

Sonja Čotar Konrad

Medosebna usmerjenost, subjektivno psihološko blagostanje in akademski dosežki študentov

Povzetek: V prispevku se osredotočamo na povezanost medosebne usmerjenosti, doživljanja medsebojnega sodelovanja in pomoči pri študiju, subjektivnega psihološkega blagostanja študentov ter akademskih dosežkov. Rezultati raziskave, v katero smo vključili 219 študentov Univerze na Primorskem, kažejo, da študenti poročajo o relativno visoki stopnji medosebne usmerjenosti, pozitivnih stališčih do skupinskega dela in medsebojne pomoči pri študiju ter zmerno visokem subjektivnem psihološkem blagostanju. Obstaja pomembna povezanost med nekaterimi dimenzijami medosebne usmerjenosti in naklonjenosti skupinskemu delu ter nudenju kolegialne pomoči pri študiju. Ugotavljamo tudi, da študenti z višjimi akademskimi dosežki poročajo o višji stopnji težnje po sodelovanju in samorazkrivanju kot študenti z nižjimi akademskimi dosežki. V prispevku osvetlimo pomen vključevanja skupinskega dela v visokošolsko poučevanje z vidika odzivanja visokošolskega učitelja na razvojno-psihološke potrebe študentov ter omogočanja večje učinkovitosti pri študiju. Osvetlimo tudi pomen vključevanja skupinskega dela v visokošolsko poučevanje z vidika odzivanja na psihološke potrebe študentov ter omogočanja večje učinkovitosti študija. Pri tem pa izpostavimo potrebo po vpeljevanju socialno-emocionalnega izobraževanja v visokošolski prostor.

Ključne besede: medosebna usmerjenost, subjektivno psihološko blagostanje, socialno-emocionalno izobraževanje, akademski dosežki, študenti

UDK: 378

Znanstveni prispevek

Uvod

Vključevanje socialno-čustvenih procesov v učenje in poučevanje v šolskem kontekstu stroka utemeljuje z različnimi konstrukti, danes se v evropskih dokumentih najpogosteje uporablja koncept »socialno-emocionalnega izobraževanja« (»socio-emotional education – SEE«, Cefai idr. 2018, str. 39). Socialno-emocionalno izobraževanje (SEI) se nanaša na procese učenja in poučevanja, s katerimi učenec na podlagi kurikula, ki je podkrepjen z relacijskimi in kontekstualnimi elementi,¹ razvija socialne in čustvene kompetence za osebno, socialno in akademsko rast (prav tam, str. 39). SEI se navezuje na široko in multidimenzionalno naravo učenja in poučevanja ter zajema biološke, čustveno-motivacijske, spoznavne in socialne vidike učenja in poučevanja (prav tam, str. 39). Zato SEI vključuje pedagogiko kot »intervencijsko strukturo, ki podpira ponotranjenje in prenos socialno-emocionalnih spretnosti v različna okolja«, z namenom oblikovanja socialnih in čustvenih kompetenc učenca glede na njegov razvoj ter s prispevki učiteljev, staršev, vrstnikov in drugih pomembnih ljudi (Elias in Moceris 2012, str. 427).

Metaanaliza raziskav na področju SEI, ki jo je opravil Cefai s sodelavci (2018, str. 9), razkriva, da je uspešnost vpeljevanja SEI ne glede na socialno-kulturno okolje posameznika vidna v večji socialni in čustveni kompetentnosti učencev, pozitivni naravnosti, pogostejšem prosocialnem vedenju in boljšem mentalnem zdravju učencev. Prav tako naj bi SEI spodbujal akademsko vedenje učencev, predvsem razvoj akademskih »metaspretnosti«, in pomembno pripomogel k vseživljenjskemu učenju. Podrobneje lahko na podlagi metaanalitičnih raziskav ugotovimo, da SEI vodi v boljše akademske dosežke (Corcoran idr. 2018), manjšo agresivnost (Barnes idr. 2014) ter ustrezno uravnavanje delovanja učencev v razredu na akademskem, vedenjskem in socialno-emocionalnem področju (Korpershoek idr. 2016).

¹ Relacijski in kontekstualni elementi se nanašajo na zelo široko razumevanje procesov učenja in poučevanja: to pomeni opredelitev procesa učenja in poučevanja v povezavi s celotno šolsko in razredno klimo, z vključevanjem sodelovanja staršev in upoštevanjem učiteljevih socialno-emocionalnih kompetenc.

Evropski dokumenti (npr. Cefai idr. 2018) povzemajo, da so pričakovani učinki SEI največji takrat, ko se njegova izvedba podpre že v najzgodnejšem obdobju otrokovega razvoja, torej na predšolski stopnji. Ne glede na omenjeno pa se študije najpogosteje nanašajo na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje, raziskav socialno-emocionalnega učenja in poučevanja na visokošolski stopnji ne zasledimo. Posledično se poraja vprašanje, koliko oz. ali sploh lahko omenjene učinke in rezultate SEI prenesemo tudi na raven terciarnega izobraževanja. V tem prispevku se bomo zato osredotočili na vprašanje, koliko mladi na prehodu v odraslost v visokošolskem izobraževanju izražajo medosebno usmerjenost in težnjo k medsebojnemu sodelovanju. Ob tem nas bo zanimalo tudi, ali se omenjeni socialno-psihološki značilnosti mladih razlikujeta glede na njihove akademske dosežke.

Medosebna usmerjenost

Čeprav vsebinsko SEI izhaja iz modela socialno-emocionalnega učenja CASEL² in gradi tudi na konceptih pozitivne psihologije, čuječnosti in rezilientnosti (Drlić, Štemberger in Kiswarday 2019), se bomo za namene tega prispevka posebej osredotočili zgolj na dve socialni komponenti SEI:³ *socialno zavedanje* (»social awareness«) in *socialno uravnavanje* (»social management«). *Socialno zavedanje* zajema elemente, kot so empatija, razumevanje socialnih in etičnih norm vedenja, prepoznavanje družinskih, šolskih in družbenih virov podpore in pomoči, sprejemanje različnosti in spoštovanje drugih (CASEL 2020). Po drugi strani pa konstrukt *socialnega uravnavanja* zajema socialne spretnosti učencev, razvoj in ohranjanje zadovoljujočih medosebnih odnosov, ki temeljijo na sodelovanju in skupnem delu, konstruktivnem preprečevanju, uravnavanju in reševanju medosebnih konfliktov ter iskanju in nudenju pomoči.

Menimo, da lahko teoretično podstat posameznikove izraženosti socialnega uravnavanja (in deloma tudi socialnega zavedanja), kot jo pojmuje CASEL (2020), utemeljujemo skozi dve temeljni socialno-psihološki modaliteti posameznikovega obstoja (Bakan 1966, str. 14–16): agentnostjo (»agency«) in komunostjo (»communion«). Bakan (1966) je agentnost opredelil kot značilnost obstoja organizma kot individuuma: gre za posameznikov nagon po individualnem in neodvisnem ravnanju, samostojnosti, uveljavljanju svojih potreb, idej in prepričanj, ambicij in dominantnosti, po samoučinkovitosti in avtonomnem doseganju ciljev. Po drugi strani pa izhaja komunost iz težnje posameznika, da svojo osredotočenost na druge izrazi s sodelovanjem z ljudmi: skrbi za njihovo blagostanje, oblikuje in vzdržuje medosebne odnose, izraža sočutje in s prilagajanjem sebe integrira v referenčno socialno skupino.

² CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) je preventivni program za spodbujanje socialno-emocionalnega učenja; več na www.casel.org.

³ Za pregled socialnih in čustvenih kompetenc glej več v Cefai in Cavioni (2014).

Povezovanje posameznika z referenčno, vrstniško skupino je kot eno izmed temeljnih razvojnih nalog mladostnika opredelil že Erik Erikson (1968) in ga kot razvojnopsihološko nalogo v funkciji oblikovanja identitete mladih na prehodu v odraslost⁴ opredeljujemo tudi danes (Puklek Levpušček in Zupančič 2011). Kontekst medosebnih odnosov ima pri mladih veliko vlogo pri razreševanju identitetne krize, zato je pomembno, da mladi visoko vrednotijo odnose z drugimi in se drugim približujejo, torej da so v odnose z vrstniki usmerjeni, naravnani. Koncept *medosebne usmerjenosti* zajema socialno težnjo posameznika, da dojema medosebne odnose kot pomemben element oblikovanja lastne socialne realnosti, in zato ta recipročno vpliva na posameznikova vedenja, stališča in vrednote. Swap in Rubin (1983) konstrukt dimenzije medosebne usmerjenosti posameznika opisujeta na kontinuumu od visoke do nizke izraženosti konstrukta. Za osebo z visoko medosebno usmerjenostjo je značilno, da se odziva predvsem na medosebne vidike odnosov z drugimi. To pomeni, da se odziva na spremembe v vedenju drugega tako, da izraža višjo stopnjo občutljivosti za elemente sodelovanja ali tekmovalnosti, porazdelitve moči v skupini, morebitnega kršenja norm, pravične izmenjave itd. Po drugi strani pa nizka izraženost medosebne usmerjenosti posameznika pomeni, da je oseba manj odzivna na medosebne vidike odnosa z drugimi. Ne zanima je niti sodelovanje niti tekmovanje z drugimi, temveč je osredotočena predvsem na lastne koristi in delovanje. Vedenja drugega ne jemlje osebno in se nanj ne odziva recipročno (niti s sodelovanjem niti tekmovanjem), osredotoča se predvsem na to, da uspešno konča zastavljeno nalogo in pri tem doseže zastavljen cilj. Ob tem ugotavljamo, da že starejše študije (npr. Buhrmester idr. 1988) poročajo, da mladi, ki izražajo izrazitejšje preference za socialne interakcije (lahko torej sklepamo, da izražajo višjo stopnjo medosebne usmerjenosti), lažje oblikujejo zrelejše in stabilnejše medosebne odnose ter s pomočjo teh lažje in hitreje dosegajo identitetno opredelitev (Kerpelman in Pittman 2001). Celo več: Fuhrman s sodelavci (2009) poroča, da lahko pričakovanja mladih do prijateljev, ki se kažejo kot čustvena bližina in lojalnost, v tem razvojnem obdobju vzporejamo s pričakovanji mladih v intimnih partnerskih zvezah. Glede na omenjeno ugotavljamo, da imajo medosebni odnosi mladih z vrstniki eno pomembnejših vlog pri njihovem razvoju, kar posledično pomeni, da jim je treba na področju učenja in poučevanja (tudi v okviru SEI) na ravni visokošolskega izobraževanja posvetiti bistveno več pozornosti. Ob tem pa Rutarjeva (2019) opozarja, da je poleg občutka vključenosti, ki ga učenec doživlja ob povezanosti z vrstniki, drug temeljni kazalec kakovosti pedagoškega procesa na vseh ravneh izobraževanja tudi učenčevo dobro počutje in zadovoljstvo v šolskem kontekstu. Sledenje lahko pojasnimo s konstruktom t. i. subjektivnega psihološkega blagostanja, ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

⁴ Mladi na prehodu v odraslost (v nadaljevanju »mladi«) so skupina, ki jo časovno umeščamo v obdobje po koncu mladostništva in pred začetkom odraslosti (približno od 18 do 24 let, pri čemer se zgornja meja zaradi različnih demografskih kazalcev, npr. podaljšano obdobje izobraževanja, odlog sprejemanja vlog odraslih, približuje začetku tridesetih let) in večinoma zajema študentsko populacijo. Zato bomo v nadaljevanju uporabljali oznako »mladi« v tem teoretičnem okviru.

Subjektivno psihološko blagostanje

Posameznikovo zadovoljstvo ali t. i. subjektivno psihološko blagostanje je Diener s sodelavci (1985; Diener 1994; Diener idr. 1999) opredelil z dvema relativno ločenima komponentama: (i) kognitivno komponento, ki se nanaša na subjektivno razumevanje oz. oceno kakovosti posameznikovega življenja v splošnem ali na posameznih življenjskih področjih; in (ii) afektivno komponento, ki jo je opisal kot relativno pogostost doživljanja pozitivnih in negativnih čustev v določenem obdobju. Subjektivno psihološko blagostanje učencev v šoli je na Dienerjevi idr. (1999) teoretični podlagi razvila Tianova (2008), ki je subjektivno psihološko blagostanje v šoli definirala kot način, kako otroci ocenjujejo in doživljajo svoje bivanje v šoli. Njen multidimenzionalni model se, podobno kot izvirni koncept, nanaša na učenčeve subjektivne kognitivne ocene življenja v šoli in na pogostost doživljanja pozitivnih ali negativnih čustev. Študije (pregled v Suldo idr. 2009) kažejo, da k višji stopnji psihološkega blagostanja v šoli pomembno prispevata povezanost in socialna podpora učencu, tako s strani učiteljev, ki jih učenci pojmujejo kot »pomembne druge« v šolskem procesu (Hamre in Pianta 2006; Reddy idr. 2003), kot tudi s strani vrstnikov (Tian idr. 2015). Slednja povezanost je še posebej velikega pomena v obdobju mladostništva in mladih na prehodu v odraslost, ko se samovrednotenje mladostnika in njegov občutek varnosti (tudi v šolskem okolju) v večji meri oblikujeta na podlagi odnosov z vrstniki (Rubin idr. 2006). Nasprotno omenjenemu pa nekatere starejše študije (Bakan 1966; Hegelson 1994) kažejo, da se z višjim subjektivnim psihološkim blagostanjem (ter manjšo depresivnostjo in anksioznostjo) povezuje agentnost in ne komunost posameznika. To pomeni, da so o višji stopnji zadovoljstva z življenjem poročali individualizirani posamezniki, ki so delovali neodvisno, samostojno, se odločali avtonomno in sledili svojim lastnim ciljem.

Nekonsistentnost rezultatov pa ob tem odpira vprašanje, kako se subjektivna ocena splošnega psihološkega blagostanja mladih povezuje z medosebno usmerjenostjo mladih na prehodu v odraslost. Ob tem nas tudi zanima, kako se izraženost medosebne usmerjenosti in subjektivno psihološko blagostanje razlikujeta glede na povprečne akademske dosežke študentov.

Medosebna usmerjenost, splošno psihološko blagostanje in akademski dosežki

Raziskave o povezanosti med splošnim psihološkim blagostanjem učencev in akademskimi dosežki ne dajejo konsistentnih in enoznačnih rezultatov. Tako npr. Lv s sodelavci (2006) ugotavlja, da višji akademski dosežki pozitivno napovedujejo pozitivna čustva v šolskem kontekstu in negativno napovedujejo doživljanje negativnih čustev učencev v šoli, pri čemer je doživljanje pozitivnih/negativnih čustev ena od osnovnih komponent modela splošnega psihološkega blagostanja učencev (Tian idr. 2015). Vendar pa analiza drugih študij pokaže, da je povezavo med splošnim psihološkim blagostanjem in akademskimi dosežki možno razložiti tudi v nasprotni smeri, in sicer tako, da razumemo subjektivno psihološko blagostanje kot napovednik višjih akademskih dosežkov (Pekrun idr. 2009; Whitley idr. 2012).

Izhajajoč iz teorije »širjenja in grajenja« pozitivnih čustev (»broaden-and-build theory of positive emotions«) Fredricksonove (2001 2004), lahko razumemo, da doživljanje pozitivnih čustev (kot so veselje, zanimanje, zadovoljstvo, ponos, ljubezen) »širi« (»broaden«) in odpira posameznikovo delovanje, poveča njegovo osredotočenost, krepi pozornost, olajša miselne procese in posameznikovo udejstvovanje (posledično torej tudi poveča možnost osebnih dosežkov) ter »izgrajuje« (»build«), krepi različne vire moči posameznika. Slednji se nanašajo na fizične vire (npr. vedenjska fleksibilnost posameznika), intelektualne vire (npr. učne spretnosti), socialne vire (npr. oblikovanje in ohranjanje pozitivnih medosebnih odnosov) in osebnostne vire (npr. visoko samospoštovanje) (Fredrickson 2004).

Na podlagi tega lahko predvidevamo, da učenci z visokim subjektivnim blagostanjem v šoli pogosteje vstopajo v medosebne odnose, s tem krepijo uporabo svojih miselnih in učnih spretnosti (»learning resources«, Fridrickson 2004) ter posledično lahko izboljšajo tudi svoje akademske dosežke. Omenjeno potrjujejo druge študije, kjer avtorji ugotavljajo, da so občutek varnosti, visoka stopnja medsebojne povezanosti in sodelovanja ter posledično občutek pripadnosti v razredu pozitivno povezani z akademskimi dosežki in socialnimi izidi (Alcott 2017; Battistich idr. 2004; Cefai 2008; Thapa idr. 2013).

Ob tem analiza literature na visokošolski ravni razkriva pomanjkanje raziskav na področju pomena medosebne usmerjenosti mladih za njihove akademske dosežke. Metaanalitične študije (npr. Wentzel idr. 2020) s širšega psihosocialnega področja v šoli se nanašajo predvsem na povezanost socialnih odnosov, tj. socialne sprejetosti učencev, in akademskih dosežkov, pri čemer se raziskovalci najpogosteje osredotočajo zgolj na osnovnošolsko in srednješolsko populacijo, torej na obdobje od otroštva do konca mladostništva. Pri tem ugotavljajo, da se socialna sprejetost⁵ med vrstniki pozitivno povezuje z akademsko uspešnostjo: otroci, ki so doživljali pozitivne vrstniške odnose, so v primerjavi z otroki s težavami v vrstniških odnosih izkazovali višjo stopnjo zavzetosti in napredovanja pri učnih nalogah (Wentzel 2017). Longitudinalne raziskave izkazujejo relativno stabilnost povezanosti med socialno sprejetostjo med vrstniki in akademskimi dosežki znotraj posameznega študijskega leta (DeRosier in Lloyd 2011) kot tudi pri učenčevem prehajanju iz osnove v srednjo šolo (Risi idr. 2003).

Ne glede na omenjeno na Slovenskem nimamo študij na področju ugotavljanja povezanosti subjektivnega psihološkega blagostanja mladih v visokošolskem izobraževanju z njihovimi akademskimi dosežki. Na podlagi predstavljenih raziskav lahko predvidevamo zgolj to, da sta medosebna usmerjenost študentov in njihovo subjektivno psihološko blagostanje pomembna dejavnika učenja in akademske uspešnosti študentov. Zato nas je v tem prispevku zanimalo, ali obstajajo razlike v medosebni usmerjenosti in subjektivnem psihološkem blagostanju med študenti z višjo in študenti z nižjo akademsko uspešnostjo v visokošolskem izobraževanju.

⁵ Socialna sprejetost se nanaša na vprašanje, v kolikšni meri vrstniki sprejemajo učenca – torej ali jim je všeč, je v razredu priljubljen in so mu naklonjeni pri izbiri za opravljanje določenih aktivnosti in nalog (Wentzel idr. 2020).

Problem

- V prispevku bomo skušali odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:
- kakšno stopnjo medosebne usmerjenosti (natančneje odzivnosti na vedenje drugih, težnje po sodelovanju in samorazkrivanju ter izkazovanju interesa za druge) izražajo študenti Univerze na Primorskem;
 - kakšen pomen in vpliv pripisujejo dinamiki socialnih odnosov v študentskem letniku pri akademskih dosežkih;
 - kako se povezujejo medosebna usmerjenost, doživljanje pomena medsebojnega sodelovanja in subjektivno psihološko blagostanje študentov;
 - ali obstajajo razlike v medosebni usmerjenosti, doživljanju pomena medsebojnega sodelovanja in subjektivnem psihološkem blagostanju glede na nižje ali višje povprečne akademske dosežke študentov.

Metoda

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 219 študentov (46 – 21 % moških, 173 – 79 % žensk) z različnih fakultet Univerze na Primorskem (gl. Preglednica 1), ki smo jih anketirali v okviru predavanj različnih predmetov. Od tega jih je bilo 43 (19,6 %) študentov prvega letnika, 121 (55,3 %) študentov drugega letnika, 25 (11,4 %) študentov tretjega letnika in 30 (13,7 %) študentov četrtega letnika različnih študijskih programov. Povprečna starost udeležencev je bila 22,71 leta ($SD = 1,33$; v razponu od 20 do 28 let), njihova povprečna ocena na študiju pa 7,99 ($SD = 0,74$; v razponu od 6,00 do 10,00). Število in strukturni delež udeležencev raziskave po posamezni fakulteti sta zaradi lažjega pregleda prikazana v Preglednici 1.

Fakulteta Univerze na Primorskem	f	%
Pedagoška fakulteta	30	13,7
Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije	39	17,8
Fakulteta za management	40	18,3
Fakulteta za vede o zdravju	40	18,3
Fakulteta za turizem	40	18,3
Fakulteta za humanistične študije	30	13,7
Skupaj	219	100,0

Preglednica 1: Število (f) in strukturni odstotek (%) udeležencev fakultete Univerze na Primorskem

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili vprašalnik, ki je vseboval tri lestvice (podrobneje jih predstavljamo v nadaljevanju) in razdelek za zbiranje demografskih podatkov udeležencev (spol, starost, letnik študija, fakulteta, povprečna ocena v trenutnem študijskem letu).

Medosebna usmerjenost

Značilnosti medosebne usmerjenosti smo ugotavljali z *Lestvico medosebne usmerjenosti* (Swap in Rubin 1983, v Lamovec 1994), ki vsebuje 29 trditvev, pri katerih udeleženci označijo stopnjo strinjanja na petstopenjski lestvici (od 1 – sploh ne drži do 5 – popolnoma drži). Trditve se nanašajo na neodvisnost posameznika od vedenja drugega (npr. »Zelo malo ali nič mi ni mar, kaj drugi mislijo o mojih dejanjih.« ali »Ne zanimam se za življenje drugih.«) oz. se nanašajo na zanimanje posameznika za druge ljudi in posledično spremembe v lastnem vedenju (npr. »Pomembno mi je, da delam z drugimi ljudmi, s katerimi se dobro razumem, pa čeprav takrat naredim manj.« ali »Zelo sem občutljiv/a za kritiko.«).

Podobno kot v predhodnih starejših študijah (npr. Lamovec 1994) je bila zanesljivost prirejene originalne oblike *Lestvice medosebne usmerjenosti* z vsemi 29 postavkami relativno zadovoljiva (Cronbach $\alpha = 0,74$), vendar pa je podrobna analiza pokazala nizko korelacijo posameznih postavk s skupnim rezultatom. Po preverjanju dopustnosti izvedbe faktorske analize (Field 2009) s pomočjo Kaiser-Mayer-Olkinovega kriterija (KMO = 0,749) in Bartletovega testa sferičnosti (χ^2 (136) = 778,97 $p < 0,000$) smo z metodo glavnih komponent izločili latentne dimenzije merjenega konstrukta. Podobno kot v analizah avtorjev originalne verzije *Lestvice medosebne usmerjenosti* (Swap in Rubin 1983) smo z analizo glavnih komponent z rotacijo Varimax dobili pet faktorjev, s katerimi smo skupaj pojasnili več kot 55 % variance lestvice, pri čemer je prvi faktor nasičeval več kot 22 % variance, kar kaže na ustrezno konstruktno veljavnost lestvice. V postopku faktorske analize pa smo še dodatno izločili tudi postavke, ki niso dosegle kriterija faktorske nasičenosti $> 0,40$ na pripadajočem faktorju in $< 0,30$ na drugih faktorjih, ter postavke z zelo nizko kovarianco. Omenjenih pet faktorjev je na našem vzorcu vsebinsko pojasnjevalo tri dimenzije medosebne usmerjenosti: (i) *odzivnost, senzibilnost posameznika za vedenje drugih* (zajema opise vedenj drugih, ki se osebe neposredno dotaknejo); (ii) *sodelovanje in samorazkrivanje* (zajema posameznikovo težnjo po povezovanju z drugimi in medsebojnem sodelovanju); (iii) *interes za druge* (pomeni splošno zanimanje posameznika za to, kakšni so drugi ljudje). Posledično smo rotacijo Varimax omejili na ekstrakcijo treh faktorjev, ki so skupaj pojasnili 42,80 % variance. Končna verzija *Lestvice medosebne usmerjenosti* je vsebovala skupno 17 postavk (interval možnih točk se je gibal od 17 do 85 točk) in kaže zadovoljivo zanesljivost (Cronbach $\alpha = 0,76$): sestavljale so jo podlestvica odzivnosti

(7 postavk z zanesljivostjo Cronbach $\alpha = 0,74$; možnih od 7 do 35 točk), podlestvica sodelovanja (5 postavk – Cronbach $\alpha = 0,61$; možnih od 5 do 25 točk) in podlestvica interesa za druge (5 postavk – Cronbach $\alpha = 0,66$; možnih od 5 do 25 točk).

Pomen sodelovanja pri študiju

Za namene raziskave smo oblikovali tudi *Vprašalnik doživljanja pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju*, ki se je nanašal na prepričanja in stališča študentov o pomembnosti sodelovanja in povezanosti z drugimi študenti v letniku, na značilnosti dela v skupinah pri opravljanju študijskih obveznosti ter vlogo sošolcev pri študentovem učenju in organizaciji študijskih obveznosti. Vprašalnik je sestavljalo skupaj 22 trditev, ki so se nanašale na tri komponente: (i) *medsebojna povezanost študentov* (8 trditev – npr. »Pomembno je, da si med sošolci pridobim nove prijatelje.«), (ii) *skupinsko delo* (7 trditev – npr. »Študijsko nalogo lahko skupina uspešno opravi samo, če vsak član opravi svoje zadolžitve.«) in (iii) *pomoč sošolcev pri učenju* (7 trditev – npr. »Sošolci mi predstavijo učinkovite tehnike učenja.«). Udeleženci so posamezne trditve ocenili po petstopenjski lestvici strinjanja (od 1 – sploh se ne strinjam do 5 – popolnoma se strinjam). Izraženost posamezne komponente smo dobili s povprečjem odgovorov pri posamezni komponenti. Podobno kot pri drugih lestvicah smo tudi pri tem vprašalniku preverili njegove merske značilnosti. Z analizo glavnih komponent smo najprej dobili sedem faktorjev, ki so skupaj pojasnili 57 % variance, vsebinsko pa razložili tri področja, ki smo jih omenili zgoraj. Posledično smo z rotacijo Varimax (KMO = 0,758 in Bartletov test sferičnosti $\chi^2(210) = 1077,263$ $p < 0,000$) oblikovali tri faktorje, s katerimi smo skupaj pojasnili več kot 40 % variance vprašalnika, pri čemer je prvi faktor nasičeval več kot 21 % variance, kar kaže na ustrezno konstruktno veljavnost vprašalnika. V postopku faktorjske analize pa smo še dodatno izločili tudi postavke, ki niso dosegle kriterija faktorjske nasičenosti (Field 2009). Končna verzija vprašalnika tako kaže ustrezno konstruktno veljavnost in zadovoljivo zanesljivost posameznih komponent vsebinskih dimenzij vprašalnika: (i) *medsebojna povezanost študentov* – Cronbach $\alpha = 0,74$, (ii) *skupinsko delo* – Cronbach $\alpha = 0,70$ in (iii) *pomoč sošolcev pri učenju* – Cronbach $\alpha = 0,70$. Vrednosti pri posameznih podlestvicah dobimo s povprečnim številom točk pri posameznih podlestvicah (možno od 1 do 5 točk).

Subjektivno psihološko blagostanje

Posameznikovo subjektivno psihološko blagostanje smo merili z Lestvico zadovoljstva z življenjem (SWLS – Diener idr. 1985), ki se nanaša na posameznikovo splošno oceno kakovostni lastnega življenja po osebnih kriterijih in na kognitivni vidik zadovoljstva z življenjem. Lestvica vsebuje pet postavk (npr. »Zadovoljen sem s svojim življenjem.«), ki jih posameznik ocenjuje na sedemstopenjski lestvici

(od 1 – sploh ne drži do 7 – povsem drži), pri čemer višja vrednost pomeni višjo stopnjo subjektivnega psihološkega blagostanja. Lestvica je zaradi dobrih merskih karakteristik ena izmed najpogostejše uporabljenih za merjenje subjektivnega psihološkega blagostanja posameznika in kaže ustrezno notranjo konsistentnost (Cronbach $\alpha = 0,82$). Vrednost subjektivnega psihološkega blagostanja dobimo s seštevkom ocen pri petih postavkah (možnih je od 5 do 35 točk).

Demografski podatki

Vprašalnik je v zadnjem delu vključeval še vprašanja o nekaterih demografskih podatkih, ki smo jih potrebovali za namene raziskave (spol, starost, fakulteta in letnik študija, povprečna ocena v študijskem letu). Zaradi lažjih analiz smo povprečno oceno trenutnega študijskega leta rekodirali v nižjo (ocene od 6,00 do 7,99) in višjo (med 8,00 in 10,00) povprečno oceno pri študiju.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo pri študentih Univerze na Primorskem na način »papir-svinčnik« med predavanji, in sicer tako, da je testator glasno podal navodila za reševanje in bil ves čas odgovarjanja na vprašalnik na voljo za morebitna dodatna pojasnila. Raziskava zadošča tudi vsem zahtevanim etičnim standardom raziskovanja, saj je bila zagotovljena anonimnost sodelovanja v študiji, vsak udeleženec pa je imel tudi možnost kadarkoli odstopiti od sodelovanja. Raziskava je potekala v študijskem letu 2018/19 v prostorih Univerze na Primorskem.

Rezultate smo obdelali s pomočjo statističnega paketa SPSS 25.0, s katerim smo analizirali deskriptivne statistike ter preverjali normalnost porazdelitve rezultatov. Za preverjanje zanesljivosti smo uporabili Cronbachov alfakoefficient, za ugotavljanje veljavnosti lestvic pa faktorsko analizo. Povezanost med medosebno usmerjenostjo, pomenom medsebojnega sodelovanja pri študiju in subjektivnim psihološkim blagostanjem smo ugotavljali s Pearsonovim koeficientom povezanosti. Analizo razlik v merjenih dimenzijah glede na nižjo ali višjo povprečno študijsko oceno udeležencev smo ugotavljali s t-testom.

Rezultati in razprava

Izražena in povezanost dimenzij medosebne usmerjenosti študentov, doživljanja pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju in subjektivnega psihološkega blagostanja študentov

Medosebna usmerjenost	N	min	max	M	SD	As	Spl
(skupaj)							
Odzivnost na vedenja drugih	218	7,00	34,00	23,90	4,23	-,58	,88
Sodelovanje in samorazkrivanje	219	9,00	25,00	19,05	2,59	-,54	,77
Interes za druge	219	5,00	24,00	15,13	3,62	-,18	-,14
Doživljanje pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju							
Medsebojna povezanost	219	1,40	5,00	4,04	,54	-,77	2,31
Skupinsko delo	219	2,25	5,00	4,12	,48	-,65	1,01
Pomoč kolegov pri učenju	219	1,71	5,00	3,51	,58	-,19	,30
Subjektivno psihološko blagostanje	217	8,00	35,00	23,36	5,49	-,13	-,21

Preglednica 2: Opisne statistike dimenzij medosebne usmerjenosti, pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju in subjektivnega psihološkega blagostanja

Legenda: N – numerus; M – aritmetična sredina; SD – standardna deviacija, min/max – najnižja in najvišja vrednost; As – asimetričnost; Spl – sploščenost.

Na podlagi analize rezultatov ugotavljamo (gl. Preglednica 2), da študenti izražajo zmerno do visoko stopnjo medosebne usmerjenosti do drugih študentov v letniku, natančneje zmerno visoko stopnjo medsebojne odzivnosti in senzibilnosti za vedenje drugih študentov v letniku, pripravljenosti na sodelovanje in samorazkrivanje ter interesa za druge. Prepoznavanje vrstnika kot pomembne osebe v učnem okolju je lahko izhodiščni moment za (pre)oblikovanje visokošolskega načina učenja in poučevanja v smeri pogostejšega vključevanja skupinskih oblik dela in sodelovalnega učenja. K omenjenemu sklepu nas usmerjajo tudi izražena stališča študentov o doživljanju in pomenu medsebojnega sodelovanja pri študiju. Študenti namreč poročajo (gl. Preglednica 2), da jim je medsebojna povezanost v letniku zelo pomembna, da kot pomembno doživljajo tudi delo v skupini in so mu naklonjeni, nekoliko manj pa se zanašajo na neposredno pomoč kolegov pri učenju.

Analiza poročane stopnje splošnega subjektivnega blagostanja razkriva, da študenti ob sicer relativno veliki razpršenosti izražajo zmerno do visoko stopnjo subjektivnega blagostanja (gl. Preglednica 2). Velika razpršenost rezultatov nakazuje na to, da je povprečna vrednost šibek kazalnik izražene subjektivnega psihološkega blagostanja študentov našega vzorca. Podobno poročajo tudi drugi avtorji pri nas (Avsec in Žagar Kocjan v Puklek Levpušček in Zupančič 2011, str. 146), ki ugotavljajo, da je ocena zadovoljstva z življenjem oz. subjektivnega blagostanja v veliki meri odvisna od posameznikove subjektivne ocene, oblikovane na podlagi lastnih kriterijev o tem, koliko je kdo zadovoljen s svojim življenjem. Slednje je v zahodnih kulturah najpogostejše povezano s samospoštovanjem, torej z zadovoljstvom s samim seboj (prav tam), kar je pri mladih na prehodu v odraslost zaradi velike demografske⁶ variabilnosti znotraj skupine pričakovano še »nejasno« in neizdelano.

⁶ Gre za starostno skupino, ki izkazuje največjo variabilnost v demografskem vzorcu v smislu individualnih razlik v načinu življenja in življenjskih okoliščinah (Zupančič v Puklek Levpušček in Zupančič 2011, str. 13).

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako se med seboj povezujejo medosebna usmerjenost, doživljanje pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju in subjektivno psihološko blagostanje študentov.

			Doživljanje pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju			Subjektivno psihološko blagostanje
			medsebojna povezanost	skupinsko delo	pomoč kolegov pri učenju	
Medosebna usmerjenost	odzivnost na vedenja drugih	r	-,006	,194**	,227**	-,076
	sodelovanje in samorazkrivanje	r	,295**	,178**	,183**	,026
	interes za druge	r	,172*	,082	,200**	-,009
Doživljanje pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju	medsebojna povezanost	r				,247**
	skupinsko delo	r				,045
	pomoč kolegov pri učenju	r				,089

Preglednica 3: Povezanost dimenzij medosebne usmerjenosti, komponent doživljanja pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju in subjektivnega psihološkega blagostanja

Legenda: r – Pearsonov koeficient korelacije; * statistično pomembno na ravni < 0,05; ** statistično pomembno na ravni < 0,01.

Na podlagi analiz lahko sklepamo (gl. Preglednica 3), da obstaja nizka do zmerna statistično pomembna povezanost med posameznimi dimenzijami medosebne usmerjenosti in komponentami doživljanja pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju. Podrobneje lahko ugotavljamo, da so študenti, ki izkazujejo višjo stopnjo odzivnosti na vedenja drugih ljudi in poročajo o večji težnji po sodelovanju in samorazkrivanju, tudi bolj naklonjeni skupinskemu delu ter iskanju/nudenju kolegialne pomoči pri učenju. Rezultati namreč nakazujejo na to, da ti študenti pomembno pogosteje ocenjujejo skupinsko delo kot del svojega načina študija in so temu naklonjeni. Iz tega lahko sklepamo, da so študentom pri organizaciji študija smiselni vključevanje skupinskega dela, pomembna enakovredna delitev delovnih nalog in učinkovita komunikacija med njimi. Rezultati pa kažejo tudi, da študenti z večjo izraženo odzivnostjo na vedenja drugih pomembno pogosteje poročajo o tem, da se na kolege obračajo za organizacijsko in vsebinsko pomoč pri učenju.

Študenti, ki izražajo višjo stopnjo sodelovanja in samorazkrivanja, poročajo tudi o pomembno pogostejši naklonjenosti medsebojni povezanosti pri študiju. Slednjim tako nista pomembna zgolj skupinsko delo ter pomoč pri učenju in organizaciji študija, ampak statistično pomembno pogosteje izražajo tudi pozitivna stališča do medsebojne povezanosti: s kolegi razvijajo tesne prijateljske odnose na fakulteti in zunaj nje, kar je zanje ključen vir opore in dobre klime v letniku. O podobni povezanosti poroča tudi C. Peklaj (2006), ki pravi, da so procesi pri skupinskih aktivnostih na univerzitetni ravni kompleksni in zajemajo kognitivne, metakognitivne, čustveno-motivacijske in socialne komponente. Omenjene dimenzije so medsebojno recipročno povezane, kar pomeni, da več truda študenti vlagajo v skupinske aktivnosti, bolj so si

medsebojno naklonjeni in med sabo povezani. Večja medsebojna povezanost nadalje vpliva tudi na večjo težnjo študentov po aktivnem udejstvovanju in željo, da dobro opravijo naloženo nalogo – tudi zaradi odgovornosti do pomembnih drugih članov skupine. Hkrati sodelovanje v skupini prinese tudi razvijanje socialnih spretnosti in občutek samoučinkovitosti, kar posledično vpliva na stopnjo vztrajanja pri nalogah in študijske dosežke (prav tam).

Sklepamo torej lahko, da je samo splošen interes študentov za kolege pomemben, a ne zadosten dejavnik za oblikovanje pozitivnih stališč študentov do skupinskega dela. Menimo, da je vzpostavljane tesnejše povezanosti v letniku ključen socialni vir (Fredrickson 2004) opore, ki pomeni tudi večjo naklonjenost študentov skupinskemu delu. Omenjena težnja študentov po tesnejših medosebnih povezavah v letniku pa se pomembno povezuje tudi s subjektivnim psihološkim blagostanjem (gl. Preglednica 3). Ugotavljamo namreč, da študenti, ki so bolj naklonjeni vzpostavljanju medsebojne povezanosti s kolegi, hkrati poročajo tudi o pomembno višji stopnji subjektivnega psihološkega blagostanja. Podobno ugotavlja tudi Suldo s sodelavci (2009), ki poroča o pozitivni povezanosti med socialno podporo, medsebojno naklonjenostjo v vrstniški skupini in doživljanjem subjektivnega psihološkega blagostanja učencev. Omenjeni rezultati nakazujejo, da se doživljanje medsebojne povezanost v vrstniški skupini kaže kot eden pomembnih dejavnikov ocene subjektivnega psihološkega blagostanja študentov.

Razlike v medosebni usmerjenosti, doživljanju pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju in subjektivnega psihološkega blagostanja glede na akademske dosežke

Spremenljivke		Povprečna ocena pri študiju	N	M (SD)	t	df	p
Medosebna usmerjenost	odzivnost na vedenja drugih	nižja	88	23,72 (4,83)	-,502	156,179	,617
		višja	130	24,02 (3,78)			
	sodelovanje in samorazkrivanje	nižja	88	18,60 (2,53)	-2,095	217	,037*
		višja	131	19,34 (2,60)			
	interes za druge	nižja	88	15,26 (3,45)	,447	217	,655
		višja	131	15,04 (3,73)			
Doživljanje pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju	medsebojna povezanost	nižja	88	3,99 (0,61)	-1,280	217	,202
		višja	131	4,08 (0,48)			
	skupinsko delo	nižja	88	4,11 (0,53)	-,420	217	,675
		višja	131	4,13 (0,45)			
	pomoč kolegov pri učenju	nižja	88	3,51 (0,62)	,006	217	,995
		višja	131	3,51 (0,55)			
Subjektivno psihološko blagostanje		nižja	88	22,78 (5,57)	-1,276	215	,203
		višja	129	23,75 (5,42)			

Preglednica 4: Razlike v medosebni usmerjenosti, doživljanju pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju in subjektivnega psihološkega blagostanja glede na akademske dosežke.

Legenda: N – numerus; M – aritmetična sredina; SD – standardna deviacija, t – t koeficient testa; df – stopnje svobode; p – stopnja tveganja; * statistično pomembno na nivoju < 0,05.

Analiza razlik glede na akademsko uspešnost študentov pokaže zanimive ugotovitve (gl. preglednico 4), saj so stališča študentov do pomena medsebojne povezanosti, skupinskega dela ali pomoči pri študiju ne glede na povprečne akademske dosežke med seboj ne razlikujejo. To pomeni, da tako študenti z nižjimi kot študenti z višjimi akademskimi dosežki izražajo pozitivna stališča do medsebojnega sodelovanja pri študiju, torej kooperativnega učenja oz. študija v interakciji.

Razlike glede na povprečno oceno pri študiju pa se kažejo v dimenziji medosebne usmerjenosti – težnje po tesnem sodelovanju in samorazkrivanju. Za študente z višjimi akademskimi dosežki je značilna intenzivnejša težnja po tesnejšem sodelovanju, oblikovanju in ohranjanju prijateljskih (ne zgolj kolegialnih) medosebnih odnosov na fakulteti in zunaj nje.

Dobljeni rezultati prinašajo z vidika pomena vključevanja kooperativnega skupinskega dela za visokošolsko didaktiko pomembne ugotovitve. Ugotovimo namreč lahko, da mladi na prehodu v odraslost izkazujejo ne samo težnjo po povezovanju, ampak tudi pozitivno naravnost do skupinskega dela nasploh. Upoštevajoč omenjene rezultate in izsledke metaanalitičnih študij (npr. Johnson in Johnson 2002), ki poročajo o preferenci študentov do kooperativnega učenja v primerjavi z individualističnim ali tekmovalnim učenjem, se vedno znova odpira vprašanje najučinkovitejšega načina učenja in poučevanja na terciarni stopnji. Pri tem nimamo v mislih »učinkovitosti študija« zgolj z vidika preprečevanja prezgodnjega izpada študentov iz študijskih programov, ampak tudi z vidika umeščanja terciarnega izobraževanja kot dejavnika celostnega opolnomočenja študentov, podpore subjektivnemu blagostanju študentov, socialnemu, osebno čustvenemu in kognitivnemu razvoju. Študije namreč kažejo (metaanalitični pregled v Johnson in Johnson 2002) pomemben prispevek kooperativnega učenja na različnih področjih. Na čustveno-motivacijskem področju se je kooperativno učenje pokazalo kot pomemben dejavnik izboljšave samospoštovanja in akademske samoučinkovitost študentov, kar posledično vodi do višjih akademskih dosežkov (prav tam). Pri učenju v medvrstniški interakciji se višji dosežki kažejo tudi na kognitivnem področju študentov, saj raziskovalci poročajo o pogostejši rabi zahtevnejših miselnih strategij (npr. klasifikacija, analogija, sinteza, metaforično rezoniranje; Peklaj idr. 2001; Peklaj 2006), saj medsebojna razlaga, utemeljevanje predlogov reševanja problema v skupini, usklajevanje odločitev za dosego cilja ipd. od študentov zahtevajo kompleksnejši in fleksibilnejši miselni angažma.

Sklep

Socialno-emocionalno izobraževanje pomeni način učenja in poučevanja, ki spodbuja in podpira socialne in čustvene kompetence učencev (Cefai idr. 2018). Ker je na ravni terciarnega izobraževanja socialno-emocionalno izobraževanje šibko raziskano področje, je bil namen tega prispevka skozi latentne značilnosti socialnega zavedanja in socialnega uravnavanja, ki sta ključni socialni dimenziji socialno-emocionalnega izobraževanja, izpostaviti pomembnost vpeljave takega izobraževanja. Zanimalo nas je, v kolikšni meri se medosebna usmerjenost, doživljanje

pomena medsebojnega sodelovanja pri študiju in subjektivno psihološko blagostanje povezujejo oz. razlikujejo glede na povprečne akademske dosežke študentov. Ugotovili smo, da:

- študenti poročajo o zmerni do visoki medosebni usmerjenosti (težnje po medsebojnem povezovanju, samorazkrivanju, tesnih – prijateljskih – odnosih, interesu za druge) in subjektivnem psihološkem blagostanju;
- izražajo pozitivna stališča do medsebojnega povezovanja, skupinskega dela in medvrstniške pomoči pri študiju;
- študenti z višjo medosebno usmerjenostjo izražajo bolj naklonjena stališča do medsebojne vrstniške povezanosti v letniku, do skupinskega dela in pomoči pri učenju ter da študenti, ki so bolj naklonjeni medsebojni povezanosti v letniku, izražajo tudi višje subjektivno psihološko blagostanje;
- razlike glede na višje ali nižje povprečne akademske dosežke niso pomembne v nobeni merjeni variabli, razen pri težnji po sodelovanju in samorazkrivanju, kjer študenti z višjimi akademskimi dosežki poročajo o pomembno večji težnji po sodelovanju in samorazkrivanju kot študenti s nižjimi akademskimi dosežki.

Rezultati odpirajo nekatera vprašanja na področju visokošolske didaktike ter vloge visokošolskega učitelja pri učenju in poučevanju mladih na prehodu v odraslost. Izpeljemo namreč lahko naslednje sklepe:

- Socialno-emocionalno izobraževanje predvideva tako oblikovanje poučevanja, kjer učitelj pri načrtovanju ciljev poučevanja razmišlja o uporabljeni metodi poučevanja. Dejstvo je, da vsak postavljeni cilj s seboj prinaša tudi metodo, kako bo ta cilj dosežen (Peklaj 2006). Model socialno-emocionalnega izobraževanja poudarja integracijo spodbujanja socialnih in emocionalnih spretnosti med študenti z vsebinskimi in učnimi izidi, ki jih predvideva posamezno predmetno področje. Urjenje socialnih in emocionalnih spretnosti torej ne zahteva oblikovanja ločenih, dodatnih aktivnosti v predavalnici (ali zunaj nje), ampak predvsem zavedanje pomena krepitve socialno-emocionalnega področja delovanja študentov skozi vsakodnevne interakcije med njimi. Omenjeno lahko visokošolski učitelj dosega npr. s pogostejšim vključevanjem skupinskih aktivnosti za spodbujanje sodelovalnega skupinskega učenja, torej načina dela.
- Prvi pogoj za uspešno sodelovalno učenje pa je zagotavljanje vsaj naslednjih značilnosti skupinske aktivnosti (Peklaj 2006; Deutsch 1949): *pozitivna soodvisnost*, ki pomeni, da je naloga strukturirana tako, da študenti ozavešajo, da lahko svoj cilj dosežejo zgolj takrat, ko cilj dosežejo tudi drugi člani skupine – slednje torej zahteva medsebojno pomoč v skupini, ki jo lahko učitelj spodbudi na različne načine (s postavljenim ciljem, strukturo naloge, podkrepitvijo ustreznega vedenja, soodvisnostjo potrebnih virov za doseg skupnega cilja itd.; Peklaj 2006); *individualna odgovornost*, ki pomeni zagotavljanje prispevka vsakega študenta k skupnemu cilju takrat, ko je vloga posameznika ovrednotena; ter *spodbujanje socialnih spretnosti* (Gillies in Ashman 2003), med katerimi so npr. vzpostavljane zaupanja, učinkovita komunikacija, odločanje, spretnosti vodenja skupine, reševanja konfliktov in ozaveščanje procesov v skupini.

- Menimo, da visokošolski učitelji nikakor ne smejo predvidevati, da imajo študenti socialne spretnosti že razvite in da posledično prepustijo proces vzpostavljanja medosebnih povezav v skupini za namene uspešnega sodelovalnega učenja zgolj samoiniciativnosti in iznajdljivosti študentov. Dejstvo je namreč, da mora učitelj, v skladu z razumevanjem razvojnih značilnosti mladih na prehodu v odraslost, spodbujati socialne (in emocionalne) spretnosti, ki so pomembne za skupinske aktivnosti. Ta proces učenja pa mora vključiti že v fazi načrtovanja skupinske aktivnosti in strukturiranja navodil. Pred začetkom skupinskega dela študentov naj bi visokošolski učitelj posvetil čas urjenju in refleksiji učinkovitih vedenj, ki omogočajo doseganje ciljev skupine, oz. pogovoru o preprečevanju pojavljanja neučinkovitih vedenj, ki onemogočajo skupinsko delo. Študije (Mendo-Lázaro idr. 2018) namreč kažejo pomembno večjo učinkovitost skupinskega dela tistih študentov, kjer je visokošolski učitelj sistematično in načrtno poučeval in spremljal tudi učenje socialnih spretnosti študentov.

Na podlagi predstavljenega lahko zapišemo, da rezultati naše študije odpirajo nova raziskovalna in aplikativna vprašanja na področju visokošolske didaktike. V okviru vpeljevanja socialno-emocionalnega izobraževanja se redefinira tudi vloga visokošolskega učitelja, ki naj bi poleg (specialno)didaktične in strokovne usposobljenosti izkazoval tudi usposobljenost za podporo in spremljanje mladih na razvojnopsihološkem in socialno-emocionalnem področju.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura in viri

- Alcott, B. (2017). The influence of teacher encouragement on educational persistence: Evidence from England. *Research in Higher Education*. 57, št. 3, str. 363–393.
- Avsec, A. in Žagar Kocjan, G. (2011). Partnerski odnosi pri študentih. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.). *Študenti na prehodu v odraslost*. Ljubljana: ZIFF, str. 123–152.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: An essay on psychology and religion*. Chicago: Rand McNally.
- Barnes, T. N., Smith, S. W. in Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19, št. 4, str. 311–321.
- Battistich, V., Schaps, E. in Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' 'connectedness' to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, št. 3, str. 243–262.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., in Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, št. 6, str. 991–1008.

- Caruana, S., Lefevre, R. in Mollaret, P. (2017). Agency, communion and the personality-performance relationship: does the competitiveness of the context matter? V: *18th General Meeting of the European Association of Social Psychology*. Španija: Granada, str. 1–19
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom. A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V. in Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR3_Full-Report_2018.pdf (pridobljeno 20. 2. 2020).
- Cefai, C. in Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: integrating theory and research into practice*. NY, USA: Springer.
- Collaborative for academic, social, and emotional learning. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – preschool and elementary school edition*. Dostopno na: <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>, (pridobljeno 5. 3. 2020).
- Corcoran, R. P., Cheung, A., Kim, E. in Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, št. 3 str. 56–72.
- DeRosier, M. E., in Lloyd, S. W. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading and Writing Quarterly*, 27, št. 1, str. 25–47.
- Deutsch, M. (1949). Theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2, št. 2, str. 129–152.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, št. 2, str. 103–157.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. in Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, št. 1, str. 71–75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. in Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, št. 2, str. 276–302.
- Drljić, K., Štemberger, T., Kiswarday, V. R. (2019). Pomen rezilientnosti bodočih pedagoških delavcev. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 4, str. 10–29.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B. in Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, št. 1, str. 474–501.
- Elias, M. J. in Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education*, 27, št. 4, str. 423–434.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. izd). London: Sage Publications.
- Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56, št. 3, str. 218–226.
- Fredrickson B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359, št. 1449, str. 1367–1378.
- Fuhrman, W., Low, S. in Ho, M. J. (2009). Romantic experience and psychosocial adjustment in middle adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38, št. 1, str. 75–90.

- Gilies, R. M. in Ashman, A. F. (2003). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: Routledge Falmen.
- Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. V: G. G. Bear in K. M. Minke (ur.). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. str. 59–71.
- Hegelson, V. S. (1994). Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin*, 116, št. 3, str. 412–428.
- Johnson, W. D. in Johnson, T. R. (2002). Social interdependence theory and university instruction – Theory into practise. *Swiss Journal of Psychology*, 61, št. 3, str. 119–129.
- Kerpelman, J. L. in Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence*, 5, št. 1, str. 491–512.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. in Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86, št. 3, str. 643–680.
- Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Mendo-Lázaro, S., León-Del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-Del-Río, M. I. in Iglesias-Gallego D. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. *Frontiers of Psychology*, 9, št. 1536, str. 1–11.
- Pekljaj, C., Lipuš, H., Koritnik, M., Mlakar, I., Mrzel, F. Povše, M. in Vidmar, Z. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Pekljaj, C. (2006). Cooperative activity and its potential for learning in tertiary education. *Horizons of Psychology*, 15, št. 3, str. 37–50.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. in Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, št. 1, str. 115–135.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. in Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. V: N. Eisenberg, W. Damon in R. M. Lerner (ur.). (6. izdaja). *Social, emotional, and personality development (3)*. *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, str. 571–645.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. in Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, št. 1, str. 119–138.
- Risi, S., Gerhardstein, R. in Kistner, J. (2003). Children's classroom peer relationships and subsequent educational outcomes. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, št. 5, str. 351–361.
- Rutar, S. (2018). Kakovost šole s perspektive učencev s priseljensko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu*, št. 48, str. 109–127. Dostopno na: http://twohomelands.zrc-sazu.si/uploads/articles/1531426085_Rutar_kakovost%20sole%20s%20perpektive%20priseljencev.pdf. (pridobljeno 10. 3. 2020).
- Suldo, S. M., Bateman, L. P. in Gellay, C. D. (2009). Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents. V: M. J. Furlong, R. Gilman in E. S. Huebner (ur.). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, str. 365–380.
- Swap, W. C. in Rubin, J. Z. (1983). Measurement of interpersonal orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, št. 1, str. 208–219.

- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A. in Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, št. 4, str. 1156–1171.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. in Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, št. 3, str. 357–385.
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education*, 24, št. 3, str. 100–106.
- Tian, L., Zhao, J. in Scott Huebner, E. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, str. 138–148.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. V: A. Elliot, C. Dweck in D. Yaeger (ur.). *Handbook of competence and motivation* (2. izdaja). New York: Guilford Press, str. 586–603.
- Wentzel, K. R., Jablansky, S. in Scalise, N. R. (2020). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*. Advance, spletna objava. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000468> (pridobljeno 10. 3. 2020).
- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J. in Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7, št. 4, str. 337–350.
- Zupančič, M. (2011). Razvojno obdobje prehoda v odraslost – temeljne značilnosti. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.). *Študenti na prehodu v odraslost*. Ljubljana: ZIFF, str. 9–38.

Sonja ČOTAR KONRAD (University of Primorska, Slovenia)

INTERPERSONAL ORIENTATION, SUBJECTIVE WELL-BEING AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS

Abstract: The aim of the study presented in the paper was to determine the correlation between students' interpersonal, attitudes toward mutual cooperation and study assistance, the subjective psychological well-being of students and academic achievements. The study included 219 students of University of Primorska. The results show that students perceive relatively high interpersonal orientation, cooperative learning and mutual support in studies as highly important and significantly correlated. The results also indicate that students with higher academic achievement compared to students with lower academic achievement report a higher level of tendency to participate and self-disclose in group activities. The results point to the importance of the higher education teacher's role in promoting peer connection between students in terms of supporting their developmental tasks. We also highlight the importance of including group work in higher education teaching in terms of responding to students' psychological needs and enabling higher level of study efficiency. As a result, we strongly suggest the need to introduce socio-emotional education at the higher education level.

Keywords: interpersonal orientation, psychological well-being, socio-emotional education, academic achievement, students.

E-mail for correspondence: sonja.cotarkonrad@pef.upr.si

Popravek

V prejšnji številki revije (1/2020) je v kazalu vsebine pri prispevku z naslovom *In memoriam red. prof. dr. Branki Čagran (1961–2019)* pomotoma napačno napisan priimek avtorice. Avtorja navedenega prispevka sta *Milena Ivanuš Grmek* in *Edvard Protner*.

Bralkam in bralcem ter avtorici se za napako opravičujemo.

Uredništvo