacije le-te. Na drugi stopnji gre za načrtovanje oz. planiranje ,s' posameznikom ali določeno ciljno skupino, ki že ima minimalno možnost vplivanja na odločitve, vendar je sprejemanje odločitev še vedno v rokah ,nosilcev moči'. Na tretji stopnji pa gre za ,skupno' planiranje oz. načrtovanje posameznika ali določene ciljne skupine, torej za participacijo v pravem pomenu.

Omenjeni model v holističnem razumevanju participacije predstavlja temelje participacije, uporabne v vseh segmentih posameznikovega in družbenega eksistiranja (Marovič, 2013). Čeprav, kot že rečeno, le-ta temelji predvsem na političnem participiranju, je v

različnih variantah prenesen na področje pomoči mladim (socialnega dela, socialne pedagogike) in delno modificiran (Schnurr, 2001; prim. Kreiner in Petersen, 1999; Merchel, Schimke, Bissinger, Böllert, Abeling, Bollweg idr., 2003; Stange, b. d.; Stange, 2010 idr.).

**TABELA 2:** Stopnje participacije (Kreiner in Petersen, 1999, str. 33)

|   |  |
|---|--|
|   | <b>participacija</b><br>partnersko pogajanje<br>delegacija odločitev |
| <b>navidezna participacija</b><br>informiranje<br>svetovanje      |  |
| <b>ne-participacija</b><br>manipulacija<br>obravnavanje deficitov |  |

Kreiner in Petersen (1999, str. 33–34), izhajajoč iz modela S. Arnstein, opisujeta hierarhijo stopenj participacije v otroški in mladostniški pomoči, pri čemer izhajata iz procesa, v katerem so se izoblikovale višje oblike sodelovanja oz. participiranja. Z delitvijo na tri ravni (ne-participacija, navidezna participacija in participacija) avtorici, podobno kot S. Arnstein, ponazarjata, katere so tiste možnosti participacije, ki jih ima uporabnik (otrok/mladostnik, op. a.) pri procesih reševanja problemov (prav tam).

Prvi dve stopnji, *manipulacija* in *obravnavanje deficitov*, opisujeta raven **ne-participacije**, katere cilj je ta, da se prepreči participacijo otrok/mladostnikov v institucijah pomoči mladim. S pomočjo manipulacije, s prevaro in preko prikrievanja pomembnih informacij ali s pomočjo poudarjanja in obravnavanja deficitov so otrokom/mladostnikom onemogočene možnosti participacije. Stopnji *informiranje* in *svetovanje* opisujeta raven **navidezne participacije**, kjer otroci/mladostniki sicer že lahko izrazijo svoje mnenje, nimajo pa nobene možnosti soodločanja ali revidiranja svojih odločitev. O svojih pravicah in možnostih posvetovanja so zgolj informirani. Zadnji stopnji

participacijske lestvice, *partnersko pogajanje* in *delegacija* odločitev, kjer se razmerje moči med strokovnimi delavci in otroki/mladostniki porazdeli oz. izenači, predstavljata **participacijo**. V pogajalskem procesu se enakomerno upošteva poglede, mnenja in znanje obeh strani, na čemer se lahko razvije odnos zaupanja, ki vodi v *delegacijo odločitev*. Na koncu informacijskega, svetovalnega in pogajalskega procesa se vzpostavi na zaupanju zgrajen odnos med strokovnim delavcem ter otrokom/mladostnikom, ki odločitve sprejemata skupno oz. so le-te – razumljene kot ciljno orientirana perspektiva – delegirane na otroke oz. mladostnike (prav tam, str. 34).

Kot lahko ugotovimo iz predstavljenih ravni oz. stopenj, prva stopnja (ne-participacija) participacijo radikalno izključuje. Na drugi stopnji (navidezna participacija) so prave oz. dejanske pravice odločanja potlačene. Na obeh omenjenih ravneh je torej heterogena razporeditev moči med strokovnimi delavci in otroki/mladostniki. Tretjo stopnjo (participacija) opredeljujejo dejanske oblike participiranja, kjer se odločitve sprejemajo skupno, razporeditev moči pa je homogena.

Drugačno pojmovno klasifikacijo ponuja Vilmarjevo (1986, v Pluto, Mamier, van Saten, Seckinger in Zink, 2003, str. 13) razlikovanje različnih stopenj intenzitete participacije, kjer avtor razlikuje med tremi stopnjami. Te so: možnost izražanja svojega mnenja – pravica ali *možnost izražanja svojega mnenja*, kar pomeni, da so interesi, želje in prošnje lahko izražene; *sodelovanje* – pravica ali možnost sodelovanja (otroci/mladostniki in starši so soudeleženi v procesih svetovanja, lahko podajo konkretne predloge za realizacijo svojih problemov in so tako tudi vključeni v iskanje rešitev); *soodločanje* – pravica ali možnost soodločanja, izražena v eksplicitno določenih pravicah ter postopkih oz. zakonsko opredeljenih oblikah participacije (npr. sodelovanje posameznika pri načrtovanju individualiziranega vzgojnega programa idr., op. a.). Slednje se lahko dopolnjujejo tudi z nezakonsko določenimi oblikami participacije (prav tam, str. 13).

Podobno klasifikacijo Vilmarjevi poda Stange (2010). Lestvico participacije, kot jo avtor poimenuje, razdeli na štiri nivoje (udeležba, sodelovanje, soodločanje in samoodločanje). Le-ta v procesih pomoči otroške in mladostniške obravnave narašča od manj do več možnosti participiranja. Na prvem nivoju Stangejeve lestvice participacije je prisostvovanje otrok/mladostnikov brez vpliva na končne odločitve.

Na drugem nivoju, nivoju sodelovanja, se pravica participiranja delegira skozi pravice ugovora in pritožbe, s katerimi otroci/mladostniki že sovplivajo na odločitve, vendar jim prave pravice odločanja še niso dane. Tretji in četrti nivo pa že govorita o reprezentativnem in temeljnem demokratičnem participiranju oz. dejanskem vplivu na končne odločitve. Pri samoodločanju, ki se nahaja na četrtem nivoju, gre za najvišjo obliko participiranja, ki v nekaterih pogledih že preseže samo sebe (prav tam, str. 20).

Analiza predstavljenih klasifikacijskih modelov pokaže, kot pravita že Wolff in Hartig (2013), da participacija večinoma temelji na treh stopnjah medsebojnega vplivanja, kjer se možnosti participacije otrok/mladostnikov v procesih pomoči izražajo na kontinuumu od ne-participacije, kvazi-navidezne participacije do participacije. Prva stopnja (ne-participacija) ne vsebuje nikakršnih možnosti odločanja in soodločanja, druga (kvazi-navidezna participacija) sicer že nakazuje zametke participiranja posameznikov pri odločitvah, nanašajoč se na njihove življenjske cilje oz. življenjski milje, vendar dejanskih možnosti participiranja ne izraža. Tretja (participacija) pa opredeljuje dejanske oblike participiranja ter vplivanja na potek posameznikovega individualnega življenja, kjer se odločitve sprejemajo skupno v medsebojni sintezi strokovnega delavca z otrokom/mladostnikom.

Za kritično analizo metod in postopkov participacije uporabnikov oz. otrok/mladostnikov ter njene aplikativnosti v praktičnih situacijah, kot pravi že Schnurr (2001, str. 1338), lahko nudijo omenjeni stopenjski modeli pomemben prispevek, še posebej, ker usmerjajo pozornost na večkrat subtilne odnose moči, ki ostajajo navzoči v tistih situacijah, v katerih se participacija izvaja. Avtor opozarja, da je s pomočjo takih modelov lahko dejansko prakticiranje participacije v ustanovah spregledano in postavljeno pod vprašaj, saj je raven soudeležbe močno povezana s hierarhijo odnosa, moči in spoštovanja, ki se vzpostavi med udeleženci procesa participiranja (prav tam).

Iz predstavljenih modelov je razvidno, da navedene stopnje participiranja niso vedno vse v enaki meri primerne – še posebej, če izhajamo iz kompleksnega polja poznavanja značilnosti populacije v vzgojnih zavodih – in jih je zaradi tega potrebno smiselno uporabljati glede na otrokovo/mladostnikovo kronološko starost (zrelost), procese

načrtovanja, odločanja, organiziranja ter oblikovanja v posameznih situacijah (Marovič, 2013).

## **PARTICIPACIJA V POLJU ZAVODSKE VZGOJE**

Če izhajamo s področja zavodske vzgoje<sup>7</sup>, so glede na diferenciacijo posameznega vzgojnega zavoda – v smislu organiziranosti izvendružinske institucionalne vzgoje v obliki klasične zavodske vzgoje, samostojnih stanovanjskih skupin ter obliki stanovanjskih skupin v okviru mladinskih domov – v okviru poteka zavodskega vsakdana možne različne stopnje participacije. Izražajo se lahko v formalnih in neformalnih oblikah sodelovalnega pristopa posameznika pri planiranju njegovega sedanjega/prihodnjega življenja ter razprostirajo na kontinuumu od sprejema v posamezno izvendružinsko institucionalno ustanovo<sup>8</sup>, sodelovanja v načrtovanju individualnega vzgojnega programa (ki predstavlja enega izmed ciljev vzgojnega programa), koriščenju nestrukturiranega prostega časa, različnih vsakodnevnih aktivnostih do izbire poklicnega izobraževanja oz. nadaljnjega šolanja idr.

Kot izhodiščno predpostavko koncepta participacije v polju izvendružinske institucionalne vzgoje velja izpostaviti, da se oblike participiranja med posameznimi zavodskimi ustanovami razlikujejo. Stanovanjske skupine, mladinski domovi ter stanovanjske skupine v okviru mladinskih domov praviloma predstavljajo lažjo obliko

<sup>7</sup> V slovenskem prostoru raziskave, ki bi temeljila eksplicitno na participatornih procesih otrok/mladostnikov v polju zavodske vzgoje, nismo zasledili. Podrobnejši vpogled v omenjeno področje bosta predstavljali doktorski disertaciji B. Bajžlja in M. Marovič (v izdelavi), ki z vidika kvalitativne in kvantitativne raziskovalne metodologije osvetlita participatorne procese slovenske populacije otrok/mladostnikov v okviru zavodskega vsakdana.

<sup>8</sup> „Ne glede na načelno oceno, da ima zavodska vzgoja pogosto tudi vidike socialne kontrole in da ne vsebuje dejanskega interesa naslovnikov zavodske vzgoje“ (Krajncan, 2006, str. 59), tendenca stroke zahteva, da je za namestitev v vzgojni zavod oz. posamezno izvendružinsko institucionalno ustanovo potrebno privoljenje posameznika (prav tam), kar že nakazuje na participatorno udeleževanje otroka/mladostnika. Ne nazadnje je od privoljenja posameznika v veliki meri odvisna ustreznost pomoči ter uspešnost zavodskega tretmaja. V nasprotnem primeru, če otrok/mladostnik ne sodeluje v obravnavi oz. le-to zavrača, je možnost za ponovno vzpostavitev primernega, družbeno spremenljivega vedenja veliko manjša (prim. Koller Trbovič, 2001).

institucionalne oskrbe kot vzgojni zavodi, ki (zaradi svoje specifičnosti in usmerjenosti k populaciji z najizrazitejšimi čustvenimi in vedenjskimi težavami) v praksi predstavljajo eno zadnjih možnih oblik pomoči v polju institucionalnega varstva otrok/mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Pri participaciji v okviru zavodske populacije se zato zastavlja vprašanje, če in kako naj participirajo posamezniki, ki po večini niso zmožni upoštevanja pravil ter dogovorov, se upirajo avtoriteti in postavljanju omejitev oz. se v vsakodnevem delovanju pogosto odmikajo od družbeno sprejemljivih vzorcev vedenja (Bečaj, 2003; Bregant, 1987; Kobolt, 2011; MKD-10, 2005; Myschker, 2009; Skalar, 2003). Za populacijo v vzgojnih zavodih je značilna sinteza kompleksnih dejavnikov, ki praviloma ne govori v prid konstruktivnemu soustvarjanju lastnega življenja (v ustanovi ter izven nje), saj je pri posameznikih v ospredju takojšnja zadovoljitev njihovih potreb (Marovič, 2013; prim. Beelmann in Raabe, 2007; Kobal Tomc idr., 2011; Zalokar, 2013 idr.). Zato je potrebno posebej poudariti, da sodelovanje otrok/mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami (tako tistih, ki so nameščeni v vzgojnih zavodih, kot tistih, ki so nameščeni v stanovanjskih skupinah in mladinskih domovih) „nikakor ni zamišljeno kot sprejemanje izključno perspektive in zahtev (včasih tudi ultimativ) uporabnikov, pač pa kot / .../ dejavno sodelovanje uporabnikov v smislu skupnega dogovarjanja o najboljših načinih zadovoljevanja potreb in pravic uporabnikov“ (Koller Trbovič, 2001, str. 218). Kljub sicer istim izhodiščem uvajanja participatornega diskurza v izobraževanje otrok in mladostnikov je pri posameznikih, vključenih v polje zavodske vzgoje, vendarle potrebno poudariti pomembnost razumevanja sinteze kompleksnih značilnosti te populacije, kar zahteva ustrezno senzibilen pristop.

Hartig in Wolff (2013) v okviru participacije zavodskega vsakdana izpostavljata naslednje oblike sodelovanja<sup>9</sup>: **individualne oblike sodelovanja** – izhajajo iz individualnega sodelovanja posameznika v zadevah, ki so osebne narave dotičnega otroka/mladostnika. Sem

<sup>9</sup> Pri zgoraj navedenih oblikah participacije zavodskega vsakdana avtorici izhajata iz obširne kvantitativne raziskave nemškega zavodskega področja (gl. Hartig in Wolf, 2006, 2008). Na tem mestu izpostavljene oblike sodelovanja so dobesedno prevzete od omenjenih avtoric, medtem ko so opisi posameznih oblik povzeti ter delno prirejeni po aktualnih oblikah sodelovanja prisotnih v Domu Veržej.

sodijo razne oblike svetovanj specifičnemu otroku/mladostniku (vključujoč različne profile strokovnih delavcev: socialni pedagog, psihologinja, matični vzgojitelj, vodja doma idr., op. a.), načrtovanje in nudenje pomoči ter podpore le-temu pri premagovanju osebnih ovir, načrtovanje posameznikove individualne vzgojne pomoči (v obliki zastavljanja ciljev in spremljanja le-teh v okviru individualiziranega vzgojnega načrta idr., op. a.), posameznikovega šolskega ali poklicnega izobraževanja, osebnega nestrukturiranega prostega časa, načrtovanje individualnih izhodov; **vsakodnevne oblike sodelovanja**, kjer gre za sodelovanje otroka/mladostnika predvsem v sklopu njegove matične vzgojne skupine v obliki vsakodnevnih, spontanih pogovorov in diskusij, oblikovanja skupinskih pravil, planiranja ter strukturiranja skupinskega prostega časa oz. prostočasnih aktivnosti, oblikovanja pravil življenja in dela v skupini; **točkovne oblike sodelovanja** – gre za oblike sodelovanj in dejanj, ki so časovno omejena na določen čas. Sem spadajo npr. razna pisna anketiranja nameščenih otrok/mladostnikov, volitve, glasovanja, pogovorne ure za otroke/mladostnike, ...; **projektne oblike sodelovanja** – sem spadajo vse oblike sodelovanja otrok/mladostnikov v raznih projektih, ki se nanašajo na določeno temo oz. vsebujejo določen namen. Sodelovanje otrok/mladostnikov poteka v omejenem časovnem obdobju, in sicer od faze načrtovanja do konkretizacije. Sem sodijo športna tekmovanja in dogodki, kulturno-umetniški, literarni natečaji, (pre)urejanje zavoda, okolice, ...; **odprte oblike sodelovanja** – zajemajo otroška/mladostniška zborovanja v obliki domske skupnosti, okroglih miz, debatnih krožkov z določeno temo; **repzentativne oblike sodelovanja** zajemajo sodelovanje otrok/mladostnikov v različno imenovanih odborih, kjer izvoljeni predstavniki zastopajo druge otroke/mladostnike. To so npr. zastopnik, predstavnik, zagovornik skupine, ki le-to zastopa v raznih odborih, svetih, skupnostih, zborih,<sup>10</sup> ...; **medijsko orientirane oblike sodelovanja** vsebujejo sodelovanje otrok/mladostnikov pri

<sup>10</sup> V okviru Doma Veržej se reprezentativne oblike sodelovanja otrok/mladostnikov izražajo npr. v sklopu domske skupnosti, v kateri sodelujejo predstavniki vseh šestih vzgojnih skupin doma. Vsak izmed izvoljenih predstavnikov zastopa celotno vzgojno skupino, v okviru katere je na predhodnih (skupinskih) sestankih dogovorjeno, katere teme, ki jih bo le-ta izpostavil, so za nameščene otroke/mladostnike še posebej pereče.



oblikovanju zavodskega glasila, zavodskih spletnih strani, izdelavi videofilmov, oblikovanju televizijskih, radijskih prispevkov, ... (povzeto po Hartig in Wolff, 2013, str. 26).

Dodajamo, da se lahko zgoraj naštete oblike participiranja med seboj dopolnjujejo in prekrivajo. Posamezen otrok/mladostnik lahko npr. hkrati sodeluje pri evalvaciji svojega individualiziranega načrta (kjer predstavlja enega izmed ciljev le-tega reševanje konfliktne situacije z določenim posameznikom) tudi v obliki vrstniške mediacije in tako na dveh ravneh, preko učenja konstruktivnejših strategij reševanja težav, soustvarja optimalnejši razvoj svoje življenjske biografije.

Strinjamo se s Hartig in Wolff (prav tam; prim. Pluto, 2011), ki izhajajoč iz predstavljenih oblik sodelovanja otrok/mladostnikov v okviru zavodskega vsakdana poudarjata, da morajo biti oblike (kako naj bi posamezniki participirali) pogojene z njihovo razvojno stopnjo, sposobnostmi ter zmožnostjo postavitve realnih oblik participacije, ki so odvisne tako od posameznika kot institucije, v kateri je le-ta nameščen. Navedeno dopolnjuje Koller Trbovič (2001), ki na podlagi ugotovitev kvalitativne raziskave<sup>11</sup> izpostavlja, da je pomembnejše od formalnega izobraževanja vzdušje, ozračje oz. razpoloženje, ki vlada v instituciji, kar pomeni, „da vsaka oblika sodelovanja otroka pri njegovi obravnavi potrebuje aktivno podporo odraslih“ (prav tam, str. 216). Ob apliciranju v polje institucionalne vzgoje to pomeni vzgojitelje, pedagoge, socialne pedagoge in ostali strokovni kader.

Navezujoč se na predstavljene klasifikacijske modele (Arnstein, 1969; Kreiner in Petersen, 1999 idr.) zaključujemo, da je že omenjeni kontinuum med ne-participacijo in participacijo potrebno razumeti dinamično in variabilno. Stopnje participacije otroka/mladostnika, nameščenega v vzgojnem zavodu, se – odvisno od posameznika, njegove zrelosti in kronološke starosti, institucije, institucionalnih procesov, skupinske dinamike idr. – lahko razprostirajo na celotnem

<sup>11</sup> V prispevku Sodelovanje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja (oz. tistih, pri katerih obstaja povečano tveganje za tako vedenje) na različnih nivojih procesa odločanja ter interveniranja (2001) avtorica predstavlja del rezultatov širšega raziskovalnega projekta, ki se nanašajo na spoštovanje pravic in potreb otrok v izvedbenih oskrbi ter – izhajajoč iz zaznavanja participatornih procesov otrok in vzgojiteljev v ustanovah izvedbenih oskrbe – predstavljajo nadgradnjo pred leti opravljene manjše raziskave (gl. Koller Trbovič in Žižak, 1997) na Hrvaškem.

kontinuumu od ne-participacije pa do popolne participacije. Hkrati je potrebno upoštevati odnosnost med samimi udeleženci participacije, medsebojne relacije in njihove različne pozicije moči, kar lahko močno vpliva na njeno dejansko prakticiranje (Schnurr, 2001). Razlike med vzgojnimi zavodi lahko najdemo tudi v načinih, pristopih in metodah dela, ki izhajajo iz značilnosti obravnavane populacije. Le-ta se lahko med institucijami pomembno razlikuje. Tako preprosto ter enostransko apliciranje v celoten prostor institucionalne vzgoje, ki bi temeljilo izključno na klasifikacijah participacije (brez poznavanja dinamičnih ter prepletenih procesov znotraj institucije kot tudi same umeščenosti v širši sistem institucionalne obravnave) ni ustrezno in ne pokaže realnega odraza stanja. Hkrati se zaradi pomembnih individualnih razlik lahko diferenciacija dogaja tudi znotraj posamične obravnavane skupine. Stopenjska umestitev oz. opredelitev institucionalne vzgoje v omenjeni kontinuum tako ne sme in ne more biti eksaktna, saj s tem zamegli širši pogled, razumevanje kompleksnosti področja ter vsiljuje poenostavljeno in napačno sliko.

## **SKLEP**

Na podlagi predstavljenih ugotovitev lahko zaključimo (kljub védenju, da bi za realno analizo stanja participatornega diskurza v slovenskih vzgojnih zavodih bile potrebne dodatne raziskave, ki bi temeljile tako na oceni otrok/mladostnikov kot tudi na oceni strokovnega kadra, ki je s posamezniki in institucijo, v kateri so le-ti nameščeni, v neposrednem stiku), da participacija kot eden izmed socialnopedagoških konceptov v polju zavodske vzgoje lahko deluje le, če je umeščena v celoten koncept, na vseh ravneh neke institucije (v našem primeru vzgojnega zavoda), s hkratnim poznavanjem individualne specifikke določenega posameznika. Od zakonskih predpisov preko institucionalne usidranosti pa do organizacije pedagoških odnosov torej. Le takrat je namreč lahko obravnavana kot integralna sestavina oz. del institucionalnega ravnanja (Pluto, 2005).

Sami – izhajajoč iz neposrednega dela z omenjeno populacijo – menimo, da je za uspešno implementacijo participacije v zavodsko polje potrebno oboje. Prilagoditev oblik in stopenj participacije, ki naj

izhajajo iz otrokovih/mladostnikovih realnih zmožnosti, sposobnosti ter njihove razvojne stopnje, kot tudi védenja, da posameznik potrebuje aktivno podporo odraslih pri učenju konstruktivnega, vsakodnevnega participiranja, od katerega nima koristi samo otrok/mladostnik, temveč tudi širša družba.

„Participacija nikakor ne pomeni, da pustimo otroke na oblast, jim damo poveljstvo oz. jim prepustimo moč“ (Schröder, 1995, str. 14). Nasprotno. Participacija (v polju institucionalne zavodske vzgoje, op. a.) pomeni iskanje skupnih odločitev in skupnih rešitev za probleme, ki zadevajo življenje posameznika ali življenje skupnosti oz. se nanašajo na dotično skupino (prav tam) v skupno dobro vseh vpletenih. Hkrati pa participacija omogoča, da se otroci/mladostniki izkusijo kot delujoči posamezniki, ki osvojijo svojo lastno resničnost (Krajncan, 2006). Zato implementacija participacije v institucionalno vzgojo zahteva senzibilen pristop s hkratnim upoštevanjem specifik tovrstne populacije kot tudi specifik institucije, v kateri je posameznik nameščen. Gre za novejšo, predvsem pa zelo občutljivo temo v dinamiki in razmišljanju delovanja tovrstnih institucij, kar pomeni, da jo je potrebno uvajati, evalvirati ter implementirati postopoma, premišljeno in z veliko mero senzibilnosti.

## LITERATURA

Ariès, P. (1991). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: ŠKUC: Znanstveni inštitut filozofske fakultete. *Studia humanitatis*.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planner*, 35(7), str. 216–224.

Bečaj, J. (2003). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Slovenska pediatrija* 10(1), str. 12-27.

Beelmann, A. in Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

*Bela knjiga Evropske unije: Nova spodbuda za evropsko mladino* (2001). Pridobljeno s [http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/.../BELA\\_KNJIGA.doc](http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/.../BELA_KNJIGA.doc).

Bregant, L. (1987). Navodilo za klasifikacijo disocialnih motenj. *Ptički brez gnezda*, 12(25), str. 7-21.

Bueren, G. Van (ur). (1998). *International documents on children*. Den Haag, Boston, London: Martinus Nijhoff.

Collins, T. (2006). *Focus on child participation in monitoring children's rights*. Child's rights information network. Pridobljeno s [http://www.crin.org/docs/GDD\\_2006\\_Tara\\_Collins.pdf](http://www.crin.org/docs/GDD_2006_Tara_Collins.pdf).

Čačinovič Vogrinčič, G., Kopal, L., Mešl, N. in Možina, M. (2008). *Vzpostavlanje delovnega odnosa in osebne stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

*Evropski pakt za mlade* (2005). Pridobljeno s [http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/Pakt-verzija\\_za\\_splet.pdf](http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/Pakt-verzija_za_splet.pdf).

Gintzel, U. (2005). Partizipation. V D. Kreft in I. Mielenz (ur.), *Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, str. 626–630. Beltz: Juventa.

Grunwald, K. in Thiersch, H. (2008). Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet – uvodna opazanja. V M. Kranjčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika med teorijo in prakso*, str.7–26). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Hartig, S. in Wolff, M. (2006). *Beteiligung – ualitätsstandard für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung: Abschlussbericht des Entwicklungsprojekt zur Gewährleistung und zum Ausbau derBeteiligungsrechte von Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung*. Pridobljeno s [http://www.diebeteiligung.de/diebeteiligung2//pdf/abschlussbericht\\_2006.pdf](http://www.diebeteiligung.de/diebeteiligung2//pdf/abschlussbericht_2006.pdf).

Hartig, S. in Wolff, M. (2008). *Gelingende Beteiligung im Heimalltag aus der Sicht von Jugendlichen: Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Abschlussbericht*. Pridobljeno s [http://www.diebeteiligung.de/diebeteiligung2//pdf/abschlussbericht\\_projekt\\_gel\\_beteil\\_2008.pdf](http://www.diebeteiligung.de/diebeteiligung2//pdf/abschlussbericht_projekt_gel_beteil_2008.pdf).

Hartig, S. in Wolff, M. (2013). *Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung: Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre Betreuerinnen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. in Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Kluge, C. (1999). Načrtovanje individualne pomoči kot participativni postopek na področju pomoči mladim. *Socialna pedagogika*, 3(1), str. 35–45.

Kobal Tomc, B., Centrih, M., Zalokar, L., Švab, V., Bužan, V., Klanjšček, M. idr. (2011). *Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja – Analiza stanja*. Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo. Pridobljeno s [http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti\\_\\_pdf/otroci-hude\\_motnje\\_vedenje-porocilo-20-6-11.pdf](http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/otroci-hude_motnje_vedenje-porocilo-20-6-11.pdf)

Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika*, 4(4), str. 323–356.

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), str. 153–173.

Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2004). Večperspektivni diagnostični model. *Socialna pedagogika*, 8(3), str. 275–294.

Koller Trbovič, N. (2001). Sodelovanje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti (oz. tistih, pri katerih obstaja povečano tveganje za tako vedenje) na različnih nivojih procesa odločanja ter interveniranja. *Socialna pedagogika*, 5(2), str. 213–223.

Koller Trbovič, N. in Žižak, A. (1997). Prava djeteta – kako ih vide djeca u odgojnim ustanovama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33(1), str. 91–105.

Koller Trbovič, N. in Žižak, A. (2005). *Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: Socijalnopedagoški pristup*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

*Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989)*. Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>.

Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma: Oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kreiner, M. in Petersen, K. (1999). Partizipation von Mädchen und Jungen als Recht und als sozialpädagogische Handlungsmaxime – Ziel eines Praxisprojektes in der Jugendhilfe. V M. Kreiner in K. Petersen (ur.), *Beteiligung in der Jugendhilfe praxis: Sozialpädagogische Strategien zur Partizipation in Erziehungshilfen und beim Vormundschaften*, str.20–44). Münster: Votum Verlag.

Lenz, A. (2001). *Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie: Entwicklungen, Befunde und Handlungsperspektiven*. Weinheim und München: Juventa.

Marovič, M. (2013). *Participacija otroka/mladostnika v vzgojnih zavodih: predlagana tema doktorske disertacije*. Univerza na Primorskem,

Pedagoška fakulteta. Sprejeta na 22. redni seji Senata Univerze na Primorskem. Neobjavljeno delo.

Merchel, J., Schimke, H., J., Bissinger, S., Böllert, K., Abeling, M., Bollweg, P. idr. (2003). *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. V Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (ur.), Band 2: Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess*, str.225–309). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

(MKB-10). (2005). *Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodnih zdravstvenih problemov za statistične namene*. Deseta revizija. 1. knjiga, 2. izdaja. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Moser, S. (2010). *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften.

Myschker, N. (2009): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. 6. Izdaja. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei.

Peček, M. (1999). Odvisnost od odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, 4(4), str. 357–376.

Pluto, L. (2005). *Partizipation – eine Herausforderung für die erzieherischen Hilfen*. Referat, predstavljen leta 2005 na European Congress in Gmunden – Quality4Children. Pridobljeno s [http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.quality4children.info%2Fps%2Frup%2Futills%2Fdownload.php%3Falias%3Dq4c\\_docudb%26mdhash%3D3b15e28680124777a90e27969515fb8b%26praeifix%3Dcms2\\_%26name%3DPluto.doc&ei=Q8IYU\\_HFGNCp7Aak9oDgDA&usq=AFQjCNGC-1Yk4As3wiAKBqaKD5edn1q9ew&sig2=DZn9\\_NpE6V2lkpoiKw2Ukg&bvm=bv.65397613,d.ZGU](http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.quality4children.info%2Fps%2Frup%2Futills%2Fdownload.php%3Falias%3Dq4c_docudb%26mdhash%3D3b15e28680124777a90e27969515fb8b%26praeifix%3Dcms2_%26name%3DPluto.doc&ei=Q8IYU_HFGNCp7Aak9oDgDA&usq=AFQjCNGC-1Yk4As3wiAKBqaKD5edn1q9ew&sig2=DZn9_NpE6V2lkpoiKw2Ukg&bvm=bv.65397613,d.ZGU).

Pluto, L. (2011). *Verlässliche Mitwirkungsmöglichkeiten schaffen! Herausforderungen bei der Verwirklichung von Partizipationsprozessen in den Hilfen zur Erziehung*. Pridobljeno s [http://www.diebeteiligung.de/pdf/de\\_4\\_2011\\_pluto.pdf](http://www.diebeteiligung.de/pdf/de_4_2011_pluto.pdf).

Pluto, L., Mamier, J., van Santen, E., Seckinger, M. in Zink, G. (2003). *Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen – Anspruch und Wirklichkeit. Eine empirische Studie*. München. Pridobljeno s <http://www.gerecht-in-nrw.de/pdf/Partizipation%20im%20Kontext%20erzieherischer%20Hilfen.pdf>.

*Program za otroke in mladino 2006–2016 za obdobje 2013–2016 – predlog za obravnavo (posodobitev) (2013).* Republika Slovenija, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno s [http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mdds.gov.si%2Ffileadmin%2Fmdds.gov.si%2Fpageuploads%2Fdokumenti\\_\\_pdf%2Fword%2Fdruzina%2FPOM\\_06\\_12\\_posodobitev\\_medresorsko.doc&ei=B8RYU\\_XwPOLo7AbuwYCABQ&usg=AFQjCNEp8TjFTbQx4XpNiqHeRVAmCnLWAg&bvm=bv.65397613,d.bGQ](http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mdds.gov.si%2Ffileadmin%2Fmdds.gov.si%2Fpageuploads%2Fdokumenti__pdf%2Fword%2Fdruzina%2FPOM_06_12_posodobitev_medresorsko.doc&ei=B8RYU_XwPOLo7AbuwYCABQ&usg=AFQjCNEp8TjFTbQx4XpNiqHeRVAmCnLWAg&bvm=bv.65397613,d.bGQ).

Protner, E. in Wakounig, V. (2007). Podobe reformske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 58(4), str. 6–22.

Puhar, A. (2004). *Prvotno besedilo življenja*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Resolucija Sveta o prenovljenem okviru za evropsko sodelovanje na področju mladine (2010–2018). *Uradni list Evropske unije*: 2009/C. 311/01–311/11. Pridobljeno s [http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/pdf/Knjiznica\\_PDF/Evropsko\\_sodelovanje.pdf](http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/pdf/Knjiznica_PDF/Evropsko_sodelovanje.pdf).

Resolucija Sveta in predstavnikov vlad držav članic o participaciji mladih z manj priložnostmi. *Uradni list Evropske unije*: 2008/C. 141/01–141/3. Pridobljeno s [http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/pdf/Knjiznica\\_PDF/Resolucija\\_o\\_part\\_mladih\\_z\\_manj\\_priloznostmi.pdf](http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/pdf/Knjiznica_PDF/Resolucija_o_part_mladih_z_manj_priloznostmi.pdf).

Rose, L. (1991). *The erosion of childhood: child oppression in Britain*. London; New York: Routledge. 1860–1918.

Schnurr, S. (2001). Partizipation. V O. Hans Uwe in H. Thiersch (ur.), *Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Eine systematische Darstellung für Wissenschaft, Studium und Praxis*. 2. Izdaja, str.1330–1345). Neuwied und Darmstadt: Luchterhand Verlag GmbH.

Schröder, R. (1995). „Kinder reden mit“! *Beteiligung an Politik, Stadtplanung und –gestaltung*. Weinheim: Basel.

Skalar, V. (2003). Socialna integracija otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 3-4(8), str. 8–14.

Skrivenes, M. in Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), str. 10–27. Pridobljeno s <http://www.colorado.edu/journals/cye>.

*Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja* (2007). Pridobljeno s [http://www.mss.gov.si/.../razvoj.../trajnostni\\_razvoj/trajnostni\\_smernice\\_VI](http://www.mss.gov.si/.../razvoj.../trajnostni_razvoj/trajnostni_smernice_VI).

Stange, W. (b.d.) *Strategien und Grundformen der Partizipation. Systematisierungsversuch. Baustein B* o.o. Pridobljeno s [http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/b/Baustein\\_B\\_0\\_0.pdf](http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/b/Baustein_B_0_0.pdf).

Stange, W. (13. 9. 2010). *Partizipation von Kindern. Aus Politik und Zeitgeschichte*, 38 (2010), 16–23. Pridobljeno s <http://www.bpb.de/apuz/32521/partizipation-von-kindern?p=all>.

Stern, R. (2006). *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Stork, R. (2007). *Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Straus, F. in Sierwald, W. (2008). *Gelingende Beteiligung im Heimalltag aus der Sicht von Jugendlichen*. Pridobljeno s [http://www.diebeteiligung.de/pdf/spi2009\\_2\\_studie\\_gelingende\\_beteiligung.pdf](http://www.diebeteiligung.de/pdf/spi2009_2_studie_gelingende_beteiligung.pdf).

Šugman Bohinc, L. in Rapoša Tanjšek, P. (2007). Sklepna beseda. L. Šugman - Bohinc, P. Rapoša Tanjšek in J. Škrjanec (ur.), *Življenjski svet uporabnika: Raziskovanje, ocenjevanje in načrtovanje uporabe virov za doseganje zelenih razpletov*, str. 125–129. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

*Vzgojni program*. Sprejeto na 69. seji SSSI, 17. 6. 2004. Pridobljeno s [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/programi/Vzgojni\\_program.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/programi/Vzgojni_program.pdf). Wolff, M. in Hartig, S. (2013). *Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung: Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre Betreuerinnen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Zalokar, L. (2013). *Evalvacija institucionalnega obravnavanja mladinske odklonskosti – primer Vzgojnega zavoda Planina* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zorc Maver, D. (2008). Negotovi biografski prehodi mladih. V M. Krajncan, D. Zorc Maver, B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika med teorijo in prakso*, str. 71–78. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žvabi, A. in Vipavc Brvar, I. (2004). *Potrebe mladih po informacijah in participaciji na območju Ljubljane z okolico*. (Poročilo raziskave.) Pridobljeno: [http://www.misss.org/files/mladi\\_porocilo\\_raziskave.pdf](http://www.misss.org/files/mladi_porocilo_raziskave.pdf).



# ORGANIZACIJSKA KULTURA IN KLIMA V ŠOLI

117

## ORGANIZATIONAL CULTURE AND CLIMATE AT SCHOOL

**Karmen Mikek**, *univ. dipl. soc. ped.*

*Šolski center Velenje, Šola za storitvene dejavnosti, Trg mladosti 3, 3320 Velenje*

*karmen.mikek@gmail.com*

### POVZETEK

Prispevek predstavi šolo skozi perspektivo strokovnih delavcev, kot organizacijo in skupnost ter njeno tendenco po spreminjanju: od šole, ki uči, k učeči se šoli oziroma učeči se skupnosti. Učinkovito spreminjanje šole v smeri učeče se skupnosti, ki bo zagotavljala prostor za medsebojno spoštovanje, zaupanje in učenje, zahteva v prvi vrsti oceno obstoječe kulture in zaznane klime, nato pa preiščljeno načrtovanje sprememb. Rezultati raziskave o prepoznani organizacijski kulturi in ocenjeni ter želeni klimi na slovenskih osnovnih in srednjih šolah kažejo, da zaposleni na šolah prepoznavajo močno kulturo, cenjeni so znanje in dosežki, izpostavljen je pomen spoštovanja in sodelovanja. Ne glede na to, da organizacijsko klimo ocenjujejo v smeri odprte, si želijo, da bi bila ta še bolj podporna, kot jo zaznavajo. Vse to predstavlja izziv tudi za socialno pedagogiko in socialne pedagoge, ki v šolski prostor vstopamo kot svetovalni delavci, pa tudi ravnatelji in učitelji.

**KLJUČNE BESEDE:** *šola, učeča skupnost, organizacijska kultura, organizacijska klima.*

**ABSTRACT**

The following article presents the school from the viewpoint of professional workers as an organization and community. It also presents the school's tendency to change from an institution that teaches to a learning organization or learning community. An effective transformation into a learning community which provides a space for mutual respect, trust and learning requires an evaluation of the existing culture and perceived climate, followed by careful planning. The results of a survey conducted at Slovenian elementary and secondary schools on the perceived organizational culture as well as the perceived and desired climate show that school employees recognize a strong culture where knowledge and achievement is valued and where emphasis is placed on respect and cooperation. Although respondents perceive the organizational culture as open, they nevertheless wish it were more supportive. This presents a challenge for social pedagogy and social pedagogues entering the school environment as counsellors, principals and teachers.

**KEYWORDS:** *school, learning community, organizational culture, organizational climate.*

**OD ŠOLE, KI UČI, K UČEČI SE ŠOLI**

Brez vzgoje in izobraževanja, ki potekata tako v formalizirani kot neformalizirani obliki, po Ferjanovih (1996) besedah ne bi mogli govoriti o razvoju znanosti in socializaciji. V funkciji formalizirane vzgoje ter izobraževanja otrok in mladostnikov v Sloveniji poznamo šolo kot zasebno ali javno organizacijo (Černetič, 2007). Večino šol predstavljajo javne šole, ki jih upravlja in vsaj delno, če ne v celoti, financira država. Ustanovljene so z namenom doseganja smotrov, ki so v interesu ustanovitelja, s tem pa država v šolo ne vstopa samo s finančnega vidika, ampak tudi z vidika vsebinske opredelitve organizacije in življenja v šoli (Koren, 2007).

Sergiovanni in Starratt (1993) izpostavljata, da na šole lahko gledamo kot na organizacije ali kot na skupnost. V skupnosti so vrednote in skupni pomeni globlji in izzovejo močnejša čustva zvestobe kot v primeru, da se šolo (ali katero drugo ustanovo) razume

kot organizacijo. Kulture šol, ki so razumljene kot skupnost, so osredinjene na skupne vrednote. Šole kot organizacije so vodene bolj administrativno, manjši pomen dajejo vrednotam in večji poudarek rigidnejšim vidikom menedžmenta (Sergiovanni in Starratt, 1993). Schnaps (2003) dodaja, da so šole z občutkom za skupnost redke.

Od poznih osemdesetih let dvajsetega stoletja se v literaturi in teorijah organizacije pojavlja in uveljavlja pojem učeča se organizacija (Črnetič, 2007). Dimovski, Penger, Škerlevaj in Žnidaršič (2005, str. 91) v svoji definiciji učeče se organizacije povzemajo Senga in pravijo, da so učeče se organizacije tiste, „v katerih ljudje nenehno izboljšujejo sposobnosti za doseganje rezultatov, ki si jih resnično želijo, gojijo nove in raztegljive (bolj elastične, ekspanzivne) načine (vzorke) mišljenja, so svobodni v skupnih prizadevanjih in se nenehno učijo, kako se učiti skupaj. Taka organizacija ima željo oziroma potrebo po povečanju sposobnosti učenja“. Temeljne značilnosti in procesi učeče se organizacije pa se kažejo v refleksiji lastnega dela, timskem in sodelovalnem učenju ter skupnem reševanju skupnih problemov, kar vodi k večjemu zadovoljstvu vpletenih, večji povezanosti, boljši komunikaciji in izmenjavi izkušenj ter boljšemu pretoku informacij med zaposlenimi (McLaughlin, 1993). Strokovnjak v takšni organizaciji ni več tisti, pri katerem je skoncentrirana vsa vednost, ne skriva se za svojo strokovnostjo in se zaveda potrebe tudi po lastnem učenju in napredovanju (Klemenčič, 2006).

Spremembe v to smer so stalnica v sodobnih organizacijah. Pri tem seveda tudi šole niso izvzete. Bezzina (2008) optimistično izpostavlja trend spreminjanja šole v smeri oblikovanja ne le učeče se organizacije, temveč učeče se skupnosti. Osnovne ideje učeče se skupnosti, kot so avtentičnost, kolegialnost, osredotočenost na učence in naravnost k napredku ter znanju so po njegovem mnenju že v osnovi opredeljene kot vodilo za oblikovanje ciljev šole, pomembno jih je le še vpeljati v vsakodnevne prakse in življenje šole. Pri tem pa je pomembno še dejavno vzpostavljati in vzdrževati podpornih, spoštljivih medosebnih odnosov (Schnaps, 2003). Od šol kot učečih se skupnosti se pričakuje, da bodo same prevzele odgovornost za lastno učenje, razvijale sposobnosti za odzivanje na spremembe, ob vsem tem pa ohranjale zavest o svoji moralni odgovornosti (Schollaert). Za šole, ki jih prepoznavamo kot uspešne učeče se skupnosti, so značilni

skupinsko delo med strokovnjaki v šoli, poudarek na poučevanju in učenju, samoevalvacija in kontinuiran uspeh. Izgradnjo takšne skupnosti lahko dosežemo s spreminjanjem temeljnih predpostavk o koncentraciji vednosti, moči in načinov vodenja ter s premikom od birokratizacije k odnosom in vrednotam.

Za izgradnjo takšnega spodbudnega učnega okolja, ki ga označujejo medsebojno spoštovanje, zaupanje in učenje, so v šoli kljub odločilnejši vlogi ravnatelja odgovorni vsi (Schollaert, 2006). Kljub temu da se zdi, da se na področju šolstva pogosto dogajajo spremembe, podroben pregled pokaže, da ni tako (Černetič, 2007). Tudi Koren (2007) ocenjuje, da je spremembe v izobraževanju težko uresničiti in izjemno težko vzdrževati. Uspešno uvajanje sprememb v šole zahteva več kot le vizualne, fizične in proceduralne spremembe. Za učinkovito uvajanje sprememb sta potrebna podroben vpogled in raziskovanje trenutnega stanja organizacijske kulture (in klime) ter oblikovanje predstave o tem, kakšno kulturo in klimo si v šoli želimo (Cameron in Quinn, 2011; Sergiovanni in Starratt, 1993), temu pa sledi načrtovano in postopno spreminjanje organizacijske kulture in klime v šoli.

## **ORGANIZACIJSKA KULTURA IN KLIMA V ŠOLI**

Glede na to, da se spreminjanje šole od šole, ki uči, k učeči se organizaciji veže na spreminjanje njenih temeljnih predpostavk, norm in vrednot ter načinov dela, ki predstavljajo osnovne elemente organizacijske kulture (Schein, 2010), lahko to povežem s konceptom organizacijske kulture šole. Šolo kot (učečo se) skupnost pa zaradi vpeljave pomena medosebnih odnosov in njenih drugih karakteristik, ki kažejo na klimo v organizaciji (Stringer, 2002), povezujem z organizacijsko klimo v šoli. Glede na to, da gre trend spreminjanja v smeri učeče se skupnosti, sta tako za razvoj šole pomembna raziskovanje in obravnavo obeh konceptov.

### ***Šolska kultura***

Številni avtorji s področja teorije organizacij pripisujejo kulturi osrednje mesto v življenju organizacije, a hkrati priznavajo, da jo težko odkrivamo in razumemo (Zupanc Grom in Erčulj, 2009). Bečaj (2000, str. 10) navaja, da organizacijsko kulturo običajno razumemo

kot „sklop med seboj povezanih prepričanj in vrednot, ki jih je nek socialni sistem oblikoval v preteklosti“. V tem kontekstu lahko tudi šolsko kulturo razumemo kot zaznavo sodelujočih v šoli glede sebe in šole, kot sklop nenapisanih pravil, tradicij, norm in pričakovanj, ki določajo celotno delovanje šole, povezujejo šolsko skupnost (Schoen in Teddlie, 2008) in oblikujejo skupinsko identiteto (Černetič, 2007). Na šolah pogosto razvijejo svojo specifično kulturo, redkeje najdemo enotno in jasno izraženo kulturo. Izgradnjo takšne kulture povezujejo tudi z velikostjo šole, pri čemer je na manjših šolah večja verjetnost bolj enotne šolske kulture (Bečaj, 2000). Da bi lahko prepoznali organizacijsko kulturo šole, je pomembno prepoznavanje njenih dimenzij, ravni in indikatorjev.

Schoen (2005; Schoen in Teddlie, 2008) predstavlja model 4 dimenzij šolske kulture in ga – zaradi holističnega pogleda na koncept, ki združuje tako individualne kot organizacijske aspekte kulture – imenuje „nov, integriran model dimenzij“. Šolsko kulturo v tem modelu sestavljajo:

- **profesionalna naravnost**, ki označuje, v kakšni meri so profesionalni odnosi in strokovnost v šoli prisotni in cenjeni;
- **struktura organizacije**, ki odraža stil vodenja, komunikacijo v organizaciji, na splošno zrcali način, na katerega šola realizira cilje;
- **kakovost učnega okolja**, ki opisuje naravnost šole k učenju in spodbujanju stimulativnega učnega okolja, kjer bodo učenci in učitelji dosegali uspehe;
- **osredotočenost na učence**, ki označuje stopnjo sodelovanja med učitelji, učenci in starši, možnosti podpore učencem pri doseganju samoučinkovitosti in uspeha.

Vse štiri dimenzije šolske kulture se po avtorjevih besedah pojavijo na vseh ravneh šolske kulture. Izhajajoč iz Scheinove (2010) klasifikacije ravni organizacijske kulture, ki kulturo opisuje na ravni artefaktov, ubesedenih vrednot in prepričanj ter temeljnih predpostavk, tudi Schoen in Teddlie (2008) šolsko kulturo in njene prej naštete dimenzije razumeta na več ravneh.

- Prvo raven predstavljajo **artefakti**, ki nosijo simbolni pomen, pa vendar skozi njihovo analizo ne dobimo podrobnejšega uvida. Sergiovanni in Starratt (1993) pravita, da se manifestirajo v tem, kaj zaposleni govorijo, kaj počnejo in kako so stvari videti. Verbalni artefakti vključujejo jezikovni sistem, ki je v uporabi, zgodbe, ki se pripovedujejo, in primere, ki se uporabljajo za ilustracijo poudarkov. Artefakti, povezani z vedenjem, pa se manifestirajo skozi obrede in rituale ter druge simbolne prakse šole. V to raven sodijo tudi arhitekturna podoba šole, urejenost prostora in tehnologija, ki jo šola uporablja.
- Drugo raven predstavljajo **ubesedene vrednote in verjetja**. Mednje Schein (2010) umešča tudi klimo v šoli, Sergiovanni in Starratt (1993) pa to raven razdelita na dva dela. Prvega predstavljajo perspektive zaposlenih, ki se nanašajo na skupna pravila in norme, opredelitve rešitev podobnih problemov, uvide v situacije ter meje sprejemljivega in nesprijemljivega vedenja. Drugi del pa vrednote, skozi katere zaposleni vrednotijo situacije, v katerih se znajdejo, vrednotijo aktivnosti, prioritete in vedenje sodelavcev. Med zaposlenimi se glede na skupne vrednote oblikuje zaveza za delo, čemur bi lahko rekli šolska filozofija.
- Tretjo raven predstavljajo **temeljne predpostavke**, ki so zaradi svoje implicitne narave najbolj abstraktne med temi štirimi nivoji organizacijske kulture. Gre za tiha prepričanja, ki jih imajo zaposleni o sebi in drugih, o odnosih med njimi ter naravi organizacije, v kateri delajo in živijo.

Šolska kultura pripomore k strukturiranju šolskega prostora in na ta način vpliva na posameznike, procese in dogajanje v šoli. Skozi indikatorje šolske kulture, kot so konceptualni izrazi, vedenjski vzorci ter materialni simboli, se tako na ravni artefaktov, ubesedenih vrednot in prepričanj ter temeljnih predpostavk odražajo njene dimenzije. Kaže se odnos zaposlenih do profesionalizacije in strukture organizacije, naravnost učnega okolja ter odnos oziroma pogled na učenca.

### *Šolska klima*

Sergiovanni in Starratt (1993) navajata, da se šole razlikujejo glede na psihološki karakter, ki ga poleg organizacijske kulture zaznamuje

tudi klima v šoli. Ta se osredotoča na šolsko medosebno delo, vpliva na vedenje učiteljev in učencev ter predpostavlja občutek, ki ga učenci in učitelji o tej šoli doživljajo. Nanaša se na kakovost in karakter življenja v šoli (School Climate, 2014). Zaposleni pa šolsko klimo ne samo zaznavajo, ampak tudi sooblikujejo v socialnem kontekstu šole z načinom komunikacije, timskim delom, s sodelovanjem pri odločitvah in drugimi praksami, skozi katere se izražajo dimenzije klime (Shadur, Kienzle in Rodwell, 1999).

Dimenzije, skozi katere avtorji (Stringer, 2002; Sušan, 2005; Sergiovanni in Starratt, 1993) opisujejo organizacijsko (šolsko) klimo, lahko razumemo tudi kot tiste, ki v šoli determinirajo, ali je šolska klima odprta, podporna ali zaprta in ovira učenje:

- **Strukturiranost okolja** se nanaša na odnos do šolskih struktur, strukturiranost, organiziranost in jasnost ciljev ter šole.
- **Sprejetost in podpora** se nanašata na pomoč in podporo v šoli ter občutek sprejetosti posameznika v kolektivu in dobrih medosebnih odnosov.
- **Standardi** oziroma **kriteriji za kakovostno delo** opredeljujejo odnos do kakovosti dela in profesionalizacije v šoli, pri čemer se poudarja pomen jasnih in zahtevnih kriterijev za delo.
- **Predanost delu** in **odnos do prevzemanja vodenja** označujeta odnos zaposlenih do dela, motiviranost za doseganje skupnih ciljev in lasten prispevek k doseganju ciljev.
- **Odgovornost** izraža občutek suverenosti in samostojnosti oziroma podrejenosti v šoli.
- **Nagrajevanje** opredeljuje odnos do priznanja in nagrajevanja v šoli. Zaposleni lahko za svoje delo dobijo ustrezno potrditev in priznanje, lahko pa dobijo le odzive v obliki kritike in kaznovanja. Marsikdaj pa lahko govorimo celo o odsotnosti odzivov.

Bečaj (2000, v Triller, 2000) tem dimenzijam dodaja še:

- **Nadzor nad izvajanjem osnovnih nalog**, ki označuje oceno pregleda vodstva in ustreznega reagiranja tako v smislu nagrajevanja kot reakcij na kršitve.

- **Odprtost za probleme**, ki kaže na razumevanje, naravnost in sprejemanje problemov.

Raziskovalci Nacionalnega centra za raziskovanje organizacijske klime v New Yorku (Organizational Climate, 2014) kot ključne dimenzije šolske klime in njihove indikatorje navajajo varnost, medosebne odnose, učenje in poučevanje ter šolsko okolje samo.

Ob predpostavki, da ne moremo govoriti o idealni, dobri ali slabi klimi (Zupanc Grom in Erčulj, 2009), je bolj smiselno govoriti o učinku, ki ga ima klima na zaposlene in druge v šoli, ter v tem kontekstu govoriti o podporni klimi. Takšna klima vključuje vrednote, kot so harmonija, odprtost, prijateljstvo, sodelovanje, opogumljanje, osebna svoboda in zaupanje. Zelo verjetno je, da bo takšna podpirna šolska klima tudi spodbudila timsko delo in komunikacijo znotraj sodelovalnega in odprtega okolja – tako pri zaposlenih kot pri učencih (Shadur, Kienzle in Rodwell, 1999).

Potreba po spreminjanju organizacijske kulture in klime v šoli pa vedno izkazuje tendenco k izboljšanju šole. K uspešni in učinkoviti šoli, ki bo zagotavljala dobre pogoje za delo in učenje vseh vpletenih v vzgojno izobraževalni proces.

## **NAMEN RAZISKAVE**

V izhodišču raziskovanja, ki je potekalo v okviru doktorske disertacije, je šola kot organizacija obravnavana z vidika zaposlenih in njihove ocene organizacijskih procesov. Temeljni namen pričujočega dela je ocena prepoznane organizacijske kulture in obstoječe ter zelene organizacijske klime v šolah, ki lahko služi kot izhodišče za nadaljnje načrtovanje razvoja šole, predvsem pa načrtovanje konkretnih praks in intervencij. Prispevek tudi osvetljuje možno polje delovanja socialnih pedagogov na področju ocenjevanja, oblikovanja in spreminjanja kulture ter klime in s tem prispeva k razvoju stroke socialne pedagogike na področju menedžmenta v šolstvu in na splošno dela z ljudmi v organizacijah.



## POTEK RAZISKOVANJA

Organizacijska kultura in klima sta bili proučevani skozi perspektivo učiteljev, svetovalnih delavcev in ravnateljev na slovenskih osnovnih in srednjih šolah. K sodelovanju v raziskavi so bile objavljene vse osnovne in srednje šole, k izpolnjevanju vprašalnika pa ravnatelj/ica, svetovalni/e delavci/ke in vsaj 5 učiteljev/ic šole. Podatki so bili pridobljeni s pomočjo spletnega vprašalnika od novembra 2011 do marca 2012. Vprašalnik je bil anonimen, razen v primeru, da je zaposleni na koncu izrazil željo po sodelovanju v nadaljevanju raziskave in v ta namen vpisal svoj kontakt.

## ZNAČILNOSTI VPRAŠALNIKA

Vprašalnik Organizacijska kultura in klima v šoli, ki je bil zasnovan v elektronski obliki, so sestavljali tri lestvice in pet drugih vprašanj. Za namen tega prispevka predstavljam del, uporabljen za oceno organizacijske kulture in klime v šoli.

Za merjenje organizacijske kulture v šoli je bila uporabljena lestvica iz vprašalnika, ki se v izvorni obliki imenuje „The School Culture Inventory: Identifying Guiding Beliefs (SCI:IGB)“ (Organizacijska kultura), za merjenje ocene organizacijske klime pa „Organizational Climate Questionnaire (OCQ)“ (Organizacijska klima) (Sergiovanni in Starratt, str. 83-97). Uporabljen je bil Bečajev (2000, v Triller, 2000) slovenski prevod obeh lestvic. Lestvica za merjenje organizacijske kulture skozi deset dimenzij omogoča oceno jakosti in značilnosti šolske kulture. Za merjenje organizacijske klime pa lestvico predstavlja devet dimenzij šolske klime, ki jih vprašani ocenijo posebej za zaznano in zeleno stanje. Veljavnost in zanesljivost lestvic je bila preverjena s faktorsko analizo in koeficientom Cronbach alpha. Za lestvico merjenja organizacijske kulture je bila vrednost Cronbach alpha 0,932, za merjenje organizacijske klime pa 0,876. Druga vprašanja v vprašalniku so služila za opredelitev vrste in velikosti šole ter delovnega mesta vprašanih.

## VZOREC

Vzorec, ki je bil pridobljen z naključnim vzorčenjem (vsak peti učitelj v šoli po abecednem redu, ravnatelj in svetovalni delavec ali delavka), pri čemer so imeli vsi zaposleni na slovenskih šolah možnost sodelovati v raziskavi, zajema 361 zaposlenih iz osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. 66,57 % oziroma 237 vprašanih je zaposlenih v osnovnih šolah, 33,43 % oziroma 119 pa v srednjih šolah. Z vidika delovnega mesta vzorec sestavlja 17,3 % ravnateljev ( $n = 62$ ), največji delež, 60,6 % ( $n = 217$ ), predstavljajo učitelji, svetovalnih delavcev pa je 22,1 % ( $n = 79$ ). Ob kriteriju, da velikost šole določa število zaposlenih strokovnih delavcev, in postavljeni ločnici med manjšo in večjo šolo (40 strokovnih delavcev) je bilo v raziskavo vključenih 41,1 % ( $n = 148$ ) zaposlenih iz manjših šol in 58,9 % ( $n = 212$ ) iz večjih šol.

## IZSLEDKI

### *Ocena organizacijske kulture v šoli*

Organizacijska kultura kaže na globlja prepričanja, norme in poglede na šolo in v šoli (Sergiovanni in Starratt, 1993). Učitelji, svetovalni delavci in ravnatelji osnovnih in srednjih šol, ki so sodelovali v raziskavi, so ocenjevali organizacijsko kulturo svoje šole tako, da so ocenili, kako pogosto veljajo za njihovo šolo trditve, ki se nanašajo na cilje šole, samostojnost delavcev, odločanje, občutek za skupnost, zaupanje, kakovost, priznanje, skrb za ljudi, integriteto in različnost. Ob dejstvu, da ocena 1 pomeni, da trditev za šolo nikoli ne velja, 2 – včasih velja, 3 – pogosto velja in 4 – vedno velja, se povprečne vrednosti ocen pogostosti prepoznavanja dimenzij organizacijske kulture gibljejo v rangi od 2,85 do 3,47. Rezultat kaže, da so vprašani na vse trditve v zvezi z organizacijsko kulturo odgovarjali, da za njihovo šolo skoraj veljajo pogosto, ali pa se ocena vsaj približuje tej vrednosti.

Najvišja povprečna vrednost v vzorcu nastopa pri postavki cenjenost dosežkov (3,47), kar pomeni, da so v slovenskih šolah pogosto ali celo vedno cenjeni dosežki ter znanje tako pri učiteljih kot učencih. V povprečju tudi pogosto velja, da se podpira samostojnost zaposlenih, seveda v primeru, da je ta usklajena s splošno sprejetimi vrednotami, pogledi in pričakovanji. V skladu s tem se v šolah tudi pogosto ceni, če

TABELA 1: Prikaz odgovorov po posameznih spremenljivkah

|                           |   | numerus<br>(100 %) | aritmetična<br>sredina | standardni<br>odklon |
|---------------------------|---|--------------------|------------------------|----------------------|
| <b>cilji šole</b>         | jasnost ciljev                          | 352                | 3,03                   | 0,725                |
|                           | usklajenost odločanja s cilji           | 340                | 3,21                   | 0,754                |
| <b>samost. delavcev</b>   | podpora samostojnosti delavcev          | 353                | 3,42                   | 0,682                |
|                           | enak dostop do informacij               | 358                | 3,43                   | 0,741                |
| <b>odločanje</b>          | odločanje tistemu, ki delo opravlja     | 358                | 3,05                   | 0,708                |
|                           | odločanje tistemu, ki ga najbolj zadeva | 355                | 2,95                   | 0,705                |
|                           | odločanje najbolj kompetentnemu         | 357                | 2,92                   | 0,789                |
| <b>občut. za skupnost</b> | identifikacija s šolo                   | 357                | 3,42                   | 0,736                |
|                           | cenjenost pomoči in napredovanja        | 357                | 3,29                   | 0,780                |
| <b>zaupanje</b>           | zaupanje v najboljše mogoče ravnanje    | 359                | 3,19                   | 0,678                |
|                           | zaupanje glede odločitev                | 359                | 3,19                   | 0,644                |
| <b>kakovost</b>           | visoki standardi za delo                | 355                | 3,10                   | 0,733                |
|                           | občutek za spodbujanje in skupnost      | 355                | 3,11                   | 0,793                |
| <b>priznanje</b>          | cenjenost novih idej in tveganja        | 356                | 2,87                   | 0,762                |
|                           | cenjenost dosežkov                      | 358                | 3,47                   | 0,700                |
| <b>skrb za ljudi</b>      | skrb za dobro počutje                   | 356                | 3,08                   | 0,818                |
|                           | osebni interes za delo in uspeh         | 348                | 2,85                   | 0,756                |
| <b>integriteta</b>        | poštenost in odkritost                  | 357                | 3,12                   | 0,848                |
|                           | zavezanost najvišjim načelom            | 353                | 3,04                   | 0,816                |
| <b>različnost</b>         | cenjenost različnih stilov poučevanja   | 352                | 3,22                   | 0,697                |
|                           | povezanost različnih stilov s ciljem    | 353                | 3,06                   | 0,729                |

zaposleni šolo občutijo kot ‚svojo‘ in se z njo identificirajo. Prepričanje o tem, da morajo imeti vsi zaposleni v šoli enak dostop do informacij in možnosti za delo, dopolnjuje dimenzijo samostojnosti zaposlenih, ki po mnenju vprašanih za slovenske šole pogosto velja.

V povprečju med vprašanimi najmanj pogosto velja, da v šoli obstaja osebni interes za delo in poklicno kariero vsakega učitelja posebej, ki v skladu z vprašalnikom predstavlja del dimenzije skrb za ljudi (2,85). Povprečna vrednost se sicer še vedno giblje med možnostma včasih in pogosto velja. Vprašani ocenjujejo, da so v šoli relativno pogosto cenjeni učitelji in učenci, ki so pri iskanju novih idej

pripravljeni tvegati. Manj pogosto za šole po ocenah zaposlenih veljajo tudi trditve, ki govorijo o razporeditvi odgovornosti in odločanju, ki bi naj bilo prepuščenemu tistemu, ki je za določeno nalogo zadolžen, ki določeno delo opravlja in/ali je zanj tudi najbolj kompetenten.

### *Ocena organizacijske klime v šoli*

Postavke, s pomočjo katerih so vprašani ocenjevali organizacijsko klimo, so se nanašale na občutek podrejenosti, razdeljenosti odgovornosti, jasnosti kriterijev za kakovostno delo, nadzora nad izvajanjem nalog, odnosa do nagrajevanja in vodenja, jasnosti organizacije, občutka sprejetosti in podpore ter odprtosti za problem. Vprašani so ocenjevali organizacijsko klimo in ocenili, kakšno klimo bi si v šoli želeli. Postavke v **TABELI 2** (z dodanima postavkama nadzor nad izvajanjem problemov ter odprtost za probleme, ki sta bili vprašalniku dodani kasneje v slovenski raziskavi Trillerja) predstavljajo dimenzije, ki odražajo medsebojno življenje v šoli in so pokazatelj tega, ali je klima v organizaciji odprta, podporna ali pa zaprta in ovira učenje. Višji kot je povprečni rezultat ocen na desetstopenjski lestvici, boljša (bolj odprta, podporna) je klima v skupini, člani v njej se počutijo bolj varne, sprejete in so pripravljeni več tvegati, se učiti in posledično bolje rešujejo probleme (Sergiovanni in Starratt, 1993).

V povprečju so vsi rezultati ocene dimenzij organizacijske klime v smeri podporne, odprte klime v organizaciji. Najvišja srednja vrednost nastopa pri oceni postavke razdeljenost odgovornosti, in sicer 7,28, pri čemer bi vrednost 1 pomenila, da posameznikom ni priznana samostojnost in so odgovorni le za točno izpolnjevanje navodil, vrednost 10 pa bi označevala visoko stopnjo samostojnosti zaposlenih in s tem tudi odgovornosti za lastne odločitve. Le nekoliko nižja srednja vrednost pri postavki jasnost organizacije (7,12) kaže na to, da zaposleni v šolah prepoznavajo, da je dokaj dobro organizirana in ima jasno definirane cilje. V povprečju zaposleni ocenjujejo najmanj podporno klimo pri postavkah nadzor nad izvajanjem nalog in vodenje. Sicer je razlika med najvišjo in najnižjo povprečno oceno le ena ocena, tako da ne morem govoriti o velikih razlikah. Zaposleni ocenjujejo v povprečju z vrednostjo 6,24, kakšen pregled ima vodstvo nad izvajanjem nalog, pri čemer bi vrednost 1 pomenila, da vodstvo morda za slabo opravljene naloge niti ne ve, vrednost 10 pa, da je pregled dober, na kršitve pa

vodstvo sproti reagira. So pa pri tej postavki odgovori tudi najbolj razpršeni, in sicer 2.56. Najmanj so variirali odgovori pri postavki in trditvah glede razdeljenosti odgovornosti (2.09).

**TABELA 2:** Prikaz odgovorov po posameznih spremenljivkah za ocenjeno (prva vrstica) in želeno (druga vrstica) stanje

|                                     | <b>numerus<br/>(100 %)</b> | <b>aritmetična<br/>sredina</b> | <b>standardni<br/>odklon</b> |
|-------------------------------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| <b>podrejenost</b>                  | 360                        | 6,71                           | 2,158                        |
|                                     | 360                        | 8,08                           | 1,612                        |
| <b>razdeljenost odgovornosti</b>    | 360                        | 7,28                           | 2,093                        |
|                                     | 360                        | 8,32                           | 1,441                        |
| <b>kriteriji za kakovostno delo</b> | 360                        | 7,28                           | 2,093                        |
|                                     | 360                        | 8,32                           | 1,441                        |
| <b>nagrajevanje</b>                 | 361                        | 6,52                           | 2,239                        |
|                                     | 359                        | 8,62                           | 1,621                        |
| <b>jasnost organizacije</b>         | 361                        | 7,12                           | 2,251                        |
|                                     | 360                        | 9,08                           | 1,130                        |
| <b>sprejetost in podpora</b>        | 360                        | 6,98                           | 2,003                        |
|                                     | 360                        | 6,98                           | 2,003                        |
| <b>vodenje</b>                      | 361                        | 6,34                           | 2,162                        |
|                                     | 358                        | 8,51                           | 1,552                        |
| <b>nadzor nad izvajanjem nalog</b>  | 360                        | 6,24                           | 2,567                        |
|                                     | 357                        | 8,80                           | 1,432                        |
| <b>odprtost za probleme</b>         | 360                        | 6,59                           | 2,254                        |
|                                     | 356                        | 8,60                           | 1,594                        |

Pri tem, kakšno klimo bi si znotraj posameznih postavk zaposleni želeli, so vse povprečne ocene vsaj za eno oceno višje kot ocene prepoznane oziroma ocenjene organizacijske klime. Nadaljnja analiza statistične pomembnosti razlik je pokazala, da so razlike pri vseh postavkah tudi statistično pomembne, zaposleni si želijo bolj odprto, podporno klimo, kot jo dejansko prepoznavajo oziroma ocenjujejo. Največja razlika med ocenjeno in želeno vrednostjo nastopa pri postavki nadzor nad izvajanjem osnovnih nalog, najmanjša pa pri razdeljenosti odgovornosti. Tudi pri oceni klime, kot bi si jo želeli

v organizaciji, vključeni v raziskavo, ponovno pokažejo potrebo po dobri organizaciji v šoli ter jasno definiranih ciljih, saj pri tej postavki nastopa najvišja srednja vrednost odgovorov, in sicer 9.08. Tako kot pri oceni realne klime je bila tudi pri oceni zelene klime v organizaciji zastopana najnižja vrednost pri postavki nadzor nad izvajanjem nalog (8.80), kar kaže na to, da zaposleni vseeno ocenjujejo dober pregled vodstva nad izvajanjem nalog, si pa želijo še boljšega.

Postavke vprašalnika o organizacijski klimi v šoli sem v nadaljevanju faktorizirala. Faktorska analiza (poševnokotna faktorska rešitev Oblimin) je izpostavila dva smiselna faktorja oziroma dimenziji organizacijske klime v šoli, ki skupaj pojasnita 67,4 % vse variance, s katerima sem v nadaljevanju operirala. Prvi faktor, ki pojasni 55,9 % variance, je nasičen s postavkami, ki označujejo posameznikovo doživljanje okvirjev, meja, pozitivne naravnosti organizacije in odnosov, se pravi jasnosti organizacijskih struktur in vodenja, ki zaposlenemu daje tudi občutek varnosti, zato sem ta faktor poimenovala občutek varnosti. Drugega, ki pojasnjuje 11,5 % skupne variance, določata postavki, ki zajemata doživljanje vloge in občutka samostojnosti ter porazdelitve odgovornosti v delovnem okolju. Poimenovala sem ga samostojnost pri odločanju in delu.

Odrpno in podporno klimo v organizaciji (šoli) tako označuje visok občutek varnosti v organizaciji pa tudi občutek samostojnosti pri odločanju in delu, nasprotno pa pomanjkanje obojega označuje zaprto klimo, ki ovira učenje.

### ***Ocena šolske kulture in klime v odvisnosti od vrste šole***

Predpostavljala sem, da med zaposlenimi v osnovnih in zaposlenimi v srednjih šolah obstajajo statistično pomembne razlike v oceni organizacijske kulture in klime. Tudi po mnenju Ferjana (1996) lahko najdemo razlike med osnovnimi in srednjimi šolami v tem, da so osnovne šole zaradi svoje naravnosti, da morajo učencem posredovati temeljna znanja, ki se spreminjajo s počasnejšo dinamiko, tudi same manj vajene spreminjanja in prilagajanja, kar lahko implicira močnejšo kulturo v osnovnih kot v srednjih šolah. Zaposleni v osnovnih in srednjih šolah, ki so odgovarjali na vprašalnik o organizacijski kulturi, v več kot polovici prepoznavajo močno kulturo v svoji šoli, ne glede na to, ali so zaposleni v osnovni ali v srednji šoli. Jakost kulture označuje

moč vpliva, ki ga ima kultura na zaposlene, oziroma oceno, koliko so zaposleni medsebojno povezani (Sergiovanni, Starratt). Prepoznana močna kultura tako pomeni velik vpliv temeljnih predpostavk in drugih elementov kulture na zaposlene v šoli in označuje močno povezanost med njimi. Močna organizacijska kultura v skladu z rezultati torej pomeni močno zasidrana stališča in predpostavke ter povezanost zaposlenih v šolah, ki so bile vključene v raziskavo. Kavčič (2008) sicer opozarja, da si vsi avtorji niso enotni, kaj pomeni močna kultura. Močna kultura sicer lahko vodi k učinkovitosti šole, lahko pa tudi zavira, ker se organizacija prav zaradi močne kulture upira spremembam, tudi če bi bile te potrebne.

V povprečju vprašani v osnovnih šolah sicer prepoznavajo močnejšo organizacijsko kulturo ( $M=65.57$ ,  $SE=0.67$ ) kot vprašani v srednjih šolah ( $M=63.78$ ,  $SE=1.082$ ), razlika med obema skupinama pa ni statistično pomembna,  $t(354) = 1.460$ ,  $p = 0.145$ .

Z vidika ocene organizacijske klime so rezultati pokazali, da zaposleni v osnovnih šolah ocenjujejo boljšo, bolj odprto in podporno klimo kot zaposleni v srednjih šolah, vsaj kar se tiče občutka varnosti, ki se povezuje z jasnimi okvirji ter kriteriji za delo, pa tudi s pozitivno naravnostjo organizacije in odnosov. Razlike so tudi statistično pomembne ( $t(351) = 2.660$ ,  $p = 0.008$ ). Takšno doživljanje klime z vidika občutka varnosti lahko povežem z že omenjeno drugačno pozicijo srednje šole, kjer sta varnost in eksistenca zaposlenih in šole večkrat povezana in bolj odvisna od vpisa, potreb in naravnosti okolja kot v osnovni šoli, ta negotovost pa vpliva tudi na odnose, način in organizacijo dela.

Tudi pri oceni samostojnosti pri odločanju in delu se pokaže boljši rezultat v prid osnovni šoli, vendar razlike v tem primeru niso statistično pomembne ( $t(351) = 1.283$ ,  $p = 0.200$ ).

### ***Vpliv velikosti šole na oceno organizacijske kulture in klime***

Rezultati ocene organizacijske kulture kažejo na to, da zaposleni – ne glede na to, ali prihajajo iz manjšega ali večjega kolektiva – največkrat ocenjujejo, da gre v njihovi šoli za močno, najmanjkrat pa za zelo šibko organizacijsko kulturo. V povprečju v večjih šolah sicer prepoznavajo močnejšo organizacijsko kulturo ( $M = 65.29$ ,  $SE = 0.721$ ) kot v manjših šolah ( $M = 64.24$ ,  $SE = 0.963$ ). Razlika med aritmetičnima sredinama

ocen pa ni statistično pomembna ( $t(358) = -0.891$ ,  $p = 0.373$ ). Ob predpostavki, da med manjšimi in večjimi šolami obstajajo razlike v oceni organizacijske kulture, ki jo sicer omenjeni rezultati zavračajo, sem predvidevala tudi, da sta ocena organizacijske kulture in velikost šole povezani, da zaposleni v manjših šolah prepoznavajo boljšo organizacijsko kulturo kot zaposleni v večjih šolah. Po preizkusu te predpostavke sicer lahko ugotovim zelo nizko stopnjo povezanosti ( $r_b = 0.003$ ), vendar tudi ta ni statistično pomembna ( $p = 0.373$ ). Kljub temu da bi bilo logično sklepati, da so zaposleni v manjših šolah zaradi manjšega kolektiva, nujnosti sodelovanja in povezovanja za izvajanje nalog bolj povezani in prepoznavajo močnejšo šolsko kulturo kot v večjih, tega nisem uspela dokazati. Ena od možnih razlag bi lahko bila ta, da v večjih šolah vodstvo in zaposleni bolj prepoznavajo pomen vzpostavljanja in vzdrževanja močne kulture in s tem izničijo negativne učinke, ki jih velikost nosi na organizacijo dela, po drugi strani pa so velike šole lahko pri svojem delu bolj avtonomne (organizacijsko, finančno in kadrovske) ter tako same oblikujejo močnejšo organizacijsko identiteto.

Z vidika ugotavljanja razlik v oceni organizacijske klime rezultati kažejo, da zaposleni v večjih šolah, kjer je zaposlenih več strokovnih delavcev, ocenjujejo boljšo klimo, kar se tiče občutka varnosti, vendar ta razlika ni statistično pomembna. Zaposleni v večjih šolah ocenjujejo tudi nekoliko večjo samostojnost pri delu in odločanju kot zaposleni v manjših šolah, razlika v oceni pa je statistično pomembna. Predvidevala sem tudi, da med velikostjo šole in oceno organizacijske klime obstaja negativna povezanost, kar bi pomenilo, da zaposleni v manjših šolah prepoznavajo boljšo organizacijsko klimo kot na večjih. Po preizkusu te predpostavke lahko ugotovim nizko stopnjo povezanosti ( $r_b = 0.017$ ) med velikostjo šole ter oceno samostojnosti pri odločanju in delu, ki je tudi statistično pomembna ( $p = 0.028$ ), z velikostjo šole raste tudi samostojnost zaposlenih. Predvidevam lahko, da gre v večjih šolah za večjo porazdelitev moči in odgovornosti, kar pomeni manjši nadzor in določenost. S tem pa se večja samostojnost zaposlenih pri odločanju in delu. Za občutek varnosti tudi tukaj nisem uspela dokazati povezanosti.



### ***Razlike v oceni organizacijske kulture in klime glede na delovno mesto vprašanih***

Bečaj (2000) poleg razlikovanja med šolskimi kulturami različnih šol izpostavlja še dejstvo, da v praksi pravzaprav redko najdemo šole, ki bi imele enotno in jasno izraženo kulturo, ampak ima lahko vsak od podsistemov svojo specifično kulturo. Z vidika ugotavljanja razlik v oceni kulture in klime rezultati kažejo, da ravnatelji v višjem odstotku ocenjujejo bistveno močnejšo organizacijsko kulturo kot učitelji in svetovalni delavci. Takšen rezultat lahko povežem v prvi vrsti z značilnostmi delovnega mesta in strokovnega profila. Gotovo je ravnatelj tisti, ki je v prvi vrsti odgovoren za vzpostavljanje in vzdrževanje dobre organizacijske kulture v šoli (Ferjan, 1996). Analiza variance je pokazala, da med ocenami različnih skupin najdemo statistično pomembne razlike ( $F(2,355) = 14.218, p = 0.000$ ). Tukeyev test je v nadaljevanju pokazal, da so razlike statistično pomembne med oceno ravnateljev na eni ter učiteljev in svetovalnih delavcev na drugi strani ( $p = 0.000$ ), medtem ko razlike med oceno učiteljev in svetovalnih delavcev niso statistično pomembne ( $p = 0,990$ ).

Tako kot organizacijsko kulturo tudi organizacijsko klimo različno ocenjujejo učitelji, svetovalni delavci in ravnatelji. Ravnatelji ocenjujejo boljši občutek varnosti in samostojnosti pri odločanju in delu kot učitelji in svetovalni delavci, kar prav tako izhaja iz njihove vloge in funkcije v šoli. Podrobneje se statistično pomembne razlike pokažejo v oceni občutka varnosti med ravnatelji na eni ter učitelji in svetovalci na drugi strani ( $p = 0,000$ ), medtem ko razlike v oceni med učitelji in svetovalci niso statistično pomembne ( $p = 0,864$ ).

Podatki kažejo, da učitelji ocenjujejo, da so manj samostojni pri odločanju in delu kot ravnatelji in svetovalci. Razlike med skupinami so tudi statistično pomembne. Podrobnejša analiza s Tukeyevim testom pokaže, da se statistično pomembno razlikujejo ocene ravnateljev in učiteljev ( $p = 0,000$ ), medtem ko se ocene ravnateljev in svetovalcev ( $p = 0,085$ ) ne. Prav tako nisem uspela dokazati statistično pomembnih razlik med učitelji in svetovalci ( $p = 0,193$ ).

### ***Povezanost organizacijske kulture in klime***

Analiza povezanosti kaže na to, da obstaja pomembna povezava med oceno organizacijske kulture v šoli ter oceno klime. Povezava je

pozitivna. Višja kot je ocena organizacijske kulture, višji je občutek varnosti v šoli ( $r = 0.559$ ,  $p$  (enostranski) =  $0.000$ ). Bolj kot so zaposleni med seboj povezani, se identificirajo s svojo vlogo in organizacijo, bolj pozitivno ocenjujejo naravnost organizacije in odnosov, doživljajo jasne meje in okvirje svojega dela. Po Fieldu (2005) gre za visoko povezanost. Srednja povezanost se kaže v primeru analize ocene organizacijske kulture in samostojnosti pri odločanju in delu, ki predstavlja drugi faktor organizacijske klime ( $r = 0.358$ ,  $p$  (enostranski) =  $0.000$ ). Povezanost je prav tako pozitivna in statistično pomembna. Bolj kot so zaposleni povezani med seboj, večjo podporo doživljajo pri svoji vlogi v šoli, višji je občutek samostojnosti pri delu in jasnejše je porazdeljena ter sprejeta odgovornost za delo.

## SKLEP

V slovenskih šolah (ne glede na to, ali gre za osnovne ali srednje šole) največ zaposlenih, ki so sodelovali v raziskavi, prepoznava močno organizacijsko kulturo in odprto, podporno organizacijsko klimo.

V šoli so tako pri učencih kot učiteljih cenjeni dosežki in znanje, pri zaposlenih se (če je ta usklajena s skupnimi pogledi sodelujočih v šoli) podpira samostojnost. Cenjeni so učitelji in učenci, ki so pri iskanju novih idej pripravljeni tvegati. Med zaposlenimi vlada prepričanje, da morajo imeti vsi enak dostop do informacij za delo. Cenjeno je sodelovanje. Odgovornost in odločanje pa v šoli pa nista nujno dodeljena tistemu, ki je za določeno nalogo najbolj kompetenten, ampak tistemu, ki delo opravlja.

Tudi pri oceni klime zaposleni v šoli najmočneje čutijo, da so pri svojem delu samostojni, da so cilji šole jasni, delo pa dobro organizirano. Najslabše se ocenjuje pregled vodstva nad delom zaposlenih. Čeprav je samostojnost med zaposlenimi cenjena vrednota, bi si ti želeli, da bi imelo vodstvo boljši pregled nad izvajanjem nalog in bi reagiralo tako s pohvalo dobrega dela kot kritiko in sankcijo v primeru kršitve.

Odprto in podporno klimo v organizaciji (šoli) označuje visok občutek varnosti v organizaciji pa tudi občutek samostojnosti pri odločanju in delu, nasprotno pa pomanjkanje obojega označuje zaprto klimo, ki ovira učenje. Kljub oceni podporne in odprte klime bi si

zaposleni želeli, da bi bila ta še bolj podporna in omogočala boljše učenje ter zadovoljstvo pri delu in z delom.

Organizacijska kultura in klima sta med seboj povezani. Bolj kot so zaposleni povezani med seboj, izhajajo iz istih predpostavk in pogledov, večjo podporo doživljajo pri svoji vlogi v šoli, višji je občutek samostojnosti pri delu in jasneje je porazdeljena ter sprejeta odgovornost za delo.

Glede na rezultate ob koncu prispevka izpostavljam nekaj izhodišč za prakso:

- V šolah se velja truditi za vzpostavitev močne, učinkovite šolske kulture, ki bo zaposlene povezovala in prispevala k skupinski identiteti. K izgradnji takšne kulture prispevajo možnost soodločanja zaposlenih pri pomembnih vprašanjih šole in pri oblikovanju skupnih ciljev, zaupanje, opredelitev jasnih kriterijev za delo, sprejemanje različnosti in občutek za skupnost. Z vidika organizacijske kulture velja šolo spreminjati v smeri od organizacije k učeči se skupnosti – od šole, ki uči, k učeči se šoli.
- V šoli se velja truditi za vzpostavitev varnega in spodbudnega okolja, v katerem bodo vsi vpleteni v vzgojno-izobraževalni proces lahko zadovoljevali svoje potrebe in doživljali potrditev ter uspeh.
- Dobro delo naj bo opaženo in nagrajeno. Tudi (ali pa predvsem) z javno pohvalo.
- Ne glede na to, da je ravnatelj tisti, ki je v šoli najbolj odgovoren za vzpostavitev močne kulture in podporne klime, pa morajo pri tem sodelovati vsi zaposleni.

## LITERATURA

- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura - temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, 5 (1), 5-18.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework* (Third Edition). San Francisco: Jossey-Bass
- Černetič, M. (2007). *Management in sociologija organizacij*. Moderna organizacija v okviru FOV Kranj.

- Dimovski, V., Penger, S., Škerlevaj, M. in Žnidaršič, J. (2005). *Učeca se organizacija Ustvarite podjetje znanja*. Ljubljana: GV Založba.
- Ferjan, M. (1996). *Skrivnosti vodenja šole k znanju, uspehu in ugledu*. Radovljica: Didakta.
- Kavčič, B. (2008). *Organizacijska kultura*. Celje: Visoka poslovno komercialna šola.
- Klemenčič, M. M. (2006). Refleksija strokovnega dela kot ena temeljnih kompetenc. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc- Maver (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (159-167). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers workplace context? V J. W. Little, M. W. McLaughlin (ur.), *Teachers Work: Individuals, Colleagues and Context* (73-103). New York: Teachers College Press.
- National School Climate Center. (2014). *School Climate*. Pridobljeno s <http://www.schoolclimate.org/climate/>.
- Schaps, E. (2003). Creating a School Community. *Educational Leadership*, 60(6), 31-33. Pridobljeno s <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Creating-a-School-Community.aspx>.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. Published by Jossey-Bass.
- Schoallert R., (2006). Pomen sprememb v izobraževanju. V S., Sentočnič (etal.). *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki* (9-18). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schoen, T. (2005). *Conceptualizing, describing and contrasting school cultures: a comparative study of school improvement processes*. Pridobljeno s [http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-01262005-072743/unrestricted/Schoen\\_dis.pdf](http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-01262005-072743/unrestricted/Schoen_dis.pdf).
- Schoen, T., Tedlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (1993). *SUPERVISION A redefinition*. McGraw-Hill BookCo.

- Shadur, M. A., Kienzle, R., Rodwell, J. J. (1999). The Relationship between Organizational Climate and Employee perceptions of Involment: The Importance of Support. *Group Organization Management*, 24(4), 479-503.
- Stringer, R. (2002). *Leadership and Organizational Climate*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Sušanj, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Triller, Z. (2000). *Spreminjanje organizacijske kulture v osnovni šoli* (magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Zupanc Grom, R. in Erčulj, J. (2009), Organizacijska kultura in klima. V A. Koren (ur.), *Teorije organizacij in vodenje* (21-24). Študijsko gradivo. Šola za ravnatelje.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MAJA 2014.



# RECENZIJA KNJIGE

## CHILDREN'S VOICES: INTERETHNIC VIOLENCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

**Zorana Medarić in Mateja Sedmak**

Založba Annales, Koper, 2012, 263 strani (ISBN 978-961-6862-30-1)

139

**Maja Zadel**, univ. dipl. kom.

*Znanstveno-raziskovalno središče Univerze na Primorskem,*

*Garibaldijeva 1, 6000 Koper*

*maja.zadel@zrs.upr.si*

V današnjem času so kulturna, etnična in verska raznolikost ter stiki z drugimi kulturami postali tako vseprisotni, da so v zahodnih družbah že skoraj norma. Tako se tudi izobraževalni sistem spopada z večanjem števila ,tujih' otrok, in sicer tako priseljenih kot otrok tako imenovane druge in tretje generacije. Že več desetletij se v Evropi in Združenih državah Amerike, Kanadi in Avstraliji ukvarjajo z večkulturno (*multicultural*) in medkulturno (*intercultural*) vzgojo. Čeprav so pristopi različni in je videti, da izhajajo iz trenutnih situacij, je njihov skupni cilj spodbujanje razumevanja, spoštovanja in sprejemanja različnosti med pripadniki različnih etničnih, narodnih in kulturnih skupin. Preprečevanje (medetničnega) nasilja sicer ni med glavnimi cilji, vendar bi to nedvomno bila ena izmed posledic uspešne medkulturne vzgoje. Vprašanje nasilja je tako potisnjeno na obrobje, vendar se v zvezi z (medetničnim, medkulturnim, medverskim) nasiljem v šolskem okolju pojavlja več redko raziskanih vprašanj: V katerih oblikah se medetnično nasilje v šolah pojavlja? Ga učenci in dijaki ter učitelji sploh prepoznajo? Kako učenci in dijaki vidijo pripadnike drugih kultur,

religij, narodnosti? Kako so principi medkulturne vzgoje vključeni v osnovno- in srednješolski sistem izobraževanja? Ta in podobna vprašanja so si zastavljali avtorji knjige *Children's Voices: Interethnic Violence in the School Environment*, ki je nastala kot rezultat dvoletnega projekta *Children's Voices: Exploring Interethnic Violence in the School Environment*,<sup>1</sup> ki je potekal v petih državah Evropske unije, in sicer v Avstriji, Italiji, Sloveniji, Veliki Britaniji in na Cipru.

Monografijo, ki sta jo uredili Zorana Medarić in Mateja Sedmak, vodi mednarodnega konzorcija projektnih partnerjev, sestavlja šest poglavij; v prvem urednici predstavita teoretski okvir, v naslednjih pa so predstavljeni rezultati raziskave. V prvem poglavju z naslovom *Introduction: the (Un)Importance of Ethnicity and Recognition of Diversity* Mateja Sedmak in Zorana Medarić obravnavata teoretski in zgodovinsko-kulturni okvir: v preteklosti ni nikoli prihajalo do tako številnih medkulturnih stikov kot v današnjem času, hkrati pa so rasizem, ksenofobija in diskriminacija danes še zelo prisotni, čeprav v novi preobleki. Poleg tega izpostavljata tudi terminološke in teoretske zagate: problematični so poimenovanje večkulturnosti in medkulturnosti ter z njima povezani pojavi in ‚staro‘ razumevanje kultur in kulturnih identitet kot homogenih fenomenov, pri čemer je vsaka kultura predstavljena kot ‚otoček zase‘, medtem ko je v današnjem času že nujno razumevanje kultur in kulturnih identitet kot mešanih, hibridnih in/ali transkulturnih formacij.

V poglavju *It Doesn't Happen in Our School: Ethnicity as a Structural Factor of Peer Violence in Slovenian Schools* avtorici Tjaša Žakelj in Ana Kralj predstavljata glavne ugotovitve slovenske študije primera. Medetnično nasilje ni prepoznano kot problematično – šolsko osebje ga obravnava skoraj kot ne-problem. Stavek „*To se ne dogaja na naši šoli*“ povzema pričevanja večine informantov, za kar avtorici vidita vzrok tudi v zanikanju heterogenosti populacije.

Čeprav je videti, da etničnost ni med pomembnejšimi dejavniki nasilja, medetnično nasilje obstaja tudi v slovenskih šolah: primeri fizičnega nasilja na podlagi etničnosti so redki (pri tem je treba izpostaviti tudi politiko tako imenovane ničelne tolerance, ki je

<sup>1</sup> Projekt je sofinancirala Evropska unija, in sicer program Temeljne pravice in državljanstvo.



večinoma usmerjena prav v preprečevanje fizičnega nasilja), vendar so druge oblike nasilja precej pogostejše (predvsem norčevanje in izogibanje), a žal veliko redkeje prepoznane kot nasilje. Tudi učenci in dijaki so izpostavljali primere izogibanja. Poleg tega je opaziti razlike med opažanjem in doživljanjem nasilja glede na narodnost informantov, pri čemer pripadniki druge ali mešane narodnosti nasilje bolj opažajo in ga tudi intenzivneje doživljajo. Vsekakor svetovalni delavci in drugo šolsko osebje izpostavljajo primere nasilja na podlagi socio-ekonomskega položaja, vendar velikokrat ostane spregledano, da se kategoriji socialnega statusa in etničnosti pogosto prekrivata.

Birgit Sauer in Edma Ajanovic v poglavju z naslovom *Schools as „Protected Space“: Good Practices but Lack of Recourses: the Case of Austria* predstavitava avstrijsko študijo primera. Kot nakazuje naslov, v očeh učiteljev (medetnično) nasilje ni osrednji problem: šolo vidijo kot ‚varen prostor‘ – predvsem v primerjavi z bolj sovražno avstrijsko družbo. Nekateri učitelji se vključujejo v različne dejavnosti za medkulturno strpnost in preprečevanje nasilja ter izpostavljajo, da je izvajanje takih dejavnosti vedno težje, saj se veliko šol spoprijema s pomanjkanjem kadra in finančnih sredstev.

Tudi učenci in dijaki so le redko opazili katero izmed oblik nasilja, ki bi se pojavila na etnični podlagi, vendar avtorici opozarjata, da moramo biti pri interpretaciji teh rezultatov previdni, saj so – predvsem učenci – nasilje razumeli v smislu (resnega) fizičnega nasilja. Med pogovori pa so spoznali, da se ‚ne tako resne‘ oblike nasilja, kot je na primer verbalno nasilje (zmerjanje), pojavljajo precej pogosteje. Velikokrat tako prihaja tudi do izključevanja in izogibanja, pri čemer ima jezik osrednjo vlogo. Učenci in dijaki, ki jim je nemščina materni jezik, so izpostavili občutek izključenosti/izločenosti iz kroga sovrstnikov, ki imajo skupni materni jezik, ki ni nemščina. Po drugi strani pa učenci in dijaki z maternim jezikom, ki ni nemščina, navajajo, da jih vrstniki zasmehujejo, ko se zmotijo – nekateri vedo, da je le šala, za druge pa je to boleča izkušnja. Ne nazadnje avtorici opozorita na pomembnost razumevanja medetničnega nasilja v povezavi z drugimi dejavniki, predvsem starostjo, spolom in razredno klimo.

V poglavju *Educational Institutions in the Face of Multiculturalism: Problems and Solutions to Interethnic Violence in Italian Schools* Giovanni Delli Zotti in Ornella Urpis ugotavljata, da italijanska zakonodaja

in šolski sistem poskušata poskrbeti za težave, ki nastajajo zaradi prisotnosti ‚neitalijanskih‘ otrok v šolah. Italijanske šole po eni strani še vedno ohranjajo svojo pedagoško funkcijo pri oblikovanju posameznikov: šole v očeh učencev pomenijo varno okolje, ob tem pa se učenci na učitelje lahko zanesejo. Učenci se v šoli počutijo, kot izpostavlja desetletni srbski deček, „*kot da jih obdaja ograja, zaradi katere so neranljivi*“. Po drugi strani pa izpostavita tudi primere nevmešavanja učiteljev, ki so dejanja ocenili kot neškodljiva, čeprav so bila po mnenju učencev žaljiva in nedostojna. Avtorja ugotavljata, da zaradi pomanjkljivega in neprimernega izobraževanja za spoprijemanje z izzivi kulturne, etnične in verske različnosti učitelji težko ustvarijo primerno okolje za medkulturno razumevanje. Vsekakor do nasilja pogosteje prihaja zunaj šole, po koncu pouka in šolskih dejavnostih, predvsem tam, kjer se mladi družijo, na primer v parkih in na spletu.

Učenci in dijaki, vključeni v raziskavo, menijo, da vrstnike drugačne vere, narodnosti in kulture sprejemajo, pri čemer to velja bolj za dekleta kakor fante in za učence/dijake druge narodnosti. Avtorja opozarjata tudi na različne odzive staršev italijanskih in neitalijanskih otrok: po pričevanjih učiteljev in učencev italijanski otroci uživajo večjo podporo pri svojih starših, medtem ko neitalijanski otroci niso toliko zaščiteni, saj njihovi starši nimajo takšne moči. Zato so njihovi otroci v očeh drugih bolj ranljivi. Tako je videti tudi razliko v odzivih žrtev nasilja: otroci neevropskih korenin se v primerjavi z otroki italijanskega in evropskega izvora z nasiljem pogosteje sprijaznijo, prav tako pogosteje prosijo za pomoč učitelje, otroci italijanskih ali evropskih prednikov pa bolj zaupajo družini, čeprav oboje velja predvsem za osnovnošolske učence in ne srednješolce, ki menijo, da jih odrasli, predvsem učitelji, ne razumejo.

Avtorja na koncu predstavljata tudi premike na pravnem področju, in sicer predlog predsednika tržaškega sodišča za mladostnike, ki v primerih ‚bullyinga‘ predlaga prilagoditev zakonodajnih instrumentov, ki veljajo za zalezovanje („stalking“).

Sally Inman, Pip McCormack in Sarah Walker so v poglavju z naslovom *Wearing Your Own Culture: a Study of Islamophobia in English Schools* predstavile angleški primer, ki se osredotoča na islamofobijo. Opredelijo jo kot strah in sovraštvo do islama in muslimanov – fenomen, ki je v Angliji prisoten zadnjih nekaj let predvsem zaradi

terorističnih napadov v ZDA in Londonu. Avtorice predstavljajo rezultate, pridobljene v večkulturnih šolah s pretežno muslimansko populacijo, v katerih učenci in dijaki navadno ne doživljajo nasilja na podlagi religiozne ali etnične pripadnosti, in sicer kljub določeni stopnji nestrpnosti v širši angleški družbi. Obenem učenci in dijaki ocenjujejo, da jih šolsko osebje obravnava enakopravno, k čemur verjetno pripomore različno narodnostno, etnično in versko poreklo tako učencev/dijakov kakor tudi šolskega osebja. Avtorice so našle le en primer neprimerne ravnanja učitelja: učenke so izpostavile svojo izkušnjo z nadomestno učiteljico, ki eni izmed učenk ni dovolila telovaditi z naglavno ruto, vendar so to učiteljičino napako pojasnile z njenim nepoznavanjem šolskih pravil: učenci torej razumejo običajno šolsko prakso kot inkluzivno, ki jim omogoča izražanje svoje identitete in kulture. Večina šol v raziskavi je tako poskušala ustreči potrebam in prepričanjem različnih religij.

Po mnenju učencev in dijakov ter strokovnjakov so ovira na poti k sožitju predvsem nevednost in nepoznavanje drugih kultur in religij ter pomanjkanje razumevanja: strokovnjaki celo ocenjujejo, da se učitelji premalo usposabljaajo o drugih verah in kulturah. Pri preprečevanju nasilja v šolah sta ključna dvojni pristop do ničelne tolerance in splošni inkluzivni etos šole.

Marios Vryonides in Maria Kalli v poglavju *Interethnic Violence: a Dormant Problem in Cypriot Public Schools* predstavita medetnično nasilje v ciprskih javnih šolah. Medetnično nasilje vidita kot ‚speč‘ problem, predvsem zato, ker trenutno – predvsem s fizičnim nasiljem – ni večjih težav, vendar se ob naraščajočih ekonomskih negotovostih lahko ‚prebudi‘.

Avtorja predstavljata izsledke raziskave na Cipru, pri čemer je iz odgovorov ankete mogoče ugotoviti, da učenci in dijaki sprejemajo vrstnike druge narodnosti, vere, kulture in podobno, iz odgovorov učiteljev in dijakov v intervjujih in fokusnih skupinah pa je že opaziti nekatera negativna prepričanja; sicer ne neposredno do priseljencev, temveč do razmer, zaradi katerih priseljenci sploh (lahko) pridejo na Ciper, kjer imajo – po mnenju sodelujočih v raziskavi – več socialnih pravic kot ciprski državljani.

Podobno kot v drugih primerih je tudi na Cipru psihološko nasilje pogostejša oblika medetničnega nasilja. Pri tem avtorja navajata tudi

primere segregacije, ki so jih izpostavili učitelji, predvsem do učencev azijskega in afriškega porekla. Hkrati pa učenci ugotavljajo, da se učitelji zelo trudijo in uvajajo različne dejavnosti, da bi v razredno skupnost vključili tudi otroke drugih narodnosti.

V knjigi *Children's Voices: Interethnic Violence in the School Environment* nam pet študij primera torej sporoča podobno: šole večinoma predstavljajo varno okolje tudi v sicer bolj sovražnem družbenem prostoru. Pri tem je treba izpostaviti, da šole, ki omogočajo otrokom in mladostnikom izražanje svoje kulture ali, kot se je izrazila učenka v angleški šoli, „*ti pustijo ,nositi' svojo kulturo*“, predstavljajo bolj inkluzivno okolje, kar pripomore k boljšim medkulturnim odnosom. Torej šola nedvomno lahko naredi razliko, vendar za vzpostavitev trajnega složnega medkulturnega sobivanja to še ni dovolj.

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

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

## OBLIKA PRISPEVKOV

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (bold). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.

7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih primerih naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
3. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (italic) ali krepko (bold) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne.
9. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

## CITIRANJE IN REFERENCE

1. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. Washington, DC: American Psychological Association.). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala Razpotnikova leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh [www.revija.zzsp.org/apa.htm](http://www.revija.zzsp.org/apa.htm).
2. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. „To je dobesedni navedek,“ ali „Tudi to je dobesedni navedek.“), v oklepaju pa

napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992, str. 99).

3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

#### ODDAJANJE IN OBJAVA PRISPEVKOV

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
3. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.
4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu prvemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

**Uredništvo revije Socialna pedagogika**

Združenje za socialno pedagogiko

Kardeljeva ploščad 16

1000 Ljubljana

ali na e-pošto: [matej.sande@guest.arnes.si](mailto:matej.sande@guest.arnes.si)

SPLETNA STRAN REVIJE: [www.revija.zzsp.org](http://www.revija.zzsp.org)

INSTITUTE  
ZA SOCIALNO  
PEDAGOGIJO

**IZSP**

KARDEJEVA PLOŠČAD 16,  
1000 LJUBLJANA