

# Sodobne teme na področju edukacije III

*Urednika*

Janez Vogrinc  
Iztok Devetak

# **SODOBNE TEME NA PODROČJU EDUKACIJE III**

Uredila  
Janez Vogrinc in Iztok Devetak

Ljubljana, 2015

### Sodobne teme na področju edukacije III

<i>Urednika</i>	Janez Vogrinc in Iztok Devetak
<i>Recenzenti</i>	Iztok Devetak, Tatjana Devjak, Tatjana Hodnik Čadež, Janez Jerman, Janez Krek, Janez Vogrinc, Darja Zorc Maver
<i>Jezikovni pregled</i>	Tomaž Petek
<i>Izdala in založila</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Za izdajatelja</i>	Janez Krek, dekan
<i>Oblikovanje naslovnice</i>	Roman Ražman

Dosegljivo na:

[http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/PhD/Sodobne\\_teme\\_na\\_podrocju\\_educacije\\_III.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/PhD/Sodobne_teme_na_podrocju_educacije_III.pdf)



Univerza v Ljubljani  
Pedagoška fakulteta

---

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.01(082)(0.034.2)

SODOBNE teme na področju edukacije III [Elektronski vir] / uredila Janez Vogrinc in Iztok Devetak. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2015

Način dostopa (URL): [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/PhD/Sodobne\\_teme\\_na\\_podrocju\\_educacije\\_III.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/PhD/Sodobne_teme_na_podrocju_educacije_III.pdf)

ISBN 978-961-253-182-9 (pdf)

1. Vogrinc, Janez  
281165568

## VSEBINA

---

### UVODNIK

Janez Vogrinc in Iztok Devetak ..... 2

### VKLJUČEVANJE ALBANSKO GOVOREČIH PRISELJENCEV PRVE GENERACIJE V SLOVENSKI ŠOLSKI SISTEM

Lea Cahunek ..... 5

### DELO Z DIDAKTIČNIMI MATERIALI PRI POUKU ARITMETIKE V 2. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE V POVEZAVI Z DOSEŽKI PRI PREVERJANJU ZNANJA

Vesna Jeromen ..... 19

### UPORABA ELEKTRONSKIH UČNIH GRADIV PRI UČENJU IN POUČEVANJU NARAVOSLOVJA

Maja Jug Hartman ..... 32

### VLOGA SOCIALNE OPORE IN PSIHIČNEGA BLAGOSTANJA PRI RAZVIJANJU COACHINGA ZA NADARJENE

Sonja Kitak ..... 44

### PRODUKTIVNOST IN TRENDI RAZISKOVALNE DEJAVNOSTI PEDAGOŠKIH FAKULTET V SLOVENIJI

Mira Metljak ..... 59

### VZGOJNI VIDIKI V OBREDJU KATOLIŠKE CERKVE

Saša Batistič ..... 77

### DIMENZIJE OSEBNOSTI IN PSIHIČNO BLAGOSTANJE

Janez Cerar ..... 89

### VPLIV PSIHIČNEGA NASILJA NA DELOVNEM MESTU NA DEPRESIJO, TESNOBO IN NA STRES

Nada Bele ..... 105

### DELOVNI ODNOS MED SPECIALNIM IN REHABILITACIJSKIM PEDAGOGOM TER OSEBO S CEREBRALNO PARALIZO V PROCESU NAČRTOVANJA NEODVISNEGA ŽIVLJENJA

Katja Mlakar in Tjaša Filipčič ..... 119

### POGLED OBEH GENERACIJ NA SOBIVANJE IN ODHOD MLADIH ODRASLIH OD DOMA

Marija Remškar ..... 135

### VPLIV SODELOVANJA V SKUPINI ZA RAZPOROČENE NA LASTNE OBČUTKE OSAMLJENOSTI, IZOLIRANOSTI IN ODNOSA DO SVOJIH OTROK

Ljubo Poles ..... 155

### POPORODNE STISKE IN PODPORA ŽENSKAM V POPORODNEM OBDOBJU

Anja Kovačič ..... 169

STVARNO IN IMENSKO KAZALO ..... 180

## UVODNIK

---

Janez Vogrinc in Iztok Devetak

Monografija *Sodobne teme na področju edukacije III* prinaša dvanajst prispevkov, ki so nastali v okviru doktorskega študijskega programa Pedagoške fakultete Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede, in sicer v okviru modula Pisanje znanstvenih člankov in predstavitev rezultatov raziskovalnega dela. Vzgojno-izobraževalno področje je izrazito interdisciplinarno, zato tudi prispevki obravnavajo različna področja: dejavnike kakovostnega poučevanja naravoslovja in matematike, nadarjene dijake, osebe s posebnimi potrebami, priseljence, različne oblike pomoči osebam, ki so v stiski, psihično počutje posameznikov, medgeneracijsko sobivanje, vlogo Katoliške cerkve v vzgojno-izobraževalnem kontekstu in znanstvenoraziskovalno preučevanje vzgojno-izobraževalnega področja.

*Lea Cahunek* v prispevku *Vključevanje albansko govorečih priseljencev prve generacije v slovenski šolski sistem* predstavlja težave, s katerimi se albansko govoreči priseljenci srečujejo pri vključevanju v slovenski šolski sistem. V kvalitativno študijo je vključila dva priseljence albanske narodnosti, ki živita v Sloveniji. Iz njunih odgovorov je ugotovila predvsem težave, ki so povezane s pomanjkljivim obvladanjem slovenskega jezika in ki posledično otežujejo polnopravno vključevanje albansko govorečih priseljencev v slovenski šolski sistem. Avtorica ugotavlja, da je treba pri vključevanju priseljencev albanske narodnosti sistem podpore razvijati na različnih področjih in tako premeščati težave, ki nastajajo zaradi jezikovnih in kulturnih razlik, posameznikom in skupini prisluhniti in predvsem razširiti polje raziskovanja Albancev v Sloveniji.

*Delo z didaktičnimi materiali pri pouku aritmetike v 2. razredu osnovne šole v povezavi z dosežki pri preverjanju znanja* avtorice *Vesne Jeromen* predstavlja dejavnike, ki prispevajo k uspešnejši rabi konkretnih materialov pri pouku. Avtorica je izvedla raziskavo, v kateri so učenci, ki so sestavljali eksperimentalno skupino, osem tednov zapored eno izmed štirih rednih ur matematike utrjevali matematično vsebino z izbranimi materiali. Raziskava je pokazala, da je eksperimentalna skupina na zaključnem preverjanju znanja v povprečju dosegla statistično pomembno višje rezultate od kontrolne skupine, ki je vsebino obravnavala po običajnem pristopu, skladno z obstoječimi didaktičnimi priporočili.

*Maja Jug Hartman* v svojem prispevku *Uporaba elektronskih učnih gradiv pri učenju in poučevanju naravoslovja* predstavlja rezultate raziskav o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije v evropskih šolah, iz katerih je razvidno, da so učitelji prepričani o smiselnosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, da imajo visoko stopnjo dostopa do informacijsko-komunikacijske tehnologije ter malo ovir za uporabo v razredu in doma. Uporaba e-gradiv omogoča visoko stopnjo nadzora ali samoregulacije pri učenju,

uporabo raznolikih učnih strategij in široko množico računalniških aplikacij, optimizirano vzajemno učenje in zanesljive povratne informacije, ob predpostavki, da so učitelji visoko strokovno usposobljeni za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.

*Sonja Kitak* je v prispevku *Vloga socialne opore in psihičnega blagostanja pri razvijanju coachinga za nadarjene* predstavila rezultate empirične raziskave, s katero je ugotovila, da so nadarjeni dijaki v povprečju nekoliko zadovoljnejši z življenjem v primerjavi s tistimi, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni. Njihovo psihično blagostanje in komponente so nekoliko večji, med seboj pa se ti skupini v povprečju ne razlikujeta statistično pomembno niti v zaznani socialni opori niti v samoocenjeni pomembnosti opore. Avtorica ugotavlja, da bi bilo za realizacijo potencialov nadarjenih dijakov smiselno umeščati strategije coachinga in dajati večji poudarek individualnemu pristopu.

*Mira Metljak* v prispevku *Produktivnost in trendi raziskovalne dejavnosti pedagoških fakultet v Sloveniji* predstavlja rezultate analize znanstvenih objav pedagoških delavcev, zaposlenih na pedagoških fakultetah v Sloveniji, od leta 2005 do leta 2014. Število objav (in naslovov) se je v tem obdobju povečalo, a rast ni linearna. Predvsem med humanisti je večji delež samostojnih objav, tudi slaba tretjina objav v družboslovju je bila samostojna, medtem ko je bilo v naravoslovju in tehniki več objav v soavtorstvu dveh ali treh avtorjev. Povečalo se je tudi število objav v bazah Thomson in Scopus. Raziskovalci z višjim akademskim nazivom so imeli v letu 2014 več objav kot tisti z nižjim.

*Saša Batistič* v prispevku *Vzgojni vidiki v obredju Katoliške cerkve* potrdi svojo predpostavko, da obredje vzgaja k temeljnim človeškim vrednotam in etiki, ki so skupna različnim kulturam, in da posreduje vzgojne vidike s tekstom in v kontekstu. V ospredju so predvsem osnovne človeške vrednote, med katerimi poudari človekovo vrednost, svobodo in njegovo dostojanstvo, ljubezen do sočloveka in pomoč ubogim, pozdravljanje in sprejemanje drugih, dobroto, odpuščanje, zvestobo, prizadevanje za pravičnost in mir.

*Janez Cerar* je v prispevku *Dimenzije osebnosti in psihično blagostanje* predstavil pozitivno psihologijo, ki se ukvarja z raziskovanjem psihičnega blagostanja in psihičnega zdravja, ter osvetlil njune povezave z dimenzijami osebnosti. Opozoril je tudi na dejavnike, ki vplivajo na dimenzije osebnosti in prispevajo k psihičnemu blagostanju, ter nakazal, kako v praksi pristopiti k zagotavljanju pogojev za optimalen razvoj zdrave osebnosti.

*Nada Bele* predstavlja pilotno raziskavo, katere namen je bil analizirati, v kolikšni meri psihično nasilje na delovnem mestu pri žrtvah navedenega nasilja povzroča simptome depresije, tesnobe in stresa. Raziskavo, katere rezultate je predstavila v prispevku *Vpliv psihičnega nasilja na delovnem mestu na depresijo, tesnobo in stres*, je izpeljala kot kombinacijo kvalitativnega (terapevtski pogovor) in kvantitativnega (vprašalnik) raziskovalnega pristopa. Analiza pridobljenih podatkov je pokazala, da izvajanje psihičnega

nasilja na delovnem mestu nad posameznikom bistveno zmanjša kakovost njegovega življenja, splošnega počutja in duševnega zdravja, saj navedeno nasilje zanj predstavlja težko življenjsko preizkušnjo, in da sta zaradi izvajanja psihičnega nasilja nad udeleženci raziskave bolj izražena vsaj dva izmed treh povezanih negativnih čustvenih stanj – depresija, tesnoba, stres.

*Katja Mlakar* in *Tjaša Filipčič* sta ugotavljali podobnosti in razlike glede doživljanja delovnega odnosa pri osebi s cerebralno paralizo ter pri specialnem in rehabilitacijskem pedagogu; ugotovitve sta predstavili v prispevku *Delovni odnos med specialnim in rehabilitacijskim pedagogom ter osebo s cerebralno paralizo v procesu načrtovanja neodvisnega življenja*. Ugotovili sta, da sogovornici delovni odnos opredelujeta kot pomemben okvir pri načrtovanju neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo, in v sklepnem delu prispevka predlagali smernice, ki naj bi prispevale k uspešnejšemu načrtovanju neodvisnega življenja in ki temeljijo na socialnem modelu obravnave invalidnosti: delo s perspektive moči, krepitev uporabnikove moči, opustitev infantilizacije, opolnomočenje in zagovorništvo.

*Marija Remškar* v prispevku *Pogled obeh generacij na sobivanje in odhod mladih odraslih od doma* obravnava medgeneracijski pogled mladih odraslih in njihovih staršev na skupno sobivanje ter čustveni in fizični odhod od doma. Z empirično raziskavo, v katero je vključila štiri družine, je ugotovila, da vprašani odraslost po večini definirajo z individualnimi kriteriji (odgovornost zase, samostojno sprejemanje odločitev in finančna odgovornost) in da je odhod od doma danes težji kot nekoč v čustvenem in ekonomskem smislu.

*Ljubo Poles* je s kvalitativno raziskavo ugotavljal, kako udeleženci skupine za samopomoč razporočenim ocenjujejo koristnost svojega sodelovanja v skupini. Ugotovitve je predstavil v prispevku *Vpliv sodelovanja v skupini za razporočene na lastne občutke osamljenosti, izoliranosti in odnosa do svojih otrok*. Sodelujoči so ocenili sodelovanje v skupini kot koristno; zadovoljni so bili, ko so uvideli, da imajo drugi ljudje podobne ali hujše probleme, pomagale so jim intervence vodje skupine, medtem ko v povprečju niso bila zaznana bistvena odstopanja v zaznavanju občutka do svojih otrok in do sebe.

V prispevku *Poporodne stiske in podpora ženskam v poporodnem obdobju* se avtorica *Anja Kovačič* ukvarja z ugotavljanjem pozitivnih učinkov vključitve žensk po porodu v podporno skupino. Izhaja namreč iz dejstva, da se veliko žensk sreča s poporodnimi čustvenimi težavami, kot sta poporodna depresija in tesnoba. Omenjene težave so v naši družbi še vedno tabu tema, saj se rojstvo otroka običajno povezuje samo z veseljem, zato se morajo ženske, ki se po porodu srečajo s poporodno depresijo in tesnobo, pogosto soočiti še z nerazumevanjem svoje okolice. Z opisom in analizo dogajanja v podporni skupini se je potrdilo, da je podpora skupina pozitivno in razbremenilno vplivala na težja čutenja in stisko, ki so spremljali ženske po porodu, hkrati pa je pripomogla k višji kakovosti življenja ženske in celotne družine.

# VKLJUČEVANJE ALBANSKO GOVOREČIH PRISELJENCEV PRVE GENERACIJE V SLOVENSKI ŠOLSKI SISTEM

---

Lea Cahunek

## **Povzetek**

V Sloveniji so albansko govoreči priseljenci v največjem številu priseljenci s Kosova in Makedonije. Prispevek predstavi izzive, s katerimi se ti srečujejo pri vključevanju v slovenski šolski sistem. Velja poudariti, da izzivi glede sporazumevanja in razumevanja v Sloveniji zadevajo predvsem osebe albanske narodnosti in ne toliko priseljencev, ki govorijo južnoslovanske jezike in so priseljenci iz republik nekdanje Jugoslavije. Z namenom osvetlitve migracij albanskega naroda sem se osredinila na priseljence, šolski sistem na Kosovu in v Makedoniji, na značilnosti albanskega naroda in jezik. V kvalitativno študijo sem vključila dva priseljenca albanske narodnosti, ki živita v Sloveniji. V prispevku sem prikazala določene posebnosti albansko govorečih posameznikov glede vključevanja v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem in družbo. V odgovorih intervjuvancev sem zaznala predvsem težave, ki so povezane s pomanjkljivim obvladanjem slovenskega jezika in posledično otežujejo polnopravno vključevanje albansko govorečih priseljencev v slovenski šolski sistem.

**Ključne besede:** prva generacija priseljencev, šolski sistem, vključevanje priseljencev, albansko govoreči priseljenci

## **Uvod**

Posamezni socialni sloji in kategorije so različno motivirani za emigriranje; hipotetično je motiviranost za migriranje močnejša pri nižjih socialnih slojih kot pri elitnem razredu (Klinar, 1976). Manj pogosto se za migracije odločajo poročeni, nacionalno orientirani ali starejši prebivalci v primerjavi s samskimi oziroma z neporočenimi, nacionalno nenavezanimi na svojo nacionalno kulturo in mlajšimi posamezniki (prav tam). Po mnenju Medice (2007) so migracije še vedno izbira za elito in prisila za revne.

Pojem priseljenec se pogosto zamenja s terminom tujec ali begunec. Lesar, Čančar in Jug Došler (2012) pojasnijo, da ima posameznik brez slovenskega državljanstva v prvem letu prebivanja v državi Sloveniji status tujca ali je prosilec za azil oziroma begunec. Na tem mestu velja pojasniti tudi razliko med priseljenci prve in druge generacije, in sicer za priseljence prve generacije označimo tiste, ki so po rojstvu v izvorni državi emigrirali v drugo državo, medtem ko njihove potomce (rojeni v državi, v katero so priseljenci prve generacije migrirali) imenujemo priseljenci druge generacije.

Veliko priseljencev h gospodarski rasti prispeva z zapolnitvijo delovnih mest, na katera se domači delavci ne prijavljajo (Pajnik, Bajt in Herič, 2010). Ne glede na to izraz priseljenec v



zadnjem času vse bolj vsebuje prizvok nestabilnosti, strahu in nevarnosti (Medica, Lukič in Bufon, 2010). Na splošno so priseljenci zaradi najrazličnejših razlogov izločeni iz določenih poklicev, visokih položajev in funkcij, kar vodi k obžalovanju migracije v novo državo, in kot pravi Resman (2003), k iskanju socialnih stikov z ljudmi podobne usode. Nekateri priseljenci se odločajo za migracijo sami, spet drugi z družino ali še kako drugače. V prispevku se osredinjam na potomce priseljencev.

V vzgoji potomcev priseljencev so prisotni elementi kulture njihovih staršev. Nekateri starši priseljenci tudi za svoje otroke želijo, da bi obdržali kontinuiteto pri prenosu izvorne kulture, medtem ko drugi stremijo k temu, da bi njihovi otroci pridobili izobrazbo, si poiskali partnerja iz večinske družbe in nekoliko ali povsem pozabili na tradicijo svoje družbe (Razpotnik, 2004). Vključevanje priseljencev v novo družbo je odvisno od znanja slovenskega jezika oz. od zmožnosti jezikovnega razumevanja. Sicer se v prispevku osredinjam na priseljence albanske narodnosti, vendar v nekaterih delih na splošno omenjam celotno heterogeno skupino priseljencev iz republik nekdanje Jugoslavije, med katere uvrščamo Albance, Bošnjake, Črnogorce, Hrvate, Makedonce in Srbe. Albanci so v primerjavi z drugimi etničnimi skupinami s področja nekdanje Jugoslavije edini z »neslovanskim izvorom«; njihov jezik se močno razlikuje od jezika priseljencev iz drugih republik nekdanje Jugoslavije. Posledično Albanci veliko komunicirajo v slovenskem jeziku, ki je tudi pogoj socializacije in integracije v novo družbo (Berishaj, 2004a). Albanščina predstavlja enklavo med sosednjimi jeziki; je indoevropski jezik, vendar nima nikakršnih stičnih točk ne s sosednjimi in ne z drugimi jeziki (Berishaj, 2002).

### **Značilnosti albanskega naroda**

Albanci izstopajo kot demografsko najmlajši in tudi najvitalnejši evropski narod, za katerega je značilna visoka rodnost (Zupančič, 2008). Veljajo za kulturno, jezikovno in za versko zelo raznoliko skupnost. Kot navaja Babuna (2000), sta njihova družbena in verska struktura povsem neobičajni, saj se ne opirata na samo eno religijo, ampak na kar tri: muslimansko, krščansko in pravoslavno.

Ko govorimo o Albancih, ljudje pogosto pomislijo na plemensko organizacijo, bratstva in na velike rodbine s številnimi člani in patriarhalnim načinom življenja (Berishaj, 2004b). Avtor (prav tam) jih označi za gostoljuben narod, ki spoštuje starejše, beso ali častno besedo, svoj narod in družino, v kateri velja načelo »vsi za enega, eden za vse«. V albanski družbi strogo prevladujejo moški, ki so se včasih celo dogovarjali o porokah svojih otrok, vendar danes ta tradicija vse bolj izginja (Vullnetari, 2009). Po mnenju Vathi (2010) se sicer spolne vloge albanskega naroda pogosto ohranjajo oziroma reproducirajo tudi v novi državi. Moški tako večinoma finančno preskrbijo družino, medtem ko se skrb žensk nanaša na vzgojo in gospodinjstva opravila. Ženske so podvržene moški prevladi, vendar velja omeniti navedbe Berishaja (2004a), ki pojasnjuje, da Albanci in albanske družine v Sloveniji v zadnjem času

doživljajo vrsto modifikacij, vendar imajo kljub temu generalno zelo močen občutek pripadnosti in navezanosti na domač kraj izvora.

Zaradi migracij ob neznosnih gospodarskih razmerah in političnih nemirih približno pol milijona Albancev živi v evropski in neznano število (gotovo vsaj nekaj deset tisoč) v ameriški diaspori (Zupančič, 2008). Popisni podatki za leto 2002 albanski narod predstavijo kot narod z visokim deležem moških (72,7 odstotka) in brezposelnih (14,4 odstotka), kot narod, ki ima skupaj z Romi najmlajšo starostno strukturo in najvišji delež mladih od 15 do 34 let (Medvešek, 2007).

Do Albancev večinski narod pogosto ravna odklonilno; posledično ostanejo izolirani in vpeti v lastno skupino, ki jim nudi možnost ohranjanja lastnega jezika in kulturne tradicije ter preprečuje občutek ogroženosti (Berishaj, 2004a). Albanci so v Sloveniji manjšinska narodnostna skupina, v sociološkem smislu sicer narodnostna skupnost in – politološko gledano – narodna manjšina, ki je Republika Slovenija ne priznava (Kržišnik - Bukić, 2008). Enako tako ne priznava narodnostnih manjšin priseljencev iz drugih republik nekdanje Jugoslavije, medtem ko italijanski in madžarski narodnosti zagotavlja vse pravice, ki so določene z ustavo in zakoni ter z mednarodnimi akti (prav tam).

### **Republika Makedonija in vzgojno-izobraževalni sistem**

Večinsko prebivalstvo Republike Makedonije predstavljajo Makedonci (64,2 %), v nekaterih delih zahodne Makedonije tudi Albanci (25,2 %); v državi sicer živijo tudi Turki (3,9 %), Romi (2,7 %), Srbi (1,8 %), Vlahi (0,5 %) in drugi (Natek in Natek, 2006). Trifunoski (1988) navaja, da so Albanci na območju današnje Republike Makedonije živeli že pred prihodom Slovanov, nato pa so se umaknili v visokogorje in albansko primorje. Priseljivanje albanskega naroda na območje Republike Makedonije je sprva potekalo mirno, šele pozneje so se namreč pojavili prvi konflikti, saj naj bi Albanci izrinjali Makedonce z območja zahodne Makedonije (prav tam). V letu 2001 je prišlo do oboroženega spora med prevladujočima etničnima skupinama, in sicer med Makedonci in Albanci, saj naj bi bili Albanci, kot navaja Ragaru (2007), obravnavani kot narodna manjšina in ne kot Makedoncem enakovreden narod. Koneska (2012) sicer navaja, da je makedonsko-albanski konflikt med konflikti v nekdanji Jugoslaviji prejel malo pozornosti; predvsem zato, ker se je odvijal pozneje kot drugi konflikti, v letu 2001, je medetnično nasilje na Balkanu že nekoliko potihnilo. Omenjeni spor je trajal približno šest mesecev, natančneje do avgusta, ko je bil podpisan Ohridski sporazum, s katerim so Albanci v Makedoniji dobili več jezikovnih in kulturnih pravic ter večjo avtonomijo v občinah, v katerih so bili večinsko prebivalstvo (Natek in Natek, 2006). Avgusta 2001 se je Nacionalna država spremenila v multietnično; nastala je nova ustava, ki je uzakonila Albance kot ustavno etnijo ter dodala albanski jezik med uradne jezike v Republiki Makedoniji (Ragaru, 2007).

S sporazumom se je predvidevalo, da je bila dosežena sprejemljiva rešitev med albansko manjšino in makedonsko državo, vendar pa razmere na terenu opozarjajo na prav nasprotno – izobraževanje v Republiki Makedoniji je bilo že od nekdanjega spornega vprašanja medetničnih odnosov (Koneska, 2012). Izobraževanje je najpogosteje ločeno na makedonske in albanske šole, le ponekod so šole etnično mešane, vendar je med njimi opazno pomanjkanje komunikacije, kar krepi obstoječe etnične razlike in zelo jasno prikazuje etnično segregacijo v državi (Myhrvold, 2005). Starši in učenci zavračajo idejo, da se pouk znova vzpostavi v etnično mešanih šolah; svojo odločitev argumentirajo z večjo varnostjo, s strahom in pomanjkanjem prostora v izobraževalnih ustanovah (prav tam).

Otroci se lahko v vzgojno-izobraževalni sistem vključijo pri šestih mesecih in do šestega leta povsem neobvezno obiskujejo vrtce, nato se vključijo v obvezno osnovnošolsko izobraževanje, ki traja do 15. leta, in pozneje obvezno nadaljujejo šolanje v tri- ali štiriletnih srednjih šolah. Učni jeziki v šolah so naslednji: makedonski, albanski, turški in srbski. Učenje makedonskega jezika je za albansko govoreče otroke obvezno, medtem ko se otrokom, katerih materni jezik je makedonski, ni treba učiti albanskega jezika, čeprav sta oba jezika uradna.

### **Kosovo in vzgojno-izobraževalni sistem**

Konflikt med Srbi in Albanci na Kosovu sega globoko v 19. stoletje, v leti 1912 in 1913, ko je bilo Kosovo priključeno Kraljevini Srbiji in je ostalo ločeno od takrat razglašene Albanije (Zupančič, 2008). Kosovo je v nasprotju z željami albanskega prebivalstva leta 1945 postalo 'avtonomna oblast' znotraj t. i. »federalne Srbije«; prav oblasti Srbije so leta 1998 s Kosova izgnale okoli 350.000 Albancev in Turkov (Bebler, 2011). Spomladi leta 1999 je stekla dobro pripravljena ofenziva srbskih sil, ki je sprožila velik val beguncev (okoli 800.000). Toda odziv zahodnih sil je bil tokrat hiter in je zahteval umik vseh srbskih sil s Kosova. Istega leta se je srbska vladavina nad celotnim Kosovom končala, saj je Kosovo s sprejetjem deklaracije o neodvisnosti postala neodvisna, suverena in demokratična država. Velike spremembe za albansko-srbski konflikt je sprožila razglasitev neodvisnosti Kosova 17. februarja 2008. Kosovo pestijo številni socialni, gospodarski in politični problemi, kot so: stagnirajoče gospodarstvo, vključno z ekonomijo, brezposelnost, slabe zaposlitvene in politične možnosti mladih, neenakost med spoloma, zgodovina ter revščina, kar vpliva na migracije s Kosova.

Osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje na Kosovu, v katerega so vključeni otroci od 6. do 18. leta, delimo na tri stopnje: na osnovno šolo (1.–5. razreda) in nižjo srednjo šolo (6.–9. razreda), ki sta obvezni, ter na višjo srednjo šolo (10.–12./13. razreda) (Kosovo Education Strategic Plan, 2011). Kosovo se sicer že od povojnih časov poskuša približati evropskim in svetovnim standardom šolstva oziroma se modernizirati s preurejanjem učbenikov, kurikulumov in šolske zakonodaje. Vendar pri reformah državo pestijo problemi, kot so: neučinkovitost šolskih stavb, slabo pohištvo in druga oprema, zastarelo ogrevanje, ki v nekaterih učilnicah še vedno deluje na drva, slabi higienski minimumi, slabo razvejana mreža

šolstva, zaradi katere številni otroci s podeželja prehodijo dolge razdalje, da se lahko izobražujejo, in številne druge stvari (prav tam). Nekaj šol do danes še ni obnovljenih, nekatere delujejo v treh izmenah; tako šolska ura traja 35 minut in ne 45 minut (Kosovar Stability Initiative, 2010). Treba bi bilo modernizirati šole, predvsem tiste, ki so slabo izolirane in imajo še vedno peči na drva, urediti toaletne prostore ter dograditi kuhinje in dvorane (prav tam).

### **Vključevanje priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem**

V Sloveniji je slovenski jezik uradni jezik; v njem potekata govorno in pisno sporazumevanje na vseh področjih javnega življenja, razen kadar je poleg slovenščine uradni jezik tudi italijanščina in madžarščina ali kadar določbe mednarodnih pogodb dopuščajo rabo drugih jezikov (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, 2007). Vzgoja in izobraževanje v Sloveniji potekata v slovenskem jeziku, razen na območjih italijanske in madžarske narodnostne manjšine, na katerih ustanovljajo dvojezične vrtce in šole. Od učencev, katerih materni jezik ni slovenščina, se pričakuje čim bolj popolno in čim hitrejšo asimilacijo v obstoječi sistem šole. Kot ugotavljajo že avtorji strategije (prav tam), je bila dozrajša praksa večinoma takšna, da je šola za otroka, ki ne zna slovenskega jezika, pridobila sredstva za 35 pedagoških ur dodatnega pouka. V šoli imajo otroci priseljenci pravico do ohranjanja maternega jezika in kulture od leta 1996, pravico do tečaja slovenščine od leta 2007 in pravico do največ dve leti trajajočega prilagojenega ocenjevanja znanja od leta 2008 (Vižintin, 2010).

Postavlja se vprašanje, kdo je pravzaprav pristojen za organizacijo poučevanja materinščine. Ali so to otroci in starši priseljenci, ki naj bi iz slovenske zakonodaje sami izluščili svoje pravice? Ali je to dolžnost šole, katere cilj naj bi bil čim boljša integracija otrok priseljencev? Pobudniki naj bi bili društva, ministrstvo, pristojno za šolstvo, že integrirani priseljenci (Vižintin, 2009). Starši nikoli ne bi smeli prepustiti skrbi za otrokov bilingvizem predšolskim ali šolskim ustanovam, meni Prebeg - Vilke (1995). Nekateri učitelji zagovarjajo komunikacijo staršev v maternem jeziku, spet drugi spodbujajo drugi jezik. Če starši ne obvladajo drugega jezika, sta lahko ogroženi kakovost in količina pogovora z otrokom, vendar pa večina pedagoških in svetovalnih delavcev svojo vlogo razume tako, da morajo dvojezični otroci svoj materni jezik nadomestiti z večinskim (Smyth, 2001).

Učitelji morajo poznati dinamiko globalnih in lokalnih migracij, da bi lahko upravljali etnično raznolikost, vendar v Sloveniji medkulturno izobraževanje na univerzitetni stopnji ni na voljo (Vah - Jevšnik, 2010). Morda prav zato še vedno delujemo močno asimilacijsko, torej želimo, da se vsi državljani in prebivalci Slovenije prilagodijo nam, da postanejo Slovenci. Učitelji imajo do otrok priseljencev pogosto nižja pričakovanja kot do učencev večinskega naroda (Bešter in Medvešek, 2010). Pogosto učitelji pričakujejo, da bodo otroci emigrantov in pripadnikov manjšin kazali enako znanje jezika kot učenci večinskega naroda (Prebeg - Vilke, 1995). V nadaljevanju se osredinjam na področje jezika.

## **Materni in drugi jezik**

Z globalizacijskimi procesi se potreba po učenju tujih jezikov, med njimi tudi slovenščine, povečuje (Pirih - Svetina, 2005). Jezik je namreč pomemben dejavnik za vključitev v družbeno skupino in eden ključnih pogojev za uspešno integracijo. Razvoj prvega jezika poteka spontano, nenačrtovano in v naravnem okolju (Kranjc, 2009). Drugi jezik je uradni jezik in/ali jezik javnega življenja v določeni državi; posameznik se ga zaradi sporazumevalnih potreb nauči/uči poleg prvega ali za njim. Nekateri starši so v situaciji, da lahko odločajo o tem, ali bodo otroka vzgajali bilingvistično ali ne, drugi pa tega ne morejo izbirati (Prebeg - Vilke, 1995).

Učenje jezika je dolgotrajen proces, ki se začne že v prvem letu življenja in traja do konca življenja. Materni jezik, materinščina ali prvi jezik je sredstvo identifikacije z določeno jezikovno in narodno skupnostjo, ki omogoča sporazumevanje z govorniki istega jezika (Pirih - Svetina, 2005). Usvajanje drugega jezika je eno najpomembnejših sredstev socializacije otrok in šolskega dela, saj se bo otrok, ki ne bo obvladal jezika okolja in šole, slabše odzival in vključeval v okolje ter obenem doživel tudi več nesporazumov z vrstniki, katerim ne bo enakovreden, meni Resman (2003). Od obvladanja drugega jezika so namreč odvisni prihodnost otrokovega razvoja, šolski uspeh in uveljavljanje v širši družbi (Resman, 2003). Peček (2005) v raziskavi predstavi, kako približno polovica učiteljev zagovarja trditve, da morajo priseljenci doma govoriti slovensko, saj menijo, da ima vsaka družina možnost izbire, v katerem jeziku bo komunicirala. Tako med omenjenimi učitelji velja prepričanje, da naj bi starši priseljenci svojega otroka pripravili na šolanje v slovenskem jeziku. Izsledki omenjene raziskave kažejo, da se 35,3 % predmetnih in 21,4 % razrednih učiteljev strinja s trditvijo, da bi morali priseljenci s svojimi otroki govoriti v maternem jeziku in bi se otroci slovensko učili v dnevni centrih in šolah, medtem ko ideja izobraževanja migrantskih otrok v njihovem maternem jeziku (podobno kot izobraževanje za madžarsko in italijansko manjšino) med učitelji ni dobila podpore (prav tam). Nekateri starši učenje drugega jezika otrok prepustijo šoli in učiteljem; posledično se njihovi otroci s slovenščino seznanijo šele ob vstopu v šolo. Takrat so otroci priseljencev postavljeni pred dve nalogi: hkrati se učijo snov v jeziku, ki ga ne obvladajo, in posredno spoznavajo jezik (Knaflič, 2010).

## **Namen raziskave**

Namen kvalitativnega raziskovanja je ugotoviti, kako poteka vključevanje prve generacije priseljencev albanske narodnosti v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem in družbo ter kako konstruirajo svoje življenje v Sloveniji. Zastavila sem si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako se spominjajo šolskega sistema v izvorni državi?
- Kako je potekalo vključevanje v slovenski šolski sistem?
- Na katere težave so naleteli pri vključevanju v slovensko družbo?
- Kako zaznavajo narodnostno pripadnost albanskemu narodu in na kak način ohranjajo etnično identiteto?

## Sodelujoči

V kvalitativno raziskavo sem vključila priseljence prve generacije albanske narodnosti s Kosova in iz Makedonije. Oba sta stara 25 let, torej sta v preteklosti obiskovala osnovno šolo. Sogovorca sta v intervjuju povzela svoje spomine na vključevanje v slovenski šolski sistem in družbo ter njuno doživljanje albanskega naroda. Obe osebi sta se izobraževali v svoji matični državi in zaradi ekonomske migracije njunih očetov nato tudi v Sloveniji.

## Zbiranje podatkov

Na osnovi literature, izsledkov raziskav in lastnega poznavanja področja sem oblikovala teme, ki sem jih predstavila v prispevku, in raziskovalna vprašanja, ki sem jim sledila skozi polstrukturirane intervjuje. V nadaljevanju navajam nekaj primerov konkretnih vprašanj, ki so bila zastavljena sodelujočima osebama: Katere tradicije albanske kulture poznajo in ohranjajo? Ali zaznavajo razlike med pripadniki albanske narodnosti iz različnih držav? Kako dobro obvladajo slovenski jezik in kako so se ga naučili? Kako se spominjajo vključevanja v slovenski šolski sistem? Kakšne izkušnje imajo s predsodki, stereotipi in z diskriminacijo zaradi narodnostne pripadnosti? Pozorna sem bila na to, da ima intervjuvanec kljub določeni strukturi še vedno dovolj svobode pri podajanju odgovora.

## Potek kvalitativne obdelave podatkov

Oba pogovora sem ob poslušanju posnetkov dobesedno prepisala in podčrtala dele besedila, ki vključujejo pomembne informacije za raziskavo. Iz teh delov sem nato oblikovala kode in jim določila kategorije, ki se povezujejo z raziskovalnimi vprašanji ter so enotne obema pogovoroma. V tabeli 1 sem predstavila kategorije in posamezni kategoriji pripadajoče kode. V nadaljevanju sem nato vsako kategorijo interpretirala in ji dodala dobesedne odgovore posameznega intervjuvanca. V zaključku empiričnega dela sem kvalitativno raziskavo povezala s teoretičnimi izhodišči.

## Rezultati

Tabela 1. Kategorije in njim pripadajoče kode posameznega intervjuja

	Intervjuvanec s Kosova	Intervjuvanec iz Makedonije
Kategorija	Kode	
Šolski sistem izvirne države	– fizična kazen	– fizična kazen
	– velik normativ	– velik normativ
	– ni kuhinje	
	– ni učbenikov	
	– grelci na drva	
	– daleč do šole	

<b>Vključevanje v slovenski šolski sistem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razlike med profesorji</li> <li>– situacijo mu olajša angleška razlaga</li> <li>– želja po enakosti</li> <li>– mama se od otrok uči drugi jezik</li> <li>– ni pomoči staršev</li> <li>– ne pozna zakonov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zniževanje meril</li> <li>– empatija učiteljice</li> <li>– začetne težave</li> <li>– zadovoljen</li> <li>– ima pomoč očeta</li> </ul>
<b>Vključevanje v družbo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– drugi jezik usvoji s prijatelji</li> <li>– eno leto življenja v novi državi za osnovni pogovor</li> <li>– ni znal slovensko</li> <li>– jezik je povezan z vključitvijo v družbo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– drugi jezik usvoji s prijatelji</li> <li>– za jezik so odgovorni starši in ne učitelji</li> <li>– pomaga si s srbskim jezikom</li> </ul>
<b>Etnična identiteta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Albanec</li> <li>– ne upošteva verskih pravil</li> <li>– narodnost partnerke ni pomembna</li> <li>– podrejenost albanske ženske</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Albanec iz Makedonije</li> <li>– zamera do Albancev s Kosova</li> <li>– post</li> <li>– molitev</li> <li>– pomembna narodnost partnerke</li> <li>– moški je glavni</li> <li>– žena ne bo delala</li> </ul>

### **Šolski sistem v izvorni državi**

Oba intervjuvanca zaznavata razlike v šolskem sistemu izvorne države in Slovenije; te se navezujejo na večje normative v razredu in strožja pravila. Sogovorec s Kosova o šolskem sistemu izvorne države pove: *»Blo nas je tut 38. /.../ Vsak profesor je mel svojo palco, če nisi bil priden al pa nisi naredu naloge, so nas tepl. /.../ Podobno se šolskega sistema v Makedoniji spominja intervjuvanec 2 (Makedonija): »Tut tepl so nas s palco. /.../ Blo nas je ene 33 v razredu.«* Sogovorec iz Makedonije ocenjuje, da je v Sloveniji šolanje težje. Sogovorec s Kosova sicer eksplicitno tega ne izrazi, ampak omenja slabo infrastrukturo, zaostalost metod dela nekaterih starejših učiteljev in druge slabosti, ki nakazujejo na slab(ši) standard šolstva na Kosovu. Pove, da so se razmere v šolstvu na Kosovu izboljšale po zadnji vojni: *»Nismo mel kuhne pa malce. /.../ A veš, u Kosovo smo mel knjige samo za angleščino. Po vojni smo mel še ene stare profesorje. /.../ Hodu sm v šolo eno uro. V šoli smo mel une grelce na drva, pa si se šou najprej pogret.«*

### **Vključevanje v slovenski šolski sistem**

Intervjuvanca navajata težave pri vključevanju v slovenski šolski sistem, ki so povezane predvsem s slabšim znanjem slovenskega jezika in tudi s slabšimi osnovami znanja. Intervjuvanec s Kosova pove: *»V šoli sm mel probleme z ocenami. Sm učiu na Kosovu nekaj osnovnega. /.../ Pomaga, če zna kdo albansk. /.../ Ko sm nauču jezik, sm dvignu roko pa*

*naredu nalogo pred drugima.*« Intervjuvanec iz Makedonije omenja, da je bila pomoč v šoli ustrezna; učiteljica je zanj v prvem letu nekoliko znižala standarde (podobno navaja tudi drugi intervjuvanec). Sicer pove tudi: *»To ne vem, a sm meu (prilagoditve), lej na najboljši način so mi pomagal. Use sm meu isto k ostali, če kej nism razumu sm pa lahk vprašu. /.../ Pru tedn nism vedu kva je to urnik in sm biu živčn. Nč nism razumu. Šou sm u šolo, uzeu urnik pa sm reku, da nej mi razložijo. Učitlca je vedla, da je men bol težko, kje je mal popustila prvo leto. /.../ Oči mi je lahk pomagu pri nalogi.*« V primerjavi z intervjuvancem iz Makedonije se je priseljenec s Kosova srečaval z večjimi težavami pri vključevanju: *»Psihologinja ni znala anglešk, mi ni mogla pomagat. Eni prfoksi niso bli taki, da bi kr rekl pustmo njega, drugi pa so bli taki, kaj boš ti, so si mislil. Sm biu tm k en drevo. /.../ Geografijo sm meu 5, ne morš vrjet. K je učitlca razlagala tut v angleščini.*« Meni, da bi mu pomagalo, če bi kdo razumel albansko. Sicer predvideva, da so mu težave zaradi razumevanja olajšali tisti učitelji, ki so razumeli angleški jezik in so ga spodbujali k enakovrednosti z drugimi učenci: *»Mi je profesor reku, da bi napisu neki o vojni pa tko. Raje bi delu uno, kar delajo drugi.*« Takoj ko je usvojil slovenski jezik, se je postavil ob bok svojim sošolcem, slovenščino je naučil tudi svojo mamo, ki mu ni mogla pomagati pri šolskih obveznostih. Na razmere v šoli se ni pritoževal: *»Mi nismo poznal zakone, da bi se protožil, ne gre to tko, smo šli kaj ti dajo, u redu sprejem.*«

### **Vključevanje v družbo**

Intervjuvanec iz Makedonije je svojega očeta, ki je migriral v Slovenijo, velikokrat obiskoval; posledično se je precej dobro naučil slovenskega jezika in si ustvaril socialno mrežo. Sicer meni: *»Vrjetn mi je to pomagal, da sm znal srbo-hrvaško (pri vključevanju, op.). Drugač pa, sam sm se nauču s kolegi. /.../ Otrok se more sam naučit, bolj da se mal muči. Učitli te navjo. Uni k nč ne znajo govort se lahk zahvaljo staršem, k so oni krivi.*« Tudi sogovorec s Kosova poudari, da se je slovenščine naučil s pomočjo prijateljev: *»Težava je, da grejo profesorji takoj na pravila, direkt na ena pravila.*« Za vključitev v družbo v Sloveniji je potreboval leto in pol: *»Sm rabu let pa pou, da se vključm v družbo, tko da začnem govort. /.../ Hotu sm se vključt v družbo, pa sm hotu na vsak način, da naučim jezik.*« Izpostavil je tudi časovni okvir za učenje slovenščine: *»En let rabš pa pol naučiš, da bi reku osnovn pogovor po slovensk.*«

### **Etnična identiteta**

Intervjuvanca navajata razlike med pripadniki albanskega naroda s Kosova, iz Makedonije in Albanije. Pri sogovorcju iz Makedonije so opazne zamere do Albancev s Kosova, ki jih ima za drugačne: *»Sm Albanc, sam sm iz Makedonije. Mejčkn drugač je, če si Albanc iz Kosova, jezik mal, mal tut drugačn ponašanje, tut vera. Men je blo useen, k se je Kosovo osamosvojiv. /.../ Tega pr ns ni, da bi mel tok otrok, to majo na Kosovu. Dogovorjena poroka je sam na Kosovu. To je Kosovo glava, da imajo tok otrok. /.../ Ne bi se družu z enmu iz Kosova. Tut fotr ma slabe iskušne z Albanci iz Kosova.*« Nekoliko drugače narodnostno pripadnost izrazi sogovorec s Kosova: *»Pravjo, da Albanc je Albanc. Ampak ni isto. Velik je razlike. Jz bi zase vedno reku Albanc, pol pa šele Kosovc.*« Enako tako pri ohranjanju etnične identitete med sogovorcema prihaja do razlik; sogovorec iz Makedonije močno sledi verskim pravilom in si



želi partnerko albanske narodnosti iz Makedonije: »Jz se postim, jz se držim vseh verskih pravil, kar je treba. Ob petkih hodm molt. Etnično identiteto želi ohraniti tudi z izbiro bodoče partnerke in opisano tradicijo v družini: »Poroču se bom z Albanko iz Makedonije, drugač me ne bojo gledal več k normalnga človeka. /.../ Jz svoje žene ne bi pustu, da bi kje delala. Tut zato da ne bi srečevala drugih ljudi. Moški je kralj družine, in dokler ne dobimo sina, delamo otroke.« Sogovorec s Kosova pove, da je seznanjen z albansko kulturo, vendar ji zaradi življenja v novi državi ne posveča preveč pozornosti: »Poznam albansko kulturo, ampak ji ne sledim, da bi narediu ene stvari, k jih dela tvoj narod, bi zgledal mal čudn.« Tudi glede narodnosti svoje bodoče partnerke mu je vseeno: »Pravjo, da če hočeš mir u družini, se morš poročit z Albanko. Ampak s tem se jz ne strinjam preveč. Zrd tega, ker edino njej lahko ti komandiraš. Ti si ta glavn. Pa ona ne upa nč.«

## Sklep

V prispevku sem obravnavala problematiko, s katero se spoprijemajo mladi priseljenci albanske narodnosti v Sloveniji, ki so migrirali zaradi svojih staršev. Racionalno razmišljanje in strokovno utemeljevanje dajeta jasen odgovor, da sta za učenčev razvoj odgovorna družina in šola, sodelovanje med njima pa je namenjeno boljšemu delu in razvoju učencev (Kalin idr., 2009). Pogosto se zgodi, da otroci bolj obvladajo drugi jezik kot njihovi starši in se nemalokrat starši naučijo jezika od otrok, ki so zaradi vključenosti v vzgojno-izobraževalni sistem več v stiku z drugim jezikom. Kadar otroci drugi jezik obvladajo bolje od staršev, so v komunikaciji med pedagoškimi (ali svetovalnimi delavci) in starši prevajalci. Cline, Crafter in Prokopiou (2014) navajajo raziskavo iz Velike Britanije, v katero so bili vključeni priseljenci, v preteklosti vključeni v šolski sistem, in učitelji. Izsledki prikazujejo, da je 50 % otrok priseljencev prevajalo omenjeno komunikacijo v vzgojno-izobraževalnem sistemu pred napolnjenim enajstim letom, 60 % med osnovno šolo in kar 88 % srednješolcev (prav tam).

Oba intervjuvanca menita, da je znanje slovenskega jezika ključno za vključitev v novo družbo in šolski sistem. Omenjeno velja podkrepiti z navedbo Resmana (2003), da je usvajanje drugega jezika eno najpomembnejših sredstev socializacije otrok in šolskega dela, saj se bo otrok, ki ne bo obvladal jezika okolja in šole, slabše odzival in vključeval v okolje ter obenem doživljal tudi več nesporazumov z vrstniki, katerim ne bo enakovreden. Avtor (prav tam) opozarja, da otroci priseljencev niso intelektualno manj razviti, vendar pogosto svoje sposobnosti pokažejo šele, ko pridejo v zanje ugodno socialno okolje, in kot odgovarja priseljenec s Kosova, ko usvojijo slovenski jezik. Ključna razlika med sogovorcema pri vključevanju v šolski sistem je bila, da je priseljenec iz Makedonije obvladal srbski jezik in deloma tudi slovenskega.

Knaflič (1991) opozarja, da otrok precej hitro usvoji prvo raven in na okolico naredi vtis, da drugi jezik obvlada, čeprav mu ne omogoča zadostnega razumevanja šolske snovi in

ustreznega izražanja. Pozorni moramo biti na to, da je napredek na začetku največji (Knaflič, 2010). Intervjuvanec s Kosova je za osnovno komunikacijo v slovenskem jeziku potreboval dobro leto. Slovenske šole sicer problematiko neobvladavanja jezika rešujejo na različne načine, saj nimamo sistemskega reševanja vključevanja priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem. Nekatere šole, kot omenjata intervjuvanca pa tudi Bešter in Medvešek (2010), izvajajo oblike medvrstniške pomoči, ki pripomorejo k hitrejši identifikaciji vrstnikov, k usvajanju nenapisanih pravil in norm obnašanja, pozneje pa posameznik, ki je prejel pomoč, lahko nadaljuje ponujanje pomoči drugim migrantskim otrokom in tako preide iz položaja prejemnika pomoči v položaj nudenja pomoči.

Kljub nekaterim prilagoditvam slovenskega šolskega programa otrokom priseljencev dosežki migrantskih učencev niso skladni z njihovimi sposobnostmi, ampak so nižji. Intervjuvanca sta navajala slabše osnove znanja pri vključevanju v šolo v novi državi, drugačne metode dela, manjše razrede itn. Ob prihodu se morajo navaditi na nov sistem, ki ne poteka v njihovem maternem jeziku, na nove učitelje in prijatelje. Pomoč bi učencem morali zagotavljati pedagoški in svetovalni delavci šole, ki lahko delujejo kot varovalni ali ogrožajoči dejavniki. Če omenjeni ne obvladajo nobenega izmed jezikov učenca, ki se vključuje v šolo, je pomoč močno otežena. Peček (2005) je v raziskavi preučevala, ali bi razredni in predmetni učitelji sprejeli migrantskega otroka v svoj razred, če bi imeli možnost izbire. Več kot 10 % je učiteljev, ki so neodločeni ali nasprotujejo sprejemu otroka drugačne narodnosti, celoten odstotek neodločenih in učiteljev proti sprejemu priseljencev preseže 10 % le pri Albancih, katerim sledijo Muslimani (prav tam). To lahko pojasnimo s stigmatizacijo, ki je povezana z narodnostjo, s pomanjkanjem poznavanja slovenskega jezika, tujezvenečimi imeni ter predvsem s prevladujočimi stereotipi in predsodki o priseljencih iz določenih držav (Vižintin, 2012). Morda priseljske družine prav zaradi stigmatizacije v različni meri in na različne načine ohranjajo svojo izvirno kulturo – nekatere družine v večjem in bolj eksplicitnem obsegu kot druge. Sicer med večinskim narodom prevladuje težnja po asimilaciji. Hočevar (2001) albansko govoreče učence označi za tiste, ki se težje vključijo v slovenski šolski sistem; imeli naj bi slabše učne rezultate od otrok priseljencev iz drugih republik nekdanje Jugoslavije. Albansko govorečim lahko vključevanje v slovenski šolski sistem olajša znanje nekdanjega srbohrvaškega jezika, ki ga učitelji in sošolci lažje razumejo. Med nekaterimi učitelji sicer velja prepričanje, da morajo starši naučiti otroka drugega jezika, nasprotno se zgodi tudi pri nekaterih starših, ki omenjeno pričakujejo od učiteljev. Drugi jezik omogoča lažje vključevanje v večinsko družbo, kar je razvidno tudi iz pogovorov. Sogovorca sta se drugega jezika učila predvsem od prijateljev in ne od učiteljev, za katere sta navedla, da so preveč obremenjeni s pravili slovenskega jezika. Učitelji se pogosto otepajo odgovornosti za dosežen učni uspeh učenca in vključevanje v razredno skupnost ter jo prenašajo na otroka, starše, lahko tudi na zunanje ustanove.

Pozornost sem namenila tudi etnični identiteti in značilnostim albanske kulture. Oba sogovorca zaznavata neenakost med spoloma v albanski kulturi, v kateri še vedno

prevladujejo moški, čeprav naj bi v zadnjem času moška prevlada nekoliko izginjala (Kosovo – pregled stanja, 2012). V albanski tradiciji je ključna vloga ženske, da poskrbi za vzgojo in gospodinjstvo, medtem ko naj bi moški družino materialno preskrboval (Vullnetari, 2009). Z vključitvijo intervjuvancev albanske narodnosti s Kosova in Makedonije sem želela prikazati tudi obstoječe razlike med Albanci iz različnih držav, med katerimi so razkol povzročile predvsem zgodovinske situacije. Babuna (2000) albanski narod označi za poseben, saj sta njihova družbena in verska struktura povsem neobičajni, ker se ne opirata na samo eno religijo, ampak na kar tri – na muslimansko, krščansko in na pravoslavno.

Pri mladih albanske narodnosti v Sloveniji je opazna želja po vključitvi v narodnostno mešano družbo. Vključujejo se na različne načine in poskušajo živeti življenje, ki je podobno življenju njihovih vrstnikov. Preselitve, zamenjave okolja, prilagajanje in življenje v drugačnem, tujem kulturnem okolju vplivajo na razvoj posameznika in so lahko stresni; prav zato je pomembno, da učitelji svojega poslanstva ne razumejo le kot poučevanje predmetov, ampak razmišljajo tudi o tem, kdo so učenci, od kod prihajajo in kaj prinašajo s seboj v šolo (Kalin idr., 2009). Pri vključevanju priseljencev albanske narodnosti je treba sistem podpore razvijati na različnih področjih in tako premoščati težave, ki nastajajo zaradi jezikovnih in kulturnih razlik, posameznikom in skupini prisluhniti in predvsem razširiti polje raziskovanja Albancev v Sloveniji.

## Viri in literatura

- Babuna, A. (2000). The Albanians of Kosovo and Macedonia: Ethnic Identity Superseding religion. *Nationalities Papers*, 28(1), 67–92.
- Bebler, A. (2011). Kosovo kot mednarodni problem. *Teorija in praksa: družboslovna revija*, 48(2), 335–349.
- Berishaj, N. (2002). *Fjalor slllovenisht-shqip, shqip-slllovenisht*. Tiranë: Toena.
- Berishaj, M. (2004a). Albanci v Sloveniji: različnost percepcij. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 45, 144–159.
- Berishaj, M. (2004b). *Skrita moč bese: ženske v imaginariju albanskega tradicionalizma*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2010). Vključevanje migrantskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. V R. Bešter in M. Medvešek (ur.), *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani? : integracija državljanov treh držav v Sloveniji* (str. 205–269). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Cline, T., Crafter, S. in Prokopiou, E. (2014). Child language brokering in schools: A discussion of selected findings from a survey of teachers and ex-students. *Educational & Child Psychology*, 31(2), 33–45.
- Hočevar, A. (2001). Osnovnošolsko izobraževanje beguncev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 142–163.

- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar - Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Klinar, P. (1976). *Mednarodne migracije: sociološki vidiki mednarodnih migracij v luči odnosov med imigrantsko družbo in imigrantskimi skupnostmi*. Maribor: Obzorja.
- Knaflič, L. (1991). Neslovenski otroci in šola: jezikovni problem otrok, ki se ne šolajo v maternem jeziku. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 22(2), 38–41.
- Knaflič, L. (2010). Pismenost in dvojezičnost. *Sodobna pedagogika*, 61(2), 280–294.
- Koneska, C. (2012). Vetoes, Ethnic Bidding, Decentralisation: Post-Conflict Education in Macedonia. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 11(4), 28–50.
- Kosovo Education Strategic Plan* (2011). Pridobljeno 15. 4. 2013 s [http://www.masht.gov.net/advCms/documents/KESP\\_2011\\_2016.pdf](http://www.masht.gov.net/advCms/documents/KESP_2011_2016.pdf)
- Kosovar Stability Initiative* (2010). Pridobljeno 30. 8. 2015 s [http://www.iksweb.org/repository/docs/eniks\\_unleashing\\_change\\_eng\\_280671.pdf](http://www.iksweb.org/repository/docs/eniks_unleashing_change_eng_280671.pdf)
- Kosovo- pregled stanja* (2012). Pridobljeno 23. 3. 2013, s [http://www.sloga.sloga-platform.org/index.php?option=com\\_docman&Itemid=182&lang=sl](http://www.sloga.sloga-platform.org/index.php?option=com_docman&Itemid=182&lang=sl)
- Kranjc, S. (2009). (So)vplivanje učenja prvega in drugega/tujega jezika v otroštvu. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 81–96). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kržišnik - Bukić, V. (2008). Narodnomanjšinsko vprašanje v Sloveniji po razpadu Jugoslavije: o družbeni upravičenosti vprašanja statusa narodnih manjšin Albancem, Bošnjakom, Črnogorcem, Hrvatom, Makedoncem in Srbom v republiki Sloveniji s predlogi za urejanje njihovega narodnomanjšinskega položaja. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 56/57, 120–156.
- Lesar, I., Čančar, I. in Jug Došler, A. (2012). Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljelih učencev. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu*, 36, 59–72.
- Medica, K. (2007). Sodobne migracije in dileme varnosti. *Socialno delo*, 46(3), 125–133.
- Medica, K., Lukič, G. in Bufon, M. (ur.) (2010). *Migranti v Sloveniji – med integracijo in alienacijo*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Medvešek, M. (2007). Kdo so potomci priseljencev z območja nekdanje Jugoslavije. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 53/54, 28–67.
- Myhrvold, R. (2005). *Former Yugoslav Republic of Macedonia: Education as a Political Phenomenon*. University of Oslo, Norwegian Centre for Human Rights.
- Natek, K. in Natek, M. (2006). *Države sveta*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Peček, M. (2005). Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia. *Two homelands: migration studies*, 22, 29–48.
- Pajnik, M., Bajt, V. in Herič, S. (2010). Migranti na trgu dela v Sloveniji. *Dve domovini*, 32, 151–167.
- Prebeg - Vilke, M. (1995). *Otrok in jeziki: materinščina in drugi jeziki naših otrok*. Ljubljana: Sanjska knjiga.
- Pirih - Svetina, N. (2005) *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Ragaru, N. (2007). *Macedonia: Between Ohrid and Brussels*. Paris: CERI/CNRS.
- Razpotnik, Š. (2004). *Preseki odvečnosti: nevidne identitete mladih priseljenk v družbi tranzicijskih vic*. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.

- Resman, M. (2003). Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 54(1), 60–79.
- Smyth, G. (2001). Odziv učiteljev na dvojezične učence v šestih osnovnih šolah na Škotskem: etnografska študija. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 100–121.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 4. 8. 2014 s [http://www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/razvoj\\_solstva/projekti/enake\\_moznosti/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/)
- Trifunoski, J., (1988). *Albansko stanovništvo u socialističkoj republici Makedoniji*. Beograd: Književne novine.
- Vah - Jevšnik (2010). Medkulturalna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(2/3), 133–141.
- Vathi, Z. (2010). *The children od Albanian migrants in Europe: Ethnic identity, transnational ties and pathways of integration*. Pridobljeno 5. 8. 2014 s <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/2710561>
- Vižintin, M. A. (2009). Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu*, 30, 193–213.
- Vižintin, M. A. (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika*, 61(1), 104–120.
- Vižintin, M. A. (2012). Izobraževanje za sobivanje v raznolikosti. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu*, 36, 73–85.
- Vullnetari, J. (2009). *Women and Migration in Albania: A View from the Village*. Pridobljeno 6. 8. 2013 s <http://gendermigration.ha.uth.gr/images/downloads/Vullnetari.pdf>
- Zupančič, J. (2008). Albansko vprašanje v luči političnoteritorialne rekonstrukcije Balkana. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 55, 6–49.

# DELO Z DIDAKTIČNIMI MATERIALI PRI POUKU ARITMETIKE V 2. RAZREDU

## OSNOVNE ŠOLE V POVEZAVI Z DOSEŽKI PRI PREVERJANJU ZNANJA

---

Vesna Jeromen

### **Povzetek**

Danes si na razredni stopnji skoraj ne moremo predstavljati pouka matematike brez uporabe didaktičnih materialov in različnih ponazoril. Izsledki raziskav pa nakazujejo, da sama uporaba materialov ne pripomore h kakovostnejšemu znanju. Zelo pomembno je, kakšne materiale izberemo in kako jih uporabljamo. V uvodnem delu prispevka so predstavljeni nekateri dejavniki, ki po izsledkih raziskav prispevajo k uspešnejši rabi konkretnih materialov pri pouku. Na primeru utrjevanja desetiškega zapisa števil ter seštevanja in odštevanja v obsegu do 100 in več, ki temelji na uporabi izbranih didaktičnih materialov in upošteva dejavnike za učinkovito rabo materialov v razredu, je bila izvedena raziskava, v kateri je sodelovalo 47 učencev drugega razreda osnovne šole. Eksperimentalna skupina učencev je osem tednov zapored eno izmed štirih rednih ur matematike utrjevala snov z izbranimi materiali, kontrolna skupina pa je snov obravnavala po običajnem pristopu, skladno z obstoječimi didaktičnimi priporočili. Vsi učenci so reševali enaka preizkusa znanja pred eksperimentom in po njem. Eksperimentalna skupina je na zaključnem preverjanju znanja v povprečju dosegla statistično pomembno boljše rezultate od kontrolne skupine, pri čemer so izstopali dosežki pri seštevanju in odštevanju števil do 100 s prehodom in pri nadaljevanju zaporedij števil, večjih od 100. Menimo, da je uporaba konkretnih didaktičnih materialov pri pouku matematike potrebna in smiselna, vendar je pri tem pomembno upoštevati dejavnike, ki vplivajo na učinkovitost učenja s konkretnimi materiali.

**Ključne besede:** aritmetika, desetiški zapis števil, didaktični materiali, materiali montessori

### **Uvod**

Temeljna cilja aritmetike v prvem triletju osnovne šole sta, da učenci z uporabo različnih reprezentacij razvijejo številske predstave ter da prepoznajo, opišejo in znajo uporabljati osnovne računske operacije (Žakelj idr., 2011). V učnem načrtu za matematiko je predvideno, da učenci vsako leto razširijo obseg števil, v katerem delajo – v prvem razredu do 20, v drugem do 100, v tretjem do 1000. V prvem triletju pri pouku matematike spoznajo tudi vse štiri računske operacije.

V drugem razredu je pri pouku aritmetike poudarek na spoznavanju števil do 100 ter seštevanju in odštevanju v obsegu do 100. Števila do 100 omogočajo prvo resno priložnost za razumevanje desetiškega zapisa števil. Raziskave kažejo, da je razumevanje desetiškega zapisa števil pomembno za nadaljnjo aritmetiko (Chan in Ho, 2010; Ho in Cheng, 1997; Moeller, Pixner, Zuber, Kaufmann in Nuerk, 2011). Učenci, ki imajo dobro razvite številske predstave in razumejo desetiški zapis števil, so uspešnejši pri seštevanju in odštevanju

večmestnih števil. Lahko bi rekli, da je koncept mestnih vrednosti eden najpomembnejših aritmetičnih konceptov, ki se ga učenci naučijo v prvih razredih osnovne šole (Sharma, 1993).

V didaktičnih priporočilih za poučevanje aritmetike v prvem triletju (Žakelj idr., 2011) je zapisano, da naj razvoj številskih predstav temelji na praktičnih aktivnostih. Predvideno je tudi, da učenci seštevajo in odštevajo števila do 100 s pomočjo didaktičnih ponazoril, ki naj bodo sprva konkretna (npr. enotske kocke, linkkocke, denar, ponazorila za desetiške enote, pozicijsko računalno) in omogočajo poudarek na desetiškem zapisu števil, pozneje pa grafična (številski trak, stotični kvadrat). Podrobnejših navodil, kako naj učitelj učinkovito uporablja didaktični material ali kako naj vodi učence in organizira pouk, učni načrt ne daje.

Izsledki raziskav (Carbonneau, Marley in Selig, 2013) kažejo, da uporaba konkretnega materiala pri pouku matematike lahko podpira razvoj abstraktnega mišljenja, učencem omogoča povezovanje znanja z izkušnjami iz vsakdanjega sveta, omogoča, da odkrivajo matematične pojme s pomočjo lastne aktivnosti, materiali pa lahko nudijo tudi možnosti za raziskovanje. Poleg tega velja, da je, če je učencem snov predstavljena na različne načine, večja verjetnost, da jo bodo dobro usvojili (Carbonneau, Marley in Selig, 2013; McNeil in Jarvin, 2007; Swan, Marshall, 2010).

### **Dejavniki, ki vplivajo na učinkovitost uporabe konkretnih materialov**

Mogoče se na prvi pogled zdi, da uporaba konkretnih materialov pri pouku matematike samodejno vodi do boljšega znanja. Carbonneau, Marley in Selig (2013) so analizirali 55 raziskav, izvedenih v letih 1990–2012, v katerih so avtorji primerjali rezultate pouka s pomočjo konkretnih materialov s poučevanjem izključno na simbolni ravni, torej brez uporabe kakršnih koli didaktičnih pripomočkov. Rezultati predstavljene metaanalize kažejo majhno do zmerno prednost v prid uporabi konkretnih materialov.

Marley in Carbonneau (2014) opozarjata na to, da je treba konkretne materiale v pouk vključevati previdno in kritično. Dejavnike, ki lahko vplivajo na učinkovitost rabe materialov, povežeta v tri skupine. Prvo skupino dejavnikov poimenujeta učni pogoji oz. okolje, kamor sodi npr. izbira ustreznih materialov, učiteljevo poznavanje materialov in stil vodenja. Druga skupina dejavnikov se nanaša na učenca in njegove značilnosti. Sem sodijo npr. učenčeva starost, predznanje itn. Tretjo skupino dejavnikov pa poimenujeta cilji aktivnosti oz. pričakovani rezultati. Raziskave so pokazale, da uporaba konkretnih materialov različno vpliva na priklic, uporabo znanja in na transfer znanja (Carbonneau, Marley in Selig, 2013).

V nadaljevanju se bomo osredinili predvsem na prvo skupino dejavnikov. Pri vključevanju konkretnih didaktičnih materialov k pouku ima pomembno vlogo učitelj. Pomembno je, da konkretnih materialov ne vključuje k pouku le z namenom, da bi se učenci igrali in zabavali,

nato pa bo čas še za »resno matematiko« (Moyer, 2001). Samo rokovanje z didaktičnim materialom ni dovolj – konkretni material mora učence spodbujati k matematičnemu mišljenju in reševanju problemov (Kamii, Lewis in Kirkland, 2001; Swan in Marshall, 2010).

Konkretni materiali so koristni le, če jih učitelji sprejmejo in jih pravilno uporabljajo (McNeil in Jarvin, 2007). Gellert (2004) trdi, da uporaba konkretnega materiala v razredu ne spremeni stila učiteljevega poučevanja – le če je učitelj pri sebi razvil nov koncept poučevanja, lahko material podpira njegovo poučevanje. Učitelj, ki želi pri pouku uporabljati konkretne didaktične materiale, mora spremeniti svoj pogled na poučevanje, saj ni več edini vir znanja v razredu, spremeni pa se tudi njegova vloga pri vodenju razreda (Post, 1981). Raziskave kažejo, da so učni dosežki večji, kadar so učenci vodeni, kot če jim pustimo popolnoma samostojno odkrivati novo znanje (Alfieri, Brooks, Aldrich in Tenenbaum, 2011). Post (1981) meni, da je delo po postajah najustreznejša oblika dela z materiali. Učitelj je prost, da lahko dela z učenci v manjših skupinah, povezuje učence z materiali, razpravlja z učenci, spodbuja nadaljnje raziskovanje s primernimi vprašanji ali z usmerjanjem v pravem trenutku. Potrebuje pa nov vir usmerjanja, ker ne more hkrati voditi vseh učencev – to so lahko pripravljene naloge za delo z materialom ali delovni listi.

Seveda pa rokovanje s konkretnimi materiali ni končni cilj pouka matematike – učenci naj bi pojme usvojili tudi na abstraktni ravni. Nekateri raziskovalci trdijo, da je ključni problem uporabe konkretnih didaktičnih materialov pri pouku prav težavnost prehoda med reprezentacijami (Kaminski, Sloutsky in Heckler, 2009; Uttal idr., 2013). Učenci morajo uvideti, da ima predmet, s katerim delajo, dvojno naravo: hkrati predstavlja samega sebe in matematični koncept v ozadju (Uttal idr., 2013). Zato ni vseeno, kakšne konkretne materiale izberemo. Zaznavno prebogati ali preveč realistični predmeti lahko zavirajo učenje (Kaminski, Sloutsky in Heckler, 2009; Petersen in McNeil, 2013); podobno velja za materiale, ki jih učenci dojemajo kot igrače (DeLoache, 2000). Pomembno vlogo pri učenju igrata tudi postopno prehajanje od konkretnega k abstraktnemu (McNeil in Fyfe, 2012; Post, 1981) in učiteljev način vodenja učencev. Gellert (2004) meni, da ima dogovor med učiteljem in učenci, kako uporabljati material, ključno vlogo v matematični aktivnosti. Pomembno je, da učitelj učencem predstavi, kako uporabljati material, pri tem pa sproti povezuje konkretno raven z abstraktno (Fuson in Briars, 1990; Uttal, Scudder in DeLoache, 1997).

K. C. Fuson in D. J. Briars (1990) sta razvili učni pristop z namenom, da bi učenci 2. razreda povezali imena števil z desetiškim zapisom števil in si ob tem predstavljali tudi količino, ki jo število predstavlja. Poudarek je bil tudi na učenju seštevanja in odštevanja večmestnih števil. Njun pristop je temeljil na uporabi konkretnega didaktičnega materiala (Dienesovih kock), ki ni zaznavno bogat, dobro pa predstavlja matematično vsebino in ga učenci niso uporabljali za igro. Delo z materialom je bilo tesno povezano z zapisom števil in izgovarjavo imen za števila (povezava med konkretno in abstraktno ravni). Vodenje in organizacija pouka sta



bila prepuščena učiteljem, ki so raziskavo izvajali, pomembno pa je, da so učenci lahko opustili material, ko so bili zmožni delati le na simbolni ravni.

Enak didaktični material (Dienesove kocke) je za učenje desetiškega zapisa in poimenovanja števil uporabljan tudi v pedagogiki montessori (Zlata zrna). Ko učenci usvojijo delo z Dienesovimi kockami, nadaljujejo z materiali, ki so abstraktnejši, npr. igra s ploščicami, majhno in veliko računalo, igra s pikami, in tako postopoma prehajajo od konkretnega k abstraktnemu, dokler materiala za računanje ne potrebujejo več. Delo z didaktičnimi materiali za matematiko v pedagogiki montessori sledi zgoraj opisanim dejavnikom – sprotno povezovanje konkretne ravni s simbolno ravni, postopno prehajanje od konkretnega k abstraktnemu, preprosti materiali, ki dobro predstavijo vsebino in niso namenjeni igri. Učitelj učencem pokaže, kako uporabljati material, kljub temu pa je veliko poudarka na samostojnem delu učencev z materialom, učitelj pa ni v središču učenja in poučevanja.

### **Namen raziskave in raziskovalna vprašanja**

Ta raziskava je bila osredinjena na uporabo konkretnih didaktičnih materialov pri pouku aritmetike v 2. razredu. Izbrali smo štiri didaktične materiale, ki sledijo v prejšnjem poglavju naštetim dejavnikom, ter na podlagi upoštevanja teh dejavnikov, poznavanja pedagogike montessori in raziskave avtoric K. C. Fuson in D. J. Briars (1990) oblikovali načrt in gradiva za uporabo teh materialov pri pouku.

#### ***Postavili smo si naslednji raziskovalni vprašanja:***

- 1) Ali bodo učenci 2. razreda s pomočjo dela z izbranimi materiali in učnimi gradivi pri preverjanju znanja aritmetike dosegli statistično pomembno boljše rezultate od učencev, ki ne bodo delali z izbranimi materiali in gradivi?
- 2) Pri katerih nalogah in na katerih področjih bo napredek v dosežkih na zaključnem preverjanju znanja skupine, ki bo delala z izbranimi materiali in učnimi gradivi, glede na predznanje te skupine statistično pomemben?

### **Metoda**

#### ***Vzorec***

V raziskavi je sodelovalo 47 drugošolcev (27 dečkov in 20 deklic) iz dveh oddelkov javne šole v mestu v okolici Ljubljane. V eksperimentalni skupini je bilo 22 učencev (12 dečkov in 10 deklic); pouk je vodila učiteljica razredničarka, ki ima 16 let delovne dobe. V kontrolni skupini je bilo 25 učencev (15 dečkov in 10 deklic); pouk je vodila razredničarka, ki ima 3 leta delovne dobe. Raziskava je potekala v mesecih marcu in aprilu, ko so učenci že poznali števila do 100 ter seštevanje in odštevanje brez prehoda, med eksperimentom pa sta jim bila pri rednih urah predstavljena tudi seštevanje in odštevanje števil do 100 s prehodom. Med

skupinama ni bilo ugotovljenih statistično pomembnih razlik v predznanju v okviru ciljev aritmetike 2. razreda. Učenci obeh skupin so deloma že poznali didaktične materiale, uporabljene v raziskavi. Vodstvo šole in starši otrok obeh oddelkov so bili obveščeni o poteku raziskave; starši so podpisali pisno soglasje o sodelovanju otrok v raziskavi. Štirje učenci, ki so bili na dan pisanja preverjanj znanja odsotni, so bili izključeni iz obdelave podatkov, pri pouku pa so sodelovali.

### ***Instrumenti***

Za potrebe raziskave smo sestavili pregledni preizkus znanja, s katerim smo preverjali:

- poznavanje števil in desetiškega zapisa v obsegu do 100 in več: prepoznavanje števil iz slike Dienesovih kock in predstavljanje števila s sliko Dienesovih kock, povezovanje imena za število s številko, zapisovanje števil z desetiškimi enotami;
- poznavanje stotičnega kvadrata: dopolnjevanje zaporedij števil v stotičnem kvadratu, prepoznavanje vzorcev in zakonitosti stotičnega kvadrata;
- nadaljevanje zaporedij števil v obsegu do 10000;
- primerjanje števil po velikosti v obsegu do 100 in do 10000;
- prikaz računskih operacij vsote in razlike v obsegu do 100 s sliko;
- seštevanje in odštevanje v obsegu do 100 in več (brez prehoda, s prehodom), pisno seštevanje in odštevanje brez prehoda in s prehodom v obsegu do 100 in več.

Preizkus znanja je bil sestavljen na podlagi delovnega učbenika Mlinček 2 (Krnel, Hodnik Čadež, Kokalj in Pristovnik, 2012), in sicer tako, da so bile naloge skladne s cilji, ki se preverjajo pri aritmetiki v 2. razredu (11 nalog), 11 nalog pa je preverjalo znanje, ki presega cilje 2. razreda. Poleg avtorice sta ustreznost preizkusa znanja pred uporabo v razredu preverili še profesorica za didaktiko matematike in učiteljica eksperimentalne skupine.

### ***Potek raziskave***

Raziskava je potekala v naslednjih korakih: preverjanje predznanja – pisanje preglednega uvodnega preizkusa znanja v obeh skupinah, osem ur dela z izbranimi materiali v eksperimentalni skupini, opazovanje in priprava materiala, pisanje preglednega zaključnega preizkusa znanja v obeh skupinah, obdelava podatkov in analiza rezultatov.

Za ugotavljanje razlik v predznanju in končnem znanju med eksperimentalno in kontrolno skupino so učenci na začetku in koncu raziskave reševali isti preizkus znanja. Učenci so preizkusa reševali brez uporabe konkretnih materialov, in sicer eno šolsko uro (45 minut), v svojem matičnem razredu pod običajnimi pogoji. Učencem je bila med pisanjem preizkusa znanja omogočena pomoč pri branju navodil, dodatne razlage pa niso dobili. Učenci so bili pred pisanjem preizkusov seznanjeni, da preizkus pišejo za potrebe raziskave in da so nekatera vprašanja nad ravni pričakovanega znanja za 2. razred. Spodbujeni so bili, da naj rešijo, kolikor zmorejo.

Po preverjanju predznanja je eksperimentalna skupina osem tednov zapored po eno šolsko uro v okviru rednega pouka delala z izbranimi konkretnimi materiali. Učiteljica v kontrolni skupini pa je ure namenila utrjevanju desetiškega zapisa števil, nadaljevanja zaporedij ter seštevanja in odštevanja števil v obsegu do 100 po običajnem pristopu, skladnem z obstoječimi didaktičnimi priporočili.

Za utrjevanje razumevanja desetiškega zapisa števil, spoznavanja števil do 100 in več ter računskih operacij seštevanja in odštevanja so bili za eksperimentalno skupino izbrani naslednji materiali montessori, ki jih je šola že imela na voljo: šest kompletov igre s ploščicami, šest tabel sto, komplet zlatih zrn oz. Dienesovih kock in lesene tablice s številkami. V nadaljevanju na kratko opišemo izbrane konkretne didaktične materiale in dejavnosti, za katere so jih učenci v okviru raziskave uporabljali.

Tabla sto je konkretna različica stotičnega kvadrata, ki je po učnem načrtu za matematiko (Žakelj idr., 2011) priporočeno ponazorilo za spoznavanje števil do 100. Učenci so na leseno uokvirjeno podlago, ki ima  $10 \times 10$  praznih polj, polagali lesene kvadratne ploščice s številkami od 1 do 100. To so lahko delali po vrsti, v mešanem vrstnem redu (dobili so geslo iz položenih števil), sledili so navodilom premikanja po tabli (npr. postavi 56, postavi številko, ki je 3 v desno, postavi številko, ki je 2 navzdol, itn.); navodila premikanja so lahko poskušali zapisati z računi seštevanja in odštevanja, prepoznavali so vzorce, če so številke postavili npr. po stolpcih, če so postavili vsako drugo številko.

Zlata zrna ali Dienesove kocke so konkretno ponazorilo za spoznavanje desetiškega zapisa števil in računskih operacij (npr. Fuson in Briars, 1990). Pogosto jih uporabljamo skupaj z lesenimi tablicami s številkami. Učenci so spoznali imena desetiških enot in jih povezali z ustreznimi Dienesovimi kockami; spoznali so, kako z Dienesovimi kockami nastavimo števila v obsegu do 10000, kako nastavljen število zapišemo ali sestavimo s tablicami s številkami, brali so števila in jih nastavljali s tablicami s številkami ali z Dienesovimi kockami. S pomočjo Dienesovih kock so seštevali in odštevali v obsegu do 10000, zraven pa so račun tudi zapisali.

Material za igro s ploščicami so lesene kvadratne ploščice enakih velikosti, ki se med seboj razlikujejo po barvi in napisu – enice so zelene barve z napisom 1, desetice so modre z napisom 10, stotice rdeče z napisom 100 in tisočice spet zelene z napisom 1000. So nadgradnja Dienesovih kock, saj dajo otroku podatek manj – ne prikazujejo več velikosti posameznih desetiških enot. Učenci so ploščice uporabljali za seštevanje in odštevanje števil, sprva v obsegu do 100, nato tudi do 10000.

Pri izbiri konkretnih didaktičnih materialov so bili upoštevani dejavniki za njihovo uspešno rabo v razredu. Izbrani materiali niso bili namenjeni igri ali uporabi v druge namene (DeLoache, 2000), niso bili zaznavno prebogati ali preveč realistični (Petersen, McNeil, 2013),

dobro so predstavljali koncepte (Uttal, Scudder in DeLoche, 1997), s pomočjo materialov so učenci postopoma prehajali s konkretne na abstraktno raven (McNeil in Fyfe, 2012).

Ure je vodila učiteljica po pripravah, ki jih je pripravila raziskovalka. Na začetku vsake ure je bil desetminutni skupen uvod, pri katerem so se vsi učenci z učiteljico zbrali v krogu ob materialu. Učiteljica je v tem času predstavila nov način dela z materialom (Gellert, 2004) ali ponovila predstavitev dela, s katerim so imeli učenci težave. Delo s konkretnim materialom je bilo vedno že v predstavitvi tesno povezano z zapisom na simbolni ravni (Fuson in Briars, 1990; Post, 1981; Uttal, Scudder in DeLoche, 1997) in z učenjem pisnega algoritma za seštevanje in odštevanje v obsegu do 10000. Proti koncu raziskave je učiteljica na predstavitvah učence spodbudila, da so najprej zapisali račun na simbolni ravni, ga izračunali, šele nato pa rezultat preverili z materiali (Uttal idr., 2013). Učiteljica je učencem po koncu frontalne predstavitve pokazala možnosti za nadaljnje polurno samostojno delo. Prvi dve uri so si učenci sami izbrali, s kom in kaj bodo delali. Ker je bil učencem način dela z materiali nov, je na podlagi opazovanj in posvetovanja z učiteljico na naslednjih dveh srečanjih delo potekalo tako, da so si učenci sami izbrali vrstnike za delo, delo pa so menjavali hkrati na vsakih deset minut. Podobno Post (1981) kot učinkovito obliko dela s konkretnimi materiali predlaga delo po postajah. Na zadnjih štirih srečanjih, ko so bili učenci že dobro seznanjeni z materiali in načinom dela, so si tudi delo in čas menjave izbirali samostojno.

Ob začetku eksperimenta je vsak učenec dobil svojo mapo, v katero je vlagal rešene delovne liste. Te sta učiteljica in raziskovalka sproti pregledovali z namenom povratne informacije učencem in spremljanja eksperimenta.

Raziskovalka je bila v razredu kot opazovalka. Opazovala in zapisovala si je, s katerimi materiali so učenci delali, s kom so delali in kje so imeli učenci pri delu težave. Opazovanja in pogovor z učiteljico so bili podlaga za spremembe v prihodnji uri (npr. drugačna organizacija dela, ureditev prostora na mizi, pravilna uporaba materialov, povabilo k materialu, ki ga učenec še ni uporabljal, prilagoditev dela za sposobnejše učence, pripravljanje novih nalog idr.).

## **Rezultati**

Po izbranem kriteriju točkovanja smo pregledali izdelke kontrolne in eksperimentalne skupine ter statistično analizirali rezultate. Posebej smo analizirali naloge, ki preverjajo cilje aritmetike v 2. razredu (od tu naprej: naloge tipa A), in naloge, ki presegajo cilje 2. razreda (od tu naprej: naloge tipa B).

Najprej smo analizirali povprečne vrednosti dosežkov pri preverjanju znanja. Analiza rezultatov preverjanja predznanja je pokazala, da so učenci eksperimentalne skupine pred

začetkom izvajanja raziskave v povprečju dosegli nekoliko boljše rezultate kot učenci kontrolne skupine (tabela 1). Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc ( $F = 0,094$ ;  $\alpha = 0,761$ ) t-test za neodvisne vzorce ni pokazal statistično pomembnih razlik v predznanju obeh skupin pri nalogah tipa A ( $t = 0,776$ ;  $g = 41$ ;  $\alpha = 0,442$ ). Podobno aproksimativni t-test ( $F = 4,352$ ;  $\alpha = 0,043$ ) ni pokazal statistično pomembne prednosti eksperimentalne skupine pri nalogah tipa B ( $t = 1,245$ ;  $g = 33,5$ ;  $\alpha = 0,222$ ).

Nasprotno pa je pri analizi povprečnih dosežkov na zaključnem preverjanju t-test za neodvisne vzorce pokazal, da so učenci eksperimentalne skupine na zaključnem preverjanju znanja v povprečju dosegli statistično pomembno boljše rezultate kot učenci kontrolne skupine pri nalogah tipa A ( $t = 2,099$ ;  $g = 41$ ;  $\alpha = 0,042$ ) in tudi pri nalogah tipa B ( $t = 3,298$ ;  $g = 41$ ;  $\alpha = 0,002$ ).

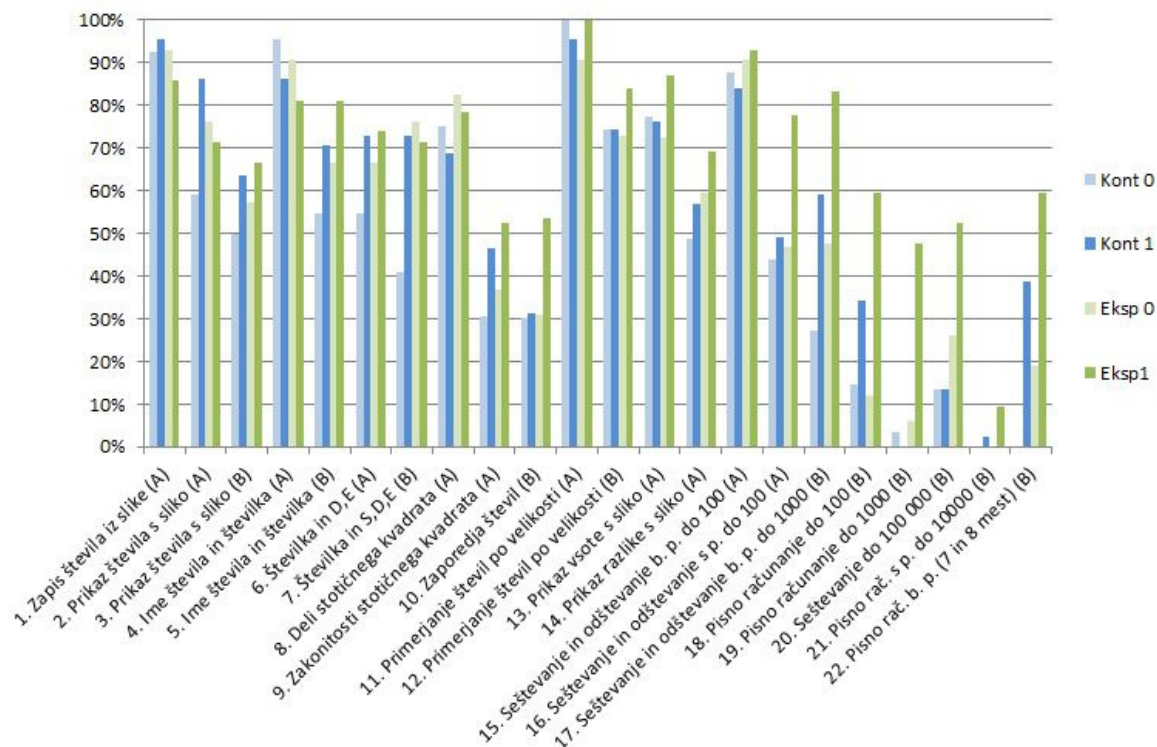
Tabela 1. *Aritmetična sredina in standardni odklon dosežkov učencev kontrolne in eksperimentalne skupine pri preverjanju znanja pred eksperimentom in po njem*

Skupina učencev	N	Aritmetična sredina dosežkov (naloge tipa A)	Standardni odklon (naloge tipa A)	Aritmetična sredina dosežkov (naloge tipa B)	Standardni odklon (naloge tipa B)
<b>Dosežki na preverjanju predznanja</b>	eksperimentalna	22*	0,71	0,19	0,36
	kontrolna	21*	0,67	0,15	0,29
<b>Dosežki na zaključnem preverjanju znanja</b>	eksperimentalna	22*	0,79	0,14	0,60
	kontrolna	21*	0,70	0,15	0,40

\*Trije učenci kontrolne skupine in en učenec eksperimentalne skupine so bili odsotni na dan pisanja preizkusov znanja.

Nadalje smo izračunali povprečne vrednosti dosežkov pri posameznih nalogah preverjanja znanja (slika 1). Pri nobeni izmed nalog tipa A ni bilo ugotovljenih statistično pomembnih razlik v predznanju obeh skupin. Pri preverjanju predznanja pri nalogah tipa B pa je bila ugotovljena statistično pomembna prednost učencev eksperimentalne skupine pri zapisu števila, večjega od 100, z desetiškimi enotami S, D in E (aproksimativni t-test:  $t = 2,459$ ;  $g = 40,6$ ;  $\alpha = 0,018$ ) in pri pisnem računanju s 7- in z 8-mestnimi števili ( $t = 2,169$ ;  $g = 20$ ;  $\alpha = 0,042$ ).

Pri preverjanju znanja po eksperimentu pa so učenci eksperimentalne skupine pri nalogah tipa A dosegli statistično pomembno boljše rezultate pri seštevanju in odštevanju števil v obsegu do 100 s prehodom (aproksimativni t-test:  $t = 3,671$ ;  $g = 36,6$ ;  $\alpha < 0,001$ ). Preostale razlike pri nalogah tipa A med skupinama niso bile statistično pomembne.

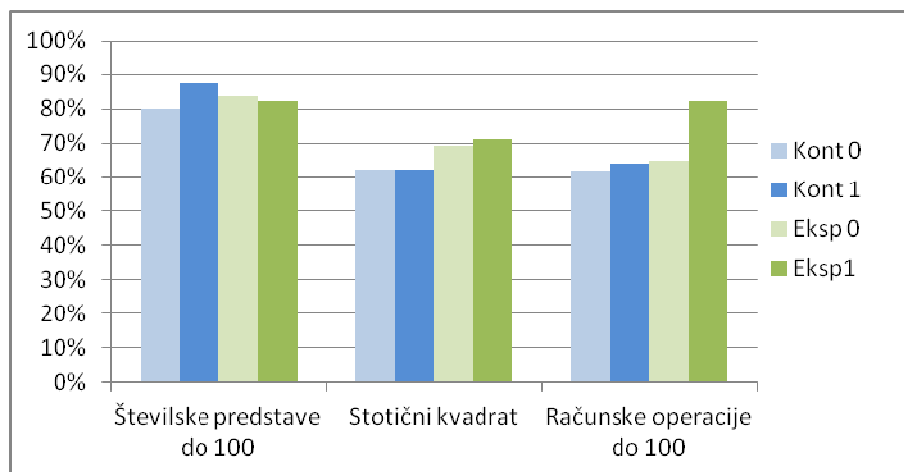


Slika 1. Povprečna uspešnost učencev pri posameznih nalogah (v odstotkih)

Pri nalogah tipa B je bila po eksperimentu ugotovljena statistično pomembna prednost eksperimentalne skupine pri nadaljevanju zaporedij števil, večjih od 100 (aproksimativni t-test:  $t = 2,740$ ;  $g = 34,9$ ;  $\alpha = 0,0096$ ), pri pisnem računanju do 100 ( $t = 2,852$ ;  $g = 41$ ;  $\alpha = 0,0068$ ) in do 1000 ( $t = 6,522$ ;  $g = 20$ ;  $\alpha < 0,001$ ) ter pri seštevanju števil do 100000 (aproksimativni t-test:  $t = 3,205$ ;  $g = 35,2$ ;  $\alpha = 0,0029$ ).

Za naloge tipa B smo za eksperimentalno skupino primerjali tudi dosežke pri preverjanju predznanja in na zaključnem preverjanju znanja. Ugotovili smo, da so učenci eksperimentalne skupine statistično pomembno napredovali pri nadaljevanju zaporedij ( $t = 2,338$ ;  $g = 40$ ;  $\alpha = 0,025$ ), pri računanju brez prehoda s števili, večjimi od 100 ( $t = 3,305$ ;  $g = 40$ ;  $\alpha = 0,002$ ), in pri vseh nalogah s pisnim računanjem.

Nadalje smo naloge tipa A združili v področja znotraj ciljev aritmetike 2. razreda: številске predstave v obsegu do 100, poznavanje stotičnega kvadrata, računske operacije v obsegu do 100. Slika 2 prikazuje povprečne dosežke obeh skupin pri preverjanju predznanja in na zaključnem preverjanju znanja po posameznih področjih. V začetku med skupinama na nobenem izmed področij ni bilo statistično pomembnih razlik v predznanju. Na področju računskih operacij seštevanja in odštevanja v obsegu do 100 je eksperimentalna skupina na zaključnem preverjanju znanja dosegla statistično pomembno boljše rezultate od kontrolne (aproksimativni t-test:  $t = 3,125$ ;  $g = 33,5$ ;  $\alpha = 0,004$ ). Preostale razlike med dosežki niso bile statistično pomembne.



Slika 2. Povprečna uspešnost učencev po posameznih področjih (v odstotkih)

## Diskusija

Učenci eksperimentalne skupine, ki so snov utrjevali z izbranimi konkretnimi didaktičnimi materiali in s pripravljenimi gradivi, so pri preverjanju ciljev aritmetike 2. razreda na zaključnem preverjanju znanja dosegli statistično pomembno boljše rezultate od učencev kontrolne skupine. Še posebej pa so izstopali na področju računskih operacij, natančneje pri seštevanju in odštevanju števil do 100 s prehodom. To je matematična vsebina, ki je pri aritmetiki v 2. razredu tudi najzahtevnejša in pri kateri naj bi si po priporočilih učnega načrta za matematiko (Žakelj idr., 2011) učenci pomagali s konkretnimi ponazorili.

Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri bodo učenci eksperimentalne skupine ob uporabi izbranih konkretnih materialov izkazali znanje, ki presega cilje aritmetike v 2. razredu. Ugotovili smo, da so učenci eksperimentalne skupine statistično pomembno napredovali pri nadaljevanju zaporedij števil, večjih od 100, kar je zanimivo, saj učenci tega niso vadili ne v okviru raziskave ne pri rednem pouku. Domnevamo lahko, da sta k temu pripomogla nastavljanje števil, večjih od 100, z Dienesovimi kockami in igra s ploščicami, ki lahko vplivata na razumevanje desetiškega zapisa števil. Vprašanje bi bilo lahko vredno nadaljnjega raziskovanja. Ho in Cheng (1997) sta podobno ugotovila, da lahko urjenje v razumevanju desetiškega zapisa števil pozitivno vpliva na seštevanje števil.

Učenci eksperimentalne skupine so pričakovano statistično pomembno napredovali tudi pri nalogah, ki so zahtevale pisno računanje, saj so se tega ob izbranih materialih in pripravljenih gradivih tudi učili. Pri analizi izdelkov učencev eksperimentalne skupine smo ugotavljali, da ima večina učencev še vedno težave pri pisnem računanju s prehodom, še posebej pri pisnem odštevanju s prehodom. Deloma so te težave lahko povezane tudi s tem, da naš način pisnega odštevanja s prehodom temelji na stalnosti razlike, zato ga ni mogoče povsem transparentno prikazati s pomočjo konkretnega materiala (Hodnik Čadež, 2013). Temu bi se lahko izognili s prilagojenim pisnim algoritmom (npr. Fuson in Briars, 1990), vendar smo se

odločili, da bomo pisni algoritem pisali na način, ki je pri nas v navadi, delo z materialom pa tako ni popolnoma sledilo temu algoritmu. Tudi K. C. Fuson in D. J. Briars (1990) sta kljub spremenjenemu algoritmu za pisno odštevanje ugotovili, da so nekateri učenci še vedno delali občasne napake pri prehodih ali pri vmesnem računanju do 20.

Na podlagi opazovanj lahko rezultatom analize preverjanja znanja dodamo, da so bili učenci motivirani za delo, da so pri pouku aktivno sodelovali ter da jih je delo z materiali veselilo in zanimalo. Zelo dragoceno pa je bilo tudi učenje od vrstnikov in ob vrstnikih, katerega pomen poudari tudi Lillard (2005). Na podlagi opazovanj in pogovora z učiteljico lahko trdimo, da je bilo delo učitelja, dokler učenci niso usvojili načina dela z materiali, zahtevno. Pozneje so učenci postali samostojnejši pri delu in se je učiteljica lahko posvetila sprotnemu dajanju povratne informacije o pravilnosti rezultatov pa tudi diferenciaciji dela za nadarjene učence.

Izpeljana raziskava je imela določene pomanjkljivosti. Menimo, da bi lahko raziskavo izboljšali, če bi jo izpeljali strnjeno, brez vmesnih tedenskih presledkov, med katerimi so potekale običajne ure pouka. Tako bi lahko še zmanjšali vpliv učitelja, ki je bil v izvedeni raziskavi sicer preverjen in upoštevan v rezultatih preverjanja predznanja. Poleg tega bi lahko za boljšo primerljivost rezultatov na zaključnem preverjanju znanja spremenili tudi način dela v eksperimentalni skupini. Čeprav smo ločeno analizirali dosežke eksperimentalne in kontrolne skupine glede doseganja in preseganja ciljev aritmetike 2. razreda, ne moremo natančno izmeriti, v kolikšni meri sta učenje pisnih algoritmov in spoznavanje števil, večjih od 100, v eksperimentalni skupini vplivala na dosežke pri preverjanju znanja v obsegu do 100.

Raziskava odpira tudi vprašanja za nadaljnje raziskovanje. Mogoče bi bilo raziskati posamezne dejavnike dela s konkretnimi materiali, ki lahko vplivajo na učenje, in te dejavnike izolirano preučevati, npr. kako učna uspešnost pri matematiki, spol učencev, različni učni stili učencev vplivajo na učinkovitost učenja s konkretnimi materiali. Podobno bi lahko raziskovali tudi vpliv različnega vodenja, organizacije dela (delo po skupinah, v parih ali individualno) in izbire materialov na učenje. Ne nazadnje pa je pomemben dejavnik pri uporabi konkretnih materialov tudi čas. Sowellova (1989) je ugotovila, da ima delo z materiali statistično pomembno boljše učinke pri raziskavah, ki so trajale šolsko leto ali dlje, medtem ko so Carbonneau, Marley in Selig (2013) ugotovili večjo učinkovitost krajših raziskav, ki trajajo manj kot dva tedna.

Strnemo lahko, da je bila izbira konkretnih didaktičnih materialov in načina dela z materiali glede na dosežke pri preverjanju znanja ustrezna. Pri izbiri materialov in načina dela smo upoštevali dejavnike, ki po izsledkih raziskav lahko prispevajo k uspešnejši rabi konkretnih materialov pri pouku. Menimo, da bi bil predstavljeni način dela z izbranimi materiali primeren za uporabo pri pouku matematike v 2. razredu.



## Zahvala

Iskreno se zahvaljujem izr. prof. dr. Tatjani Hodnik Čadež za povratno informacijo o članku ter mnenja in nasvete pri nastajanju raziskave. Zahvaljujem se tudi učiteljici eksperimentalne skupine za sodelovanje pri izvedbi raziskave in svetovanje glede pripravljenih matematičnih aktivnosti za učence.

## Literatura

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. in Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18.
- Carbonneau, K. J., Marley, S. C. in Selig, J. P. (2013). A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 380–400.
- Chan, B. M. in Ho, C. S. (2010). The cognitive profile of Chinese children with mathematics difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(3), 260–279.
- DeLoache, J. S. (2000). Dual representation and young children's use of scale models. *Child Development*, 71(2), 329–338.
- Fuson, K. C. in Briars, D. J. (1990). Using a base-ten blocks learning/teaching approach for first- and second-grade place-value and multidigit addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(3), 180–206.
- Gellert, U. (2004). Didactic material confronted with the concept of mathematical literacy. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1–3), 163–179.
- Ho, C. S. H. in Cheng, F. S. F. (1997). Training in place-value concepts improves children's addition skills. *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 495–506.
- Hodnik Čadež, T. (2013). Reprezentiranje matematičnih pojmov pri pouku matematike na razredni stopnji. V A. Žakelj (ur.), *Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence: zbornik povzetkov konference* (str. 32–44). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kamii, C., Lewis, B. A. in Kirkland, L. (2001). Manipulatives: when are they useful? *Journal of Mathematics Behavior*, 20, 21–31.
- Kaminski, J. A., Sloutsky, V. M. in Heckler, A. (2009). Transfer of mathematical knowledge: The portability of generic instantiations. *Child development perspectives*, 3(3), 151–155.
- Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Kokalj, T. in Pristovnik, T. (2012). *Delovni učbenik za slovenščino, matematiko in spoznavanje okolja v 2. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Marley, S. C. in Carbonneau, K. J. (2014). Future direction for theory and research with instructional manipulatives: Commentary on the special issue papers. *Educational Psychology Review*, 26(1), 91–100.
- McNeil, N. M. in Fyfe, E. R. (2012). Concreteness fading« promotes transfer of mathematical knowledge. *Learning and Instruction*, 22(6), 440–448.
- McNeil, N. M. in Jarvin, L. (2007). When theories don't add up: Disentangling the manipulatives debate. *Theory into practice*, 46(4), 309–316.

- Moeller, K., Pixner, S., Zuber, J., Kaufmann, L. in Nuerk, H.-C. (2011). Early place-value understanding as a precursor for later arithmetic performance – A longitudinal study on numerical development. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1837–1851.
- Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47(2), 175–197.
- Petersen, L. A. in McNeil, N. M. (2013). Effects of perceptually rich manipulatives on preschoolers' counting performance: established knowledge counts. *Child Development*, 84(3), 1020–1033.
- Post, T. (1981). The role of manipulative materials in the learning of mathematical concepts. V M. M. Lindquist (ur.), *Selected Issues in Mathematics Education* (str. 109–131). Berkley, CA: McCuchan.
- Sharma, M. C. (1993). Place value concept (How children learn it and how to teach it). *Math notebook*, 10(1, 2), 3–25.
- Sowell, E. J. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(5), 498–505.
- Swan, P. in Marshall, L. (2010). Revisiting mathematics manipulative materials. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(2), 13–19.
- Uttal, D. H., Scudder, K. V. in DeLoache, J. S. (1997). Manipulatives as symbols: A new perspective on the use of concrete objects to teach mathematics. *Journal of applied developmental psychology*, 18, 37–54.
- Uttal, D. H., Amaya, M., Maita, M. R., Hand, L. L., Cohen, C. A., O'Doherty K. idr. (2013). It works both ways: Transfer difficulties between manipulatives and written subtraction solutions. *Child Development Research*, 2013, 1–13.
- Žakelj, A., Röhler, A. P., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B. idr. (2011). *Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt*. Ljubljana: Zavod za šolstvo in šport RS.

# UPORABA ELEKTRONSKIH UČNIH GRADIV PRI UČENJU IN POUČEVANJU NARAVOSLOVJA

---

Maja Jug Hartman

## **Povzetek**

Elektronska učna gradiva (e-gradiva) lahko bistveno prispevajo h kakovostnemu izobraževalnemu sistemu in predstavljajo izziv v sodobnem izobraževanju. Za uspešno implementacijo e-gradiv mora biti izpolnjenih več ključnih pogojev: učenci morajo imeti dostop do operativne infrastrukture v učilnici, ki mora biti med poukom kar najbolj izkoriščena. Učitelji morajo imeti kompetence, ki jim omogočajo uporabo e-gradiv za podporo poučevanju in poglobljeno učenje. Na voljo morajo biti kakovostni viri za poučevanje in učenje. Uporaba e-gradiv v izobraževanju je predmet podrobnih primerjalnih analiz informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) po vsem svetu: od zagotavljanja infrastrukture do uporabe, zaupanja in odnosa. V zadnjih dveh desetletjih je poučevanje naravoslovja v Sloveniji in tujini deležno izjemne pozornosti z vidika izobraževalnega in političnega interesa, saj ima pomemben vpliv na potencialno gospodarsko uspešnost držav. V tem času je bilo vloženo veliko prizadevanj za izboljšanje poučevanja in učenja naravoslovja, tudi z uporabo IKT. Zato je pomembno preučiti možnosti, ki omogočajo dvig ravni naravoslovnega znanja. Uporaba e-gradiv pri poučevanju in učenju je odvisna od učiteljevega prepoznavanja prednosti e-gradiv za doseganje kakovostnega znanja ter spodbujanje interesa in motivacije učencev. Ker je učni proces odvisen tudi od sodobnih tehnoloških smernic, ki narekujejo spremembe v izobraževalnih pristopih, je vpliv e-gradiv na doseganje kakovostnejše ravni znanja pomemben. Namen prispevka je prikaz pomena e-učenja pri pouku naravoslovja in prikaz stanja v evropskih šolah. V prispevku je pojasnjeno, kako računalniško podprte tehnologije vplivajo na priložnosti za učenje in kakšni so pristopi učiteljev pri integriranju teh tehnologij v učni proces.

**Ključne besede:** elektronska učna gradiva (e-gradiva), informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT), naravoslovje, multimedija, motivacija

## **Uvod**

Poučevanje in učenje učnih vsebin z različnimi učnimi viri je bistvenega pomena za doseganje višje kognitivne ravni znanja (Austin, 2001) ter je močno povezano s kritičnim mišljenjem, z reševanjem problemov in s sprejemanjem odločitev (Zoller, 1997). Elektronska učna gradiva (e-gradiva) lahko omogočajo nove pristope učenja, in če se uporabljajo učinkovito in inovativno (Fredriksson, Jedeskog in Tjeerd, 2008), so lahko primerna za razvoj in doseganje višje kognitivne ravni znanja, konceptualnega razumevanja in vsebinske aplikacije znanja (Hofstein in Mamlok-Naama, 2007). Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) danes ponuja več možnosti za učenje, kot jih je v preteklosti (Oliveira, Mar Camacho in Gisbert, 2014), preoblikuje poučevanje in učenje ter pripomore k izboljšanju učnih dosežkov

(Robinson in Sebba, 2009), zato je pomembno poznavanje teh možnosti z vidika učiteljev in učencev (Hatlevik in Arnseth, 2012), saj e-gradiva pomagajo učencem razumeti učno vsebino in lažje slediti navodilom učiteljev (Sun in Flores, 2012). Večina šol se še vedno zanaša na učbenik kot primarni vir za učenje (Stern in Roseman, 2004). Uporaba kombiniranih učnih gradiv pri pouku v osnovni šoli v nekaterih državah narašča. Med starši in učitelji je razširjeno mnenje, da je učenje z uporabo multimedijskih učnih gradiv bolj motivacijsko in učinkovitejše (Jones, Robertson, Garder, Dotger in Blanchard, 2011). Po drugi strani pa raziskave kažejo (Krnel in Bajd, 2009), da so e-gradiva učinkovitejša le pri določenih vsebinah, med katere nedvomno sodi naravoslovje. Multimedijska predstavitev ima utemeljeno mesto v razredu in pri samem učnem procesu, saj učiteljem omogoča, da poleg govora svoje učence usmerja s pomočjo slik in zvokov (Nagyova in Turčani, 2008; Carvalho, Tracanab, Skujienc in Turcinavicienc, 2011; Lee, 2010). Intervjuji z učenci so pokazali tudi večjo zmožnost dojetja in naklonjenost do slikovnih ponazoritev (Piht, Raus, Airi Kuk in Riidak, 2014).

Po mednarodni evropski raziskavi (Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools, 2013), ki zajema tudi stanje v naši državi, je večina učiteljev seznanjena z možnostmi uporabe IKT že vrsto let, vendar še vedno uporabljajo IKT v prvi vrsti in predvsem za pripravo na svoje poučevanje. Le malo jih uporablja IKT – in še vedno v omejenem obsegu – za delo z učenci med poukom, še manj pogosto za komunikacijo s starši ali za delo učencev doma. V povprečju se po poročanju učiteljev v posameznem razredu različne vrste dejavnosti, ki temeljijo na IKT, v Evropi izvajajo nekajkrat na mesec. IKT-dejavnosti, povezane z učenjem učencev doma, so pogostejše v primerjavi z dejavnostmi na področju IKT v šoli. Takšna ugotovitev poudarja, da po eni strani učenje dejansko poteka zunaj šole, na drugi strani pa obstaja učencev interes za spontano samostojno učenje. Danes je za izobraževanje na voljo velika količina različnih virov informacij, ki je dostopna na vsakem koraku in kadar koli (Law, Pelgrum in Plomp, 2008). Doseganje višje ravni kognitivnih sposobnosti učencev (Mayer, 2005) je med drugim odvisno od usposobljenosti učiteljev za učinkovito poučevanje in učiteljeve zmožnosti ustvarjanja takšnega učnega okolja (Tondeur, Cooper in Newhouse, 2010), da lahko učenci usvojijo kakovostno znanje višjih kognitivnih ravni. Zaradi izrazitega tehnološkega razvoja različnih elektronskih učnih virov sta nujna spremljanje smernic in izvedba raziskav o najsodobnejšem stanju na področju e-gradiv (Hsu, Hung in Ching, 2013). Pri raziskavah so ključna mnenja učiteljev o vsebini e-gradiva, saj lahko s pozitivnim odnosom do uporabljenega učnega sredstva učitelji spodbujajo interes učencev za učenje. Oblikovni dejavniki, uporabljeni v e-gradivih, npr. barve in oblike, lahko vzbudijo pozitivna čustva učencev in imajo tako pozitivne učinke na učenje ter olajšajo razumevanje in prenos znanja (Plass idr., 2014), poleg tega pa je za razumevanje vsebine pomembno tudi vključevanje spoznavnih in čustvenih procesov v multimedijskem učenju (Mayer, 2001), in sicer z namenom omogočanja širšega razumevanja učenja z uporabo e-gradiv (Park, Moreno, Seufert in Brünken, 2014). Ugotovitve (Pedro, 2009) kažejo, da so čustvene spremenljivke bistvene ne le v procesu oblikovanja učnih okolij, tudi multimedijskega, ampak da so tudi ključnega pomena pri razumevanju in raziskovanju učenja, ki odpira nove poglede na

integrativno naravo učnih procesov. Mayer (2014) pri tem navaja najsodobnejša dognanja o motivaciji pri multimedijem učenju. Perspektiva multimedijskega učenja je, da lahko učenci globlje spoznavajo vsebine s pomočjo dobro zasnovanih multimedijskih sporočil, sestavljenih iz besed in slikovnih ponazoritev (Vogrinc in Devetak, 2007), v primerjavi s tradicionalnimi komunikacijskimi načini, ki vsebujejo le besede (Mayer, 2003). Povzetki raziskav prikazujejo različne izkušnje učencev z elektronskimi učbeniki, tudi negativne (Woody, Daniel in Baker, 2010). Clyde (2005) je ugotovil številne prednosti uporabe elektronskih učbenikov v primerjavi s tiskanimi v šolskem okolju. Ena izmed prednosti je boljša fleksibilnost pa tudi dostopnost e-gradiv (Coleman, 2004; Cavanaugh, 2002; Long, 2003; Myers, 2009). Skupne ugotovitve so, da lastnosti, kot so: privlačnost, dostopnost, fleksibilnost in večpredstavnost ter ne nazadnje tudi nižji stroški (Woody in Daniel, 2013), spodbujajo učitelje in učence k pridobivanju informacij v elektronski obliki. IKT temelji na učnih dejavnostih in zaupanju v digitalne kompetence, zato so potrebni pravilni ukrepi na ravni infrastrukture, da se veliki večini učencev na vseh stopnjah omogoči učenje na digitalno dobro opremljenih šolah, pri čemer je poudarek na zagotavljanju prenosnikov (tablični računalniki itn.) in interaktivnih tabel. Nezadostna opremljenost šol naj bi bila še vedno glavna ovira za neuporabo IKT, pri čemer nekatere države močneje zaostajajo kot druge. Poleg opremljenosti so bistvenega pomena za optimalno uporabo e-gradiv v šolah tudi dopolnilni ukrepi na drugih področjih – zlasti učiteljev profesionalni razvoj (Owston, 2006) na področju uporabe te infrastrukture. Odvisno od stopnje avtonomije v posameznih šolah so nacionalni oblikovalci politike in pa ravnatelji v prvi vrsti pristojni za doslednosti pri doseganju ukrepov, ki prinašajo uspešne spremembe (Tondeur, Devos, Van Houtte, van Braak in Valcek, 2009). Na ravni EU je treba upoštevati zelo različne stopnje in značilnosti infrastrukture, odvisno od države, razvoja raznolikih podpornih ukrepov, prilagojenih najbolj opremljenim izobraževalnim sistemom pa tudi manj opremljenim. IKT pogosteje uporabljajo v šolah s preprostim dostopom do programske opreme in redkeje v šolah z manjšo opremljenostjo, ko npr. učitelji nimajo zaupanja in nimajo pozitivnega mnenja o IKT. Po podatkih raziskav (Nagyova in Turčani, 2008) so učitelji prepričani o smiselnosti uporabe IKT in imajo pozitivno mnenje o vplivu IKT (Hatlevik in Arnseth, 2012) na učenje učencev ter pogosteje organizirajo dejavnosti, ki temeljijo na IKT. Multimedijske predstavitve imajo utemeljeno mesto pri delu v razredu in samem procesu poučevanja. Računalniški prikaz spremlja učitelja v učnem procesu, ki tako postane celovitejši, bolj premišljen in učinkovitejši, pouk pa je zanimivejši in privlačnejši tudi za učence.

### **Pozitivne smernice na področju e-učenja**

Snowhill (2001) navaja, da je prednost e-gradiva pred tiskanim učbenikom predvsem njegova funkcionalnost. V primerjavi s tiskanimi so e-gradiva lažje prenosljiva in omogočajo sorazmerno preprosto dostopanje. Poleg tega so raziskovalci ugotovili dopolnilne funkcije, ki jih omogočajo e-gradiva, kot so: iskanje, povezovanje, označevanje, poudarjanje in

razširjanje podatkov (Guess, 2008). Hitra možnost iskanja po vsebini in razpoložljivost sta dve izmed najbolj cenjenih značilnosti e-gradiv (Chu, 2003). Med sedmimi razlogi za uporabo e-gradiv (Henke, 2003) sta mobilnost in interaktivne funkcije (zvočno predvajanje, zaznamki, slovar) najpomembnejši. Za učence s posebnimi potrebami so e-gradiva z zmogljivostjo, kot sta povečevanje velikosti digitalnega besedila in preprosta pretvorba v avdioformat (Smith, 2008), neprecenljivi. Prispevek uporabe e-gradiv pri učenju in poučevanju je lahko zelo velik, upošteva njihove številne podporne funkcije, vendar so izkušnje učencev v smislu, kako uporaba e-gradiv vpliva na višjo kakovost pridobljenega znanja, zelo različne. Pri tem je pomembna motivacija učencev oz. njihovo mnenje o tem, ali uporaba e-gradiv omogoča lažje dojetje učne vsebine ali so e-gradiva zanje koristna in kako spodbujajo oz. povečujejo učenčev vključevanje v učni proces ter s tem vplivajo na boljši končni izid oz. znanje. Namen znanstvenih raziskav na področju uporabe e-gradiv je prikazati smernice na področju e-učenja (npr. učenčev digitalno uporabo in usposobljenost), opredeliti stanje in možnosti za nadaljnjo poglobljeno analizo. Glavna področja raziskav so: digitalna pismenost učencev in odnos do e-gradiv, uporaba e-gradiv učencev v učilnici in zunaj nje, učiteljeva strokovna usposobljenost za uporabo e-gradiv v učilnici in zunaj nje, odnos učiteljev do pedagoške uporabe e-gradiv ter ugotavljanje vpliva uporabe e-gradiv na kakovostno raven znanja učencev in trajnost znanja. Ukrepi za podporo povečanja aktivnosti za uporabo IKT učencev pri pouku in posledično za dvig njihove digitalne pismenosti, hkrati omogočajo tudi kvantitativno in kvalitativno povečanje profesionalnega razvoja učiteljev (Kahveci, 2010), zlasti glede na interes za uporabo IKT, ki ga izkazuje velika večina učiteljev (Valiente, 2010). Sodobni pristopi k profesionalnemu razvoju učiteljev (npr. uporaba e-gradiv, spletne učne skupnosti, kombinirano poučevanje in učenje) pomenijo tudi večje možnosti vključevanja e-gradiv v poučevanje po končanem usposabljanju učiteljev. Skladno z empiričnimi ugotovitvami (Tondeur, Hermans, van Braak in Valcke, 2008) prepričanje učiteljev močno vpliva na to, kako se IKT vključuje v pedagoško prakso. Zato je treba posvetiti posebno pozornost ustvarjanju in razširjanju kakovostnih digitalnih učnih virov s ciljem povečati njihovo uporabo pri učiteljih in učencih med poukom. Ravnatelji morajo podpirati ukrepe za uporabo IKT s prilagajanjem časovnih in prostorskih zmožnosti ter s spodbujanjem profesionalnega razvoja učiteljev. Prav tako morajo razporediti čas učiteljem tako, da lahko ti sodelujejo in razmislijo o novih praksah poučevanja z uporabo IKT, tj. z namenom, da jih uvedejo kot glavni način poučevanja.

Danes so ustvarjene nove izobraževalne poti ob upoštevanju razvojnih sprememb, ki se dogajajo na vseh področjih vsakdanjega življenja. Inovativne tehnologije ustvarjajo možnosti dostopa do informacij in izobraževalnih vsebin, ki prej niso bile na voljo, npr. mobilno učenje, učenje z dostopom v oblaku, učenje z uporabo odprtih virov so samo nekatere rešitve, ki omogočajo učni proces zunaj učilnice ter učencem dostop v vsakem trenutku in na vsakem mestu. Spremembe, ki se dogajajo v odnosih med učenci in učitelji, so naravna posledica razvoja novih tehnologij in dejstva, da je znanje veliko dostopnejše v trenutku. Povečati proaktivnost učencev zahteva nekatere spremembe v tradicionalni vlogi učiteljev v učnem

procesu. Učitelj postane mentor svojih učencev, učenec pa postane osrednja osebnost v razredu in kot v celotnem procesu učenja. Novi ukrepi, orodja in vloge zahtevajo različne modele dela. Tisti, ki temeljijo na sodelovanju učencev, postajajo pomembnejši. Povečuje se tudi pomen družbenih platform, saj olajša izmenjavo znanja in izkušenj (socialno učenje). Današnji učenci so »digitalna generacija« – to je generacija, za katero so računalniki, tablice in pametni telefoni, povezani s svetovnim spletom, orodja, ki se uporabljajo za družbeno komunikacijo, oblikovanje lastne identitete, za delo, učenje pa tudi za igro.

## **Novе oblike dostopa do informacij**

### *Mobilno izobraževanje – učenje kjer koli in kadar koli*

Mobilno izobraževanje je način za pridobivanje informacij s pomočjo aplikacij (ICT in Schools Survey, 2013), izdelanih za mobilne naprave, kot so tablice in pametni telefoni. To je priložnost za uporabo mobilnih naprav za izobraževalne namene. Število e-gradiv, namenjenih za mobilne naprave, se hitro povečuje (e-učbeniki, aplikacije za učenje tujih jezikov, izobraževalne igre in programi). Mobilne naprave postajajo vse cenejše, kar povzroča povečanje števila njihovih uporabnikov, ki v zameno ustvarjajo potrebo, da so e-gradiva široko dostopna. Pristop učiteljev glede uporabe mobilnih naprav v šolah postaja vse opaznejši. Še nekaj let nazaj je bila uporaba mobilnih telefonov v šolah strogo prepovedana (eEurope benchmarking, 2002), zdaj pa je vse večje število šol, ki želijo svojim učencem omočiti uporabo pametnih tablic za izobraževalne namene in razumejo prednosti dohajanja spreminjajoče se realnosti. Prednosti in priložnosti uporabe mobilnih naprav so predvsem lahek dostop do znanja, možnost samoorganiziranega učenja, preprosta komunikacija med učiteljem in učencem pa tudi med učenci, prilagajanje učenja oz. dostop do znanja za učence s posebnimi potrebami. Vendar pa pri tem obstajajo tudi potencialne pomanjkljivosti, kot so npr.: upad pozornosti učencev pri pouku, mobilne naprave, ki se lahko kot katere koli druge elektronske naprave pokvarijo, zaradi hitrega tehnološkega napredka je treba posodobiti oz. nadgraditi naprave, kar povečuje stroške. Programska oprema in infrastruktura, ki se uporabljata za namene izobraževanja, temeljita na različnih dostopih, kot sta npr. učenje z dostopom v oblaku ali pa učenje z uporabo odprtih virov.

Učenje z dostopom v oblaku se pogosto zamenjuje z izobraževanjem na spletu. Dostop do gradiva je na voljo na spletu ali v oblaku; razlika je samo tehnične narave. Lokacija v oblaku pomeni, da se vsi podatki hranijo na številnih strežnikih, v nasprotju s spletnim mestom, na katerem so podatki shranjeni na enem strežniku. Za končnega uporabnika, učitelja ali učenca, je glavna prednost ta, da imajo dostop do e-gradiv, informacij, domačih nalog – od koder koli in prek različnih naprav (npr. računalnika, tablice, pametnega telefona) – vedno v trenutni različici, ki se uporablja ne glede na napravo. Za učence to pomeni možnost učenja v skupini in tesno sodelovanje ter izmenjavo znanja, za učitelja pa priložnosti za spremljanje

napredka učencev, možnost takojšnje interakcije – izmenjave misli, komentarjev, smernic in izobraževalnega gradiva.

Učenje z uporabo odprtih virov. Pri učenju, ki temelji na odprtokodni programski opremi, si vse učne vire učitelji in učenci lahko prilagodijo svoji uporabi. E-gradiva so objavljena v obliki dokumentov, predstavitev, videoposnetkov, animacij, izobraževalnih iger, testov, kvizov itn. Izobraževanje, ki temelji na odprtokodni programski opremi, gradi globalno in univerzalno bazo znanja, katere glavne prednosti so prost dostop in enake možnosti za izobraževanje, široka izmenjava znanja, dela in izkušenj tudi med učitelji, stalno posodabljanje in razširjanje baze podatkov, vendar pa lahko pri tem pride do pomanjkanja nadzora nad kakovostjo izobraževalnih gradiv (Starkey, 2010).

### **Dejavnosti in pristopi k poučevanju in učenju, ki temeljijo na uporabi e-gradiv**

Čeprav raziskave na področju informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) v šolah potekajo že več kot tri desetletja (Brummelhuis idr., 2010), še vedno obstaja potreba po boljšem razumevanju, kako računalniško podprte tehnologije vplivajo na priložnosti za učenje in kakšni so poskusi učiteljev pri integriranju teh tehnologij v učni proces. Uspešno vključevanje IKT zahteva temeljne spremembe v ključnih dejavnostih šole. Izkušnje učiteljev, ki pri poučevanju uporabljajo IKT, so zelo različne, odvisne od številnih dejavnikov, učnih izkušenj in okolja, v katerem poučujejo. Zato so stališča učiteljev o njihovih prizadevanjih za integracijo IKT v učni proces zelo različna. Veliko učiteljev težko odgovori na vprašanje, kako je vključevanje e-gradiv vplivalo na njihovo prakso v razredu. Nekateri menijo (Hatlevik in Arnseth, 2012), da e-gradiva niso bistveno spremenila načina poučevanja in s tem oblikovanja učne izkušnje v razredu. Učitelji večinoma z uporabo IKT dopolnjujejo obstoječe učne modele, vendar pa z uporabo razpoložljivih računalnikov učitelji spreminjajo svoje prejšnje strukture v razredu – od skupinskih dejavnosti za vso skupino do samostojnih dejavnosti posameznih učencev, ki so povezane z uporabo računalnika in so od nje tudi odvisne. Tako učenci postajajo samostojnejši in bolj neodvisni od učitelja, pri tem pa so nekateri učni cilji za učence postali lažje dosegljivi.

Izobraženost učiteljev je pomembna pri uvajanju infrastrukture, povezanosti in podpore e-gradiv v učnem procesu. Kompetence učencev za uporabo e-gradiv v šoli (formalno) in doma oz. zunaj šole (neformalno) so v tesni povezanosti z učiteljevimi osnovnimi IKT-aktivnostmi v razredu (Balanskat, Blamire in Kefala, 2006), učiteljevim (pred)znanjem, s pedagoškim pristopom, z njegovim mnenjem in s samozavestjo pri uporabi e-gradiv pri poučevanju. Na učenčeve možnosti uporabe IKT vpliva podpora uporabe IKT, ki jo zagotavlja šolsko vodstvo. Enako vplivni so pri tem tudi učenčeve zmožnosti, (pred)znanje, interes in samozavest pri uporabi multimedijskih ponazoritev. Pri neformalni uporabi pa imajo vpliv domača opremljenost in možnosti za uporabo IKT.



Učenec ima pri uporabi e-gradiv osredinjen pristop k učenju, postavljen je v središče učnega procesa, tj. učenec je aktivni udeleženec pri svojem učenju, uči se po svojem lastnem tempu in uporabi svojih lastnih strategij; učenje je bolj individualizirano kot standardizirano. Pri tem so pomembni učiteljev usmerjen pristop in strokovno znanje ter operativne spretnosti; te obsegajo temeljna znanja za uporabo generičnih orodij IKT (npr. Word, Excel, Outlook, PowerPoint). Veščine socialnih medijev učiteljem in učencem omogočajo interakcijo in sodelovanje med seboj ter ustvarjanje vsebin v virtualni skupnosti, npr. socialna spretnost učiteljev in sposobnost za sodelovanje na spletnih forumih; sposobnost ustvariti in vzdrževati bloge ali spletne strani ter sposobnost za sodelovanje v socialnih omrežjih. Pri tem je seveda treba upoštevati odgovorno in varno rabo interneta, ki vključuje zaupanje učencev v njihove sposobnosti, da sami presodijo o zanesljivosti informacij, najdenih na internetu, da prepoznajo spletne vire verodostojnih informacij, ter njihovo zmožnost zaščititi svojo zasebnost in ugled na spletu pa tudi spoštovati zasebnost in ugled drugih. Hkrati pa se morajo uporabniki tudi znati zaščititi pred spletnim ustrahovanjem in vsiljeno pošto.

### **Odnos učencev do naravoslovja in uporabe e-gradiv**

Raziskave o tem, kako odnos učencev do naravoslovja vpliva na njihovo učenje, je bil eno izmed glavnih interesnih področij edukacijskih raziskav (Devetak in Glažar, 2013). Pri razvoju naravoslovnega izobraževanja zaznavamo različne poskuse, ki se nanašajo na stališča in določitev korelacije med vedenjem, dosežki, spolno identiteto in kulturnim razvojem. Nekateri raziskovalci so opozorili (Khine, 2011), da se je odnosa do naravoslovja mogoče naučiti in da učitelji lahko učence pri tem spodbujajo ali pa – nasprotno – celo ovirajo. Ključno vlogo pri oblikovanju odnosa do naravoslovnih predmetov imajo spodbujanje naravoslovnega izobraževanja z oblikovanjem primerne učnega načrta, motivirani učitelji in zagotavljanje kakovostnih učnih pripomočkov, kamor sodijo tudi e-gradiva.

Naravoslovje je predmet, pri katerem učenci pridobijo temeljna sodobna znanja na področju znanosti, cenijo sodobno kulturo naravoslovnega razmišljanja in delovanja ter razvijejo sposobnost, da svoje pridobljeno naravoslovno znanje uporabijo v praksi. Naravoslovje tako omogoči učencem, da oblikujejo jasen koncept do naravne zgodovine, ki temelji na najnovejših svetovnih spoznanjih s poudarjeno korelacijo med naravo in družbo, civilizacijo in kulturo. Svet je večdimenzionalen in zato si morajo učitelji prizadevati, da ga tako doumejo tudi učenci. To je cilj sodobnega naravoslovnega izobraževanja. Konkretizacija tega cilja pa se oblikuje na različnih ravneh. Po Töldseppu (2009) je glavni namen naravoslovnega izobraževanja pripraviti mlade za polno in zadovoljujoče življenje v svetu 21. stoletja, pri tem pa je naravoslovno-tehnološka pismenost izjemnega pomena za prihodnje strokovnjake z vseh področij (Shepperd, Grace in Koch, 2008).

E-gradiva so implementirana v poučevanje in učenje naravoslovja na tak način, da pomagajo učencem razumeti učne vsebine naravoslovja in slediti navodilom učitelja. Omogočajo interaktivno povezovanje besedila z multimedijskimi elementi (Landoni, 2003). Podobno Robinson in Sebba (2009) navajata, da tehnologija ponuja možnost dostopa in iskanje po velikem številu objav v sekundah, kar olajša raziskovalno učenje. Lastnosti e-gradiv prispevajo k pozitivnemu mnenju učencev o koristnosti uporabe. E-gradiva zagotavljajo ustrezne učne vsebine in vire (npr. vaje), ki olajšujejo učenje. Ker so sorazmerno preprosta za uporabo, učenci izkazujejo interes za njihovo uporabo. Poleg uporabnega vidika za učence pa je lahko e-gradivo učencem tudi zanimivo in ob njegovi uporabi uživajo, zato je njihova izkušnja pozitivna. Pozitivne zaznave učencev o uporabnosti e-gradiv pa spodbujajo sodelovanje med učenci in omogočajo dejavnosti, kot so iskanje in pregledovanje ustreznih vsebin za teste in prakticiranje vaj s takojšnjo povratno informacijo. Drug pomemben koncept, ki izhaja iz uporabe e-gradiv pri pouku naravoslovja, je krepitev medsebojnega sodelovanja učencev. Uporabniški vmesniki, kjer so dostopna e-gradiva, omogočajo intenzivnejšo komunikacijo med učenci. Poleg tega e-gradiva olajšujejo sporazumevanje med učitelji in učenci v razredu in zunaj njega; take interakcije so pomembne za uspeh spletnega učnega okolja (Aller, Lyth in Mallak, 2008). Ta socialna vključenost v učenje predstavlja še en vidik učenčeve udeležbe, ki prispeva k pozitivnim učnim izkušnjam.

Rezultati preučevanja vplivov e-gradiv na učne izkušnje učencev pri učenju naravoslovja kažejo (Hatlevik in Arnseth, 2012), da e-gradiva vplivajo različno, odvisno od tega, kako so učenci vpleteni v uporabo e-gradiv med poukom. Po mnenju učencev, ki so pogosteje vključeni v uporabo e-gradiv, imajo ta koristne lastnosti, ki lahko neposredno izboljšajo njihove učne rezultate. Za tiste učence, ki e-gradiv ne uporabljajo v razredu, pa je vpliv na njihove učne rezultate odvisen predvsem od samostojnih zaznav e-gradiv pri učenju. Statistično podprte raziskave tudi kažejo, da učenci, ki uporabljajo e-gradiva v razredu, dosežejo večjo stopnjo vključenosti v učni proces in imajo realnejša pričakovanja glede učnih rezultatov od učencev, ki ne uporabljajo e-gradiv. Velika večina ravnateljev in učiteljev se strinja glede pomembnosti uporabe IKT v različnih učnih dejavnostih pa tudi glede pozitivnega vpliva uporabe IKT na motivacijo in dosežke učencev, razmišljanja in spretnosti. Velika večina učencev tudi poroča o pozitivnem vplivu IKT na vzdušje v razredu in pri učnem procesu. Podporni ukrepi igrajo ključno vlogo pri oblikovanju ključnih kompetenc, ki so usmerjene v učinkovito povečanje digitalne pismenosti učencev in učiteljev (Starkey, 2010).

## **Sklep**

Raziskave so pokazale (Hattie, 2009), da tehnologije same po sebi v izobraževanju ne spreminjajo ničesar, vendar pa novi mediji ponujajo številne nove možnosti v pedagoškem procesu. Spreminjanje medijev ne pomeni nujno spreminjanja vsebin. Hattie (2009) v svoji raziskavi razkriva, da čeprav uporaba računalnikov sama po sebi ne vodi do boljših učnih

rezultatov, posebne aplikacije e-gradiv lahko. Po podrobnejši metaanalizi uporabe e-gradiv Hattie (2009) ugotavlja, da je njihova uporaba za učence koristna; omogoča na primer visoko stopnjo nadzora ali samoregulacije pri učenju, raznolikost učnih strategij, široko množico računalniških aplikacij, optimizirano vzajemno učenje in omogočanje zanesljive povratne informacije ob predpostavki, da so učitelji visoko strokovno usposobljeni za uporabo tehnologije. Ključno je torej raziskovanje različnih učinkov e-gradiv na učenca in njegovo učno uspešnost z izkoriščanjem posebnih možnosti v novih medijih. Analiza vpliva IKT v izobraževanju zato omogoča aktualno primerjavo dostopa, uporabe in odnosa do e-gradiv v šolskem izobraževanju. Rezultati kažejo, da obstaja močna podpora učiteljev za uporabo IKT v večini evropskih šol, tudi v Sloveniji; učitelji so prepričani o smiselnosti uporabe IKT, imajo visoko stopnjo dostopa do IKT ter malo ovir za uporabo v razredu in doma. Velik napredek je bil opazen v primerjavi z raziskavami v preteklih obdobjih, predvsem z vidika zagotavljanja opreme ter dostopa do interneta in ravni zaupanja učiteljev v uporabo IKT. Nekatere ugotovitve pa vseeno sprožajo nadaljnja vprašanja. Zagotavljanje infrastrukture na šolski ravni se znatno razlikuje od države do države, njeno pomanjkanje pa je še vedno ovira za večjo uporabo IKT v šolah, še posebej v državah s slabšimi gospodarskimi razmerami. Kljub povečanju naložb v infrastrukturo IKT v šolah je razmerje učenec – računalnik še vedno ovira za uporabo IKT v šolah; v povprečju je pet učencev na računalnik. Najpogostejša ovira za uporabo IKT po mnenju učiteljev in ravnateljev je nezadostna ali neučinkovita oprema. V prispevku je zajetih nekaj ključnih ugotovitev raziskav na področju izobraževanja z uporabo e-gradiv, ki imajo velik vpliv na načine učenja, dostop do znanja, na druženje, komuniciranje, sodelovanje učencev in njihov uspeh na področjih poklicnega, socialnega in osebnega življenja. Uporaba IKT radikalno spreminja okolje, navade in pričakovanja mladih generacij, zato vključevanje učencev v IKT predstavlja pomemben izziv za izobraževanje, saj jih pripravlja za njihovo prihodnje življenje (Selwyn, 2010) in prispevek k družbi. Od izobraževalnih sistemov se pričakuje, da učencem ponudijo nove načine poučevanja v različnih učnih okoljih in jim omogočijo, da se vključijo v učinkovito, uspešno in bogato učno pot za pridobivanje in razvijanje znanja ter ključnih kompetenc, potrebnih za učinkovito delovanje v 21. stoletju.

## Literatura

- Aller, B. M., Lyth, D. M. in Mallak, L. A. (2008). Capstone project team formation: Mingling increases performance and motivation. Decision Science Institut. *Journal of Innovative Education*, 6(2), 503–507.
- Austin, K. A. (2009). Cognitive individual differences and display design techniques predict transfer learning with multimedia learning modules. *Computers & Education*, 53(4), 1339–1354.
- Balanskat, A., Blamire, R. in Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools*. Brussels: European Schoolnet.

- Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools: *Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries* (2013). Empirica Gesellschaft für Kommunikations- und Technologieforschung GmbH.
- Brummelhuis idr. (2010). *Four in balance Monitor 2010: ICT at Dutch schools*. Zoetermeer, The Netherlands: Kennisnet.
- Carvalho, G. S., Tracanab, R. B., Skujienec, G. in Turcinavicienec, J. (2011). Trends in Environmental Education, Images of Textbooks from Western and Eastern European Countries and Non-European Countries. *International Journal of Science*, 33(18), 2587–2610.
- Cavanaugh, T. (2002). E-books and accommodations: is this the future of print accommodation? *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 56–61.
- Chu, H. (2003). Electronic books: Viewpoints from users and potential users. *Library Hi Tech*, 21(3), 340–346.
- Clyde, L. A. (2005). Electronic books. *Teacher Librarian*, 32(5), 45–47.
- Coleman, G. (2004). E-books and academics: an ongoing experiment. *Canadian Library Association Feliciter*, 50(4), 124–125.
- Devetak, I. in Glažar, S. A. (2013). Pouk naravoslovja in naravoslovna pismenost. *Pedagoška obzorja*, 28(2), 53–66.
- eEurope 2002 benchmarking – European youth into the digital age* (2002). European Commission staff working paper.
- Fredriksson, U., Jedeskog, G. in Tjeerd, P. (2008). Innovative use of ICT in schools based on the findings in ELFE project. *Education & Information Technologies*, 13(2), 83–101.
- Guess, A. (2008). E-textbooks – for real this time? Inside higher ed. Pridobljeno s <http://insidehighered.com/news/2008/01/03/ebooks>
- Hatlevik, O. E. in Arnseth, H. C. (2012). ICT, Teaching and Leadership: How do Teachers Experience the Importance of ICT-Supportive School Leaders? *Nordic Journal of digital literacy*, 01, 101.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* London: Routledge.
- Henke, H. (2003). Consumer survey on ebooks. Open e-book at [openebook.org](http://www.idpf.org/doc_library/surveys/IDPF_Consumer_Survey_2003.pdf). Pridobljeno s [http://www.idpf.org/doc\\_library/surveys/IDPF\\_Consumer\\_Survey\\_2003.pdf](http://www.idpf.org/doc_library/surveys/IDPF_Consumer_Survey_2003.pdf)
- Hofstein, A. in Mamlok-Naama, R., (2007). The laboratory in science education: the state of art. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 105–107.
- ICT in schools survey – many children not getting what they need; teachers need more training and support* (2013). European Commission – IP/13/341.
- Jones, G., Robertson, L., Gardner, G. E., Dotger, S. in Blanchard, M. R. (2011). Differential Use of Elementary Science Kits. *International Journal of Science Education*, 23(1), 1–21.
- Kahveci, A. (2010). Quantitative Analysis of Science and Chemistry Textbooks for Indicators of Reform: A complementary perspective. *International Journal of Science Education*, 32(11), 1495–1519.
- Khine, M. S. (ur.) (2014) *Critical Analysis of Science Textbooks, Evaluating instructional effectiveness*. Springer.
- Krnel, D. in Bajd, B. (2009). Learning and e-materials. *Acta Didactica Napocensia*, 2(1), 97–108.
- Landoni, M. (2003). Electronic books. V J. Feather in P. Sturges (ur.), *Routledge international encyclopaedia of information and library science* (str. 168–171). Routledge.

- Law, N., Pelgrum, W. J. in Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: findings from the IEA SITES 2006*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, New York, Springer.
- Lee, V. R. (2010). Adaptations and Continuities in the Use and Design of Visual Representations in US Middle School Science Textbooks. *International Journal of Science Education*, 32(8), 1099–1126.
- Long, S. A. (2003). The case for e-books: an introduction. *New World Library*, 104(1/2), 29–32.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2), 125–139.
- Mayer, R. E. (2005). *Cognitive Theory of Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Incorporating motivation into multimedia learning. *The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, 29, 171–173.
- Myers, D. G. (2009). Using new interactive media to enhance the teaching of psychology (and other disciplines) in developing countries. *Perspectives on Psychological Science*, 4(1), 99–100.
- Nagyova, I. in Turčani, M. (2008). Teaching of Multimedia Presentation Creation. *Acta Didactica Napocensia*, 16(6), 9–22.
- Oliveira, J., Mar Camacho M. in Gisbert, M. (2014). Exploring Student and Teacher Perception of E-textbooks in a Primary School. *Media Education Research Journal*, 21(42) 87–95.
- Owston, R. (2006), Teachers can make a difference: Professional development as a policy option for improving student learning with ICT, *Paper prepared for the CEIRIS – Keris international Expert meeting on ICT and Educational Performance*, South Korea (str. 16–17).
- Park, B., Moreno, R., Seufert, T. in Brünken, R. (2014). Cognitive and affective processes in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 124–127.
- Pedro, F. (2009). *The New Millennium Learners: Main Findings*. Paris: CERI OECD.
- Piht, S., Raus, R., Airi Kuk, M. K. in Riidak, K. (2014). Students' interpretations of the 6th grade science textbook design. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 112(7), 861–872.
- Plass J. L., Heidig S., Hayward, E. O. A., Bruce, D., Homer, D. in Um, E. (2014) Emotional design in multimedia learning: Effects of shape and color on affect and learning. *Learning and Instruction*, 29, 128–140.
- Robinson, C. in Sebba, J. (2009). Personalising learning through the use of technology. *Computers & Education*, 54(3), 767–775.
- Selwyn, N. (2010). *Web 2.0 and the school of the future, today, Inspired by technology driven by pedagogy*. Paris: OECD Publishing.
- Shepperd, J. A., Grace, J. L. in Koch, E. J. (2008). Evaluating the electronic textbook: is it time to dispense with the paper text? *Teaching of Psychology*, 35(1), 2–5.
- Smith, B. A. (2008). *A quantitative analysis of the impact of e-books format on student acceptance, usage and satisfaction*. Doctoral dissertation. Capella University.
- Snowhill, L. (2001). E-books and their future in academic libraries: An overview. *D-lib Magazine*, 7(7–8). Pridobljeno s <http://www.dlib.org/dlib/july01/snowhill/07snowhill.html>.
- Starkey, L. (2010). Teachers' pedagogical reasoning and action in the digital age. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 16(2), 233–244.
- Stern, L. in Roseman, J. E. (2004). Can Middle-School Science Textbooks Help Students Learn Important Ideas? Findings from Project 2061's Curriculum Evaluation Study: Life Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538–568.

- Sun, J.† in Flores, J. (2012). E-Textbooks and Students' Learning Experiences. *Journal of Innovative Education*, 10(1), 63–77.
- Töldsepp, A. (2009). What kind of research do we need for developing stl in science education? *Journal of Baltic Science Education*, 8(1), 1648–3898.
- Tondeur, J., Coopert, M. in Newhouse, C. P. (2010). From ICT coordination to ICT integration: A longitudinal case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 296–306.
- Tondeur, J., Devos, G., Van Houtte, M., van Braak, J. in Valcke, M. (2009). Understanding structural and cultural school characteristics in relation to educational change: The case of ICT integration. *Educational Studies*, 35, 223–235.
- Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J. in Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behaviour*, 24, 2541–2553.
- Valiente, O. (2010). Current International Research and Implications, *OECD Education Working Papers*, 44. OECD Publishing.
- Vogrinc, J., Devetak, I., (2007). Ugotavljanje učinkovitosti uporabe vizualizacijskih elementov pri pouku naravoslovja s pomočjo pedagoškega raziskovanja. V I. Devetak (ur.), *Elementi vizualizacije pri pouku naravoslovja* (str. 197-215). V Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
- Woody, W. D., Daniel, D. B. in Baker, C. A. (2010). E-books or textbooks: students prefer textbooks. *Computers & Education*, 55, 945–948.
- Woody, W. D. in Daniel, D. B., (2013). E-textbooks at what cost? Performance and use of electronic vs. print texts. *Computers & Education*, 62, 18–23.
- Hsu, Y.-C., Hung, J.-L. in Ching, Y.-H. (2013). Trends of educational technology research: more than a decade of international research in six SSCI-indexed refereed journals. *Education Tech Research*, 61, 685–705.
- Zoller, U. (1997). Higher and Lower-Order Cognitive Skills: The Case of Chemistry. *Research in Science Education*, 27(1), 117–130.

# VLOGA SOCIALNE OPORE IN PSIHIČNEGA BLAGOSTANJA PRI RAZVIJANJU COACHINGA ZA NADARJENE

---

Sonja Kitak

## **Povzetek**

V članku raziskujemo izraženost socialne opore in psihičnega blagostanja pri nadarjenih dijakih in njihov odnos do coachinga. V raziskavi je sodelovalo 116 dijakov – 58 nadarjenih in 58 dijakov, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni. Uporabili smo Lestvico socialne opore za otroke in mladostnike (Malecki, Demaray in Elliott, 2000) in Vprašalnik o psihičnem blagostanju (Ryff, 1989). Rezultati so pokazali, da so nadarjeni dijaki nekoliko zadovoljnejši z življenjem v primerjavi s tistimi, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni. Njihovo psihično blagostanje in komponente so nekoliko večje, med seboj pa se ti skupini v povprečju ne razlikujeta niti v zaznani socialni opori niti v samoocenjeni pomembnosti opore. Dve tretjini četrtošolcev menita, da bi s coachingom lahko izboljšali dosežke v šoli in zunaj nje, le nekaj manj pa bi se jih dejansko odločilo za osebne coacha. V članku ugotavljamo, da bi bilo za realizacijo potencialov nadarjenih dijakov treba umeščati strategije coachinga in dati sploh večji poudarek individualnemu pristopu.

**Ključne besede:** nadarjeni, psihično blagostanje, socialna opora, coaching

## **Uvod**

Nadarjenost je celovit pojem, ki je v svetu zelo preučevan in raziskovan. Projekt odkrivanja in dela z nadarjenimi, ki v Sloveniji teče že 10 let, kaže nadpovprečno število odkritih nadarjenih dijakov, vendar o kakršnih koli presežkih na trgu dela žal ne moremo govoriti (Juriševič, 2012). Raziskati želimo, zakaj prihaja do takih razlik, zakaj toliko nadarjenih ne razvije svojih sposobnosti in kako to preseči. V recesiji je zato koristno več vlagati v odkrivanje in razvoj teh potencialov. Nujno potrebujemo uspešne talentirane posameznike, ki se bodo uspešno spoprijeli z aktualnimi problemi ter nas popeljali iz gospodarske in politične krize pa tudi krize vrednot. Zato se moramo čim bolj posvetiti razumevanju in poznavanju nadarjenih ter na tej osnovi ustvarjanju optimalnih pogojev za njihov celosten razvoj. Ugotoviti želimo, kako pomembna sta zanje opora in psihično blagostanje ter kako je opora povezana z njihovim blagostanjem.

## **Nadarjenost**

Namen znanstvenega raziskovanja nadarjenosti mladih je prispevati k odkrivanju in uresničevanju potenciala mladega rodu za njihove prihodnje dosežke ter s tem za njihov prispevek k obstoju in razvoju slovenskega naroda. V Konceptu za odkrivanje in delo z

nadarjenimi učenci (Koncept, 1999) je zapisana ena izmed najpogosteje uporabljenih definicij za nadarjene, tj. definicija iz ameriškega Zakona o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Nadarjeni in talentirani so po tej definiciji otroci in mladostniki, ki so na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali na umetniškem področju in poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. Nadarjenost se lahko v začetni fazi pojmuje kot razvijajoča se; ključna spremenljivka so potenciali, pozneje so merilo nadarjenosti dosežki in pri razvitih talentih odličnost (Subotnik, Olszewski – Kubilius in Worrell, 2011). Vplivna Renzullijeva teorija pojmuje nadarjenost kot sklop treh dimenzij: nadpovprečne sposobnosti, ustvarjalnosti in visoke zavezanosti nalogi oz. visoke motiviranosti. Nadgradnja modela poudari tudi socialni kontekst razvoja nadarjenosti, in sicer družino, šolo in vrstnike (Žagar, 2012).

### **Socialna opora pri nadarjenih**

M. K. Malecky in C. K. Denmar (2002) socialno oporo opisujeta kot posameznikovo zaznavo splošne ali specifične opore ljudi njegove socialne mreže, zaznavo, da so mu ti ljudje naklonjeni in ga cenijo. Opora posamezniku pomaga pri njegovem delovanju, pri prizadevanjih v zastavljanju in doseganju ciljev ter lahko vpliva na zdravje in zmanjšuje posledice stresnih dogodkov. Treba je razlikovati med zaznavo opore (Dunkel - Shetter in Benett, 1990, v Goodwin, Costa in Adonu, 2004) in dejansko oporo, ki jo prejme posameznik. Zaznava opore in dejanska opora sta med seboj šibko povezani. Posameznikova zaznava opore in občutek, da ga drugi ljudje cenijo in skrbijo zanj, naj bi nastala na podlagi ustreznih vzorcev navezanosti v otroštvu. 20-letna longitudinalna študija 60 avstralskih mlajših oseb je razkrila, da je vpliv prvih treh let šolanja odločilen za dogajanja v poznem otroštvu, adolescenci in v odrasli dobi. Otroci, ki so v tem obdobju doživeli odklanjanje vrstnikov, so med izobraževanjem funkcionirali pod svojimi možnostmi. Odločali so se za storilnostno povprečnost in manjšo šolsko uspešnost. Zaradi večje želje po sprejetosti nekateri celo niso niti diplomirali niti dokončali srednje šole (Gross, 2006).

Na razvoj otrokove nadarjenosti od dejavnikov okolja pomembno vlogo nosi družina. Če starši otroke in njihove interese podpirajo ter se zanimajo za njihove aktivnosti, to pomembno pripomore k njihovem razvoju ter omogoča tople in tesne odnose. Uspešen je avtoritativen vzgojni slog, pri katerem vsi v družini sodelujejo pri določanju pravil, ki so jasno postavljena (Juriševič, 2012). Starševski vpliv se zrcali v njihovem vrednostnem sistemu, prepričanju o otrokovih zmožnostih za učenje in konkretnem vedenju, s katerim otroku sporočajo svoj odnos do učenja v šoli. Vključenost staršev v šolsko življenje in delo je obratno sorazmerna z absentizmom in zgodnjim opuščanjem izobraževanja. Še posebej je prisotnost staršev pomembna v prvih letih šolanja, ko učenci oblikujejo osnovne motivacijske sestavine (Juriševič, 2012). Starši vplivajo na otroke na ravni sporočil, ravni zgleda in ravni družinske klime. Poleg družine in vrstnikov ter njihovega sprejemanja nadarjenega pomembno vlogo nosi tudi šolsko okolje. Pomembno je, da šola spodbuja odlične dosežke na vseh področjih,



jih nagrajuje, da se ukvarja z nadarjenimi, da jih prepozna, usmerja, oblikuje skupine in predmetnik (Žagar, 2012). Nadarjene učence za učenje v šoli motivirajo sproščeni odnosi med učenci in učitelji ter pohvale za uspešno delo in dosežke. Tako lahko razvijejo dobro učno in socialno samopodobo (Pangerčič, 2006, v Juriševič, 2012). Pomembna je zanimiva učna vsebina kot miselni izziv, ki je zanje uporabna in smiselna. Veliko nadarjenih ob vstopu v šolo po dobrem razvoju znotraj družine izgubi motivacijo za učenje in trajno dosega nižane dosežke. Na to lahko vplivajo neprilagojene in glede na njihovo predhodno znanje pogosto prenizke šolske zahteve pa tudi pritiski vrstnikov (Juriševič, 2012). Uspešni so tisti, ki imajo oporo v odraslih, šoli, v duhovnosti in dobro samopodobo, torej tisti, ki se zavedajo sposobnosti in svoje splošne inteligentnosti. Dobra samopodoba je odločilna, da prepoznajo priložnosti in jih izkoristijo oz. jih obrnejo sebi v prid ali si jih celo ustvarijo (Freeman, 2013).

### **Psihično blagostanje nadarjenih**

Blagostanje je osrednji konstrukt pozitivne psihologije, ki raziskuje optimalne človeške izkušnje in delovanje v luči dveh različnih pristopov – hedonističnega in eudaimoničnega. Subjektivno blagostanje nastane kot posledica prisotnosti pozitivnih čustev in odsotnosti negativnih občutkov, zadovoljstva z različnimi področji v življenju ter nekega splošnega zadovoljstva z življenjem. Je dinamični koncept, ki vključuje subjektivne socialne in psihološke dimenzije ter odnos do zdravja (Ryan in Deci, 2001). Psihično blagostanje ali dobrobit predstavlja zadovoljstvo človeka, ki živi skladno z vrednotami. Osredinja se na smisel in samorealizacijo ter definira blagostanje s stopnjo optimalnega izkustva in delovanja skupaj z dobrim počutjem, s srečo, z optimizmom itn. (Musek, 2010).

Pojem in merjenje psihičnega blagostanja sta sorazmerno nova. Merila, kaj pomeni dobro počutje, so lahko različna, obsežna in vrednostno obremenjena. Raziskovalka C. Ryff je leta 1989 teoretično izpeljanemu konstrukt postavila merske okvire na naslednjih področjih: sprejemanje samega sebe, vzpostavitev kakovostnih vezi z drugimi, občutek samostojnosti pri mišljenju in delovanju, sposobnost za upravljanje s kompleksnimi okolji, da bodo zadovoljila osebne potrebe in vrednote, oblikovanje pomembnih ciljev in smisla v življenju ter nadaljnja celostna osebna rast in razvoj. Visoko izraženost sprejemanja samega sebe ima oseba, ki ima pozitivno stališče do sebe, sprejema različna – pozitivna in negativna – stališča do sebe in pozitivno gleda na svojo preteklost. Oseba, ki ima pozitiven odnos do drugih, ima tople, zadovoljive, zaupne odnose z drugimi, skrbi za dobro drugih, sposobna je empatije, vdanosti in intimnosti, razume dajanje in sprejemanje v intimnih odnosih. Avtonomna oseba je samo determinirana in neodvisna; sposobna se je upreti socialnim pritiskom, vedenje uravnava od znotraj, vrednoti se glede na lastne, notranje standarde. Pri obvladovanju okolja ima oseba občutek kompetentnosti in obvladovanja, nadzoruje množico zunanjih aktivnosti, izrabi priložnosti, sposobna je izbrati ali ustvariti okolje, ki ustreza njenim potrebam in vrednotam. Visoko izraženost smisla življenja ima oseba, ki ima v življenju cilje in občutek usmerjenosti, čuti, da obstaja smisel v življenju, ima prepričanja, ki dajejo smisel, ima namene in vzroke, da živi. Pri osebni rasti ima posameznik občutek kontinuiranega

razvoja; na sebe gleda kot na rastočo in razvijajočo se osebo, ki je odprta za nove izkušnje, ima občutek uresničevanja svojih potencialov, vidi svoj napredek, spreminja se v smeri večjega vpogleda vase in boljše učinkovitosti (Ryff, 1989b).

Raziskav o psihičnem blagostanju nadarjenih je malo, rezultati pa so si nasprotujoči. Nekateri poročajo, da ni razlik med nadarjenimi in neprepoznanimi, drugi pa o nekoliko višjem zadovoljstvu pri nadarjenih. Raziskovalci domnevajo, da sta socialna in emocionalna prilagoditev nadarjenih odvisni od tipa nadarjenosti, primernosti izobraževanja in osebnih lastnosti. Razvila sta se dva različna pogleda. Nekateri menijo, da so nadarjeni zaradi pretiranega perfekcionizma podvrženi psihosocialnim prilagoditvenim težavam (Neugant, 2000), da so preveč občutljivi v medosebnih konfliktih v družini in med prijatelji ter da so socialno izolirani zaradi razvitih kognitivnih sposobnosti (Neihart, 1999). Drugi zatrjujejo, da nadarjenost deluje kot zaščitni faktor pred prilagoditvenimi psihosocialnimi težavami. Omenimo nekaj izsledkov. T. Jones (2013) v članku ugotavlja, da se nadarjeni in neprepoznani nekoliko razlikujejo v psihičnem blagostanju in psihičnem zdravju; razlika je merljiva v prid nadarjenim. A. Sekowski in M. Siekanska sta leta 2009 raziskovala 90 odraslih, ki so v mladostništvu prejeli akademsko nagrado. Nagrajeni so poročali o višjem zadovoljstvu z delom kot povprečni z iste šole.

### **Lastnosti nadarjenih**

Večina nadarjenih je ustrezno prilagojena in zaradi drugačnosti z okoljem nima težav, nekateri pa jih vendarle imajo. To so individualisti, ki imajo za svojo starost močno izoblikovano osebnost, so občutljivejši za okolje in zahtevnejši od vrstnikov. Pri nadarjenih se pogosteje pojavljajo lastnosti, kot so: zrelo moralno presojanje, povečano samozavedanje, povečana občutljivost za pričakovanja in občutja drugih, perfekcionizem, introvertiranost, visoka pričakovanja do sebe in drugih, idealizem in občutek za pravičnost, večja razdražljivost ter večja emocionalna globina in intenzivnost (Clark in Siverman, 1994, v Versteynen, 2012). Zaradi neenakomernega razvoja posameznih področij imajo lahko težave pri druženju s sošolci, ki jih pogosto ne razumejo, kar si lahko razlagajo kot zavračanje (Hočevar idr., 2007). Najpogostejši problemi nadarjenih so: prekrivanje talentov zaradi sprejetja vrstnikov, težave v socialnih odnosih, izolacija, neprilagojenost in odpor do avtoritet, odklanjanje rutinskih nalog, slabe učne navade, tekmovalnost, depresivnost in anksioznost, nemotiviranost za šolsko delo, nezmožnost sprejemanja kritike, frustracija v vsakdanjih življenjskih situacijah, izbira poklica, oblikovanje življenjskega stila, nerazumevanje intelektualnih razlik (Bezić idr., 2006). Težave se lahko pojavijo tudi po označitvi dijaka za nadarjenega, čeprav so njeni učinki v večini primerov pozitivni (Neihart, 1999). Zanimivi so izsledki, da tisti, ki niso prepoznani kot nadarjeni, pri kariernih odločitvah dajo prednost zanimivosti dela, medtem ko nadarjeni uživanju v poklicu in intelektualnim izzivom (Jung, 2014). Osupljiva je negativna korelacija med željo po razvijanju potencialov in poklicno izbiro. Kaže, da sposobnosti niso najpomembnejši dejavnik pri načrtovanju kariere. Že Lubinski in Benbow sta leta 2006 prišla do podobne ugotovitve, tj. da so sposobnosti in poklicna zanimanja tako nepovezani, da jih

je treba ocenjevati ločeno (Jung, 2014). Nadarjeni ne razmišljajo o službah, ki bi jim omogočale razviti njihove potenciale (Jung, 2014). Mogoče je, da se jim zdi razvoj potencialov v poklicni karieri preveč zapleten ali skoraj nemogoč. Neupoštevanje sposobnosti in potencialov pri poklicni odločitvi je lahko negativna posledica visokih pričakovanj in pritiskov okolice, razvoj potencialov pa je morda v nasprotju z željo po običajnem življenju (Jung, 2014). J. Freeman v svoji dolgoletni študiji ugotavlja, da le nekaj odstotkov nadarjenih v Angliji v življenju izkoristi svoje potenciale (2013). Vzroki za tako majhen izkoristek so različni. Nekateri prevzamejo stališča staršev, da kariera ni zanje, čeprav so jim odprta vsa vrata, druge onemogoča revščina, tretje individualni razlogi. Zanimivi so rezultati raziskave, ki ugotavlja, da je 13 mladostnikov z najvišjim IQ (nad 170) v odrasli dobi opravljalo najrazličnejše zaposlitve, v glavnem take, pri katerih niso razvijali svojih potencialov (Freeman, 2011). Pomembnost svetovanja nadarjenim je že leta 1942 poudarila L. Hollingworth (Bezić idr., 2006).

## Coaching

Coaching je novejša oblika strokovnega dela s posameznikom, katerega namen je spodbuditi njegovo uspešnost, ustvarjalnost in osebno rast. Pri nas je uveljavljen pri vrhunskem športu in kot poslovni oz. karierni coaching. Obstajajo različne definicije coachinga. Po definiciji International Coach Federation (ZDA) je coaching interaktivni proces, ki pomaga posameznikom, podjetjem in organizacijam, da dosežejo hitre in odlične rezultate z uporabo posebnih tehnik coachinga, ki pripeljejo do lastnega miselnega procesa in razvoja (International Coach Federation standards)<sup>1</sup>. Glavni cilj je zmanjšati ovire do cilja in povečati uspešnost posameznika, tako da uporabi svoje potenciale in pride do rešitev, do katerih bi sicer prišel veliko težje ali pa morda sploh ne. J. Whitmore opisuje coaching kot odklepanje potencialov posameznika za povečanje njegove učinkovitosti, T. Gallwey govori o coachingu kot o umetnosti ustvarjanja okolice, ki lahko olajša pot k zelenim ciljem, C. Wilson pa trdi, da je to proces, ki ljudem pomaga najti rešitve skladno z njihovo osebnostjo in vrednotami (Kobolt, 2010). To se doseže z dialogom, s katerim se osebi odpirajo nove perspektive. Osebe v pogovoru v coachingu doživljajo večjo jasnost misli, čustev, vedenj in pogledov drugih ljudi (Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič Adlešič, 2014). V tem procesu sta najpomembnejši lastnosti odnos med dvema osebama in dogovor med njima na poti doseganja ciljev. Kot navaja A. Kobolt (2010), je coaching zelo učinkovita pedagoška metoda, ki pa je v izobraževanju zanemarjena in tudi premalo raziskana. Temelji lahko na triadnem učenju, to je na modeliranju, vodenju in na zagotavljanju priložnosti za učenje. Uporablja štiri učinkovite učne procese; ti so: učenje, usmerjeno v napredek, individualizacija ter povratne informacije in izkušnje (Grassinger, Porath in Ziegler, 2010). Coaching za izboljšanje učnih rezultatov poteka po naslednjih stopnjah: najprej se pregleda dijakove podatke in oceni sposobnosti sprejemanja prednosti coachinga, nato se zagotavlja motivacija za izboljšanje rezultatov,

---

<sup>1</sup> <http://www.coachfederation.org>

določi močne in šibke točke, sledi razvoj akcijskega načrta učenja tehnik za izboljšanje rezultatov. Tehnike so različne sprostivne vaje, vizualne in slušne predstave, komunikacijske vaje, vaje za učinkovit način učenja in priprava na teste za boljše samokontrolo, zmanjšanje impulzivnega vedenja in za opazovanje svojega obnašanja (Dansinger, 2000).

### **Coaching za nadarjene**

Coaching za nadarjene ima pri nas tradicijo v neformalni obliki. Izvajali so ga starši, sorodniki, prijatelji in učitelji, ki so dijake že od nekdaj spodbujali k odličnosti pri šolskih dosežkih in na mednarodnih tekmovanjih. V preteklosti so imeli to vlogo tudi duhovniki, ki so ljudi spodbujali k študiju, pisanju, k ustvarjanju itn. Raziskave v izobraževalnih skupnostih v ZDA in pri nekaterih zahodnoevropskih narodih temeljijo na prepričanju, da so akademsko nadarjeni otroci uspešni v katerem koli učnem okolju. V nasprotju s tem pa kazalniki v psihologiji kažejo, da vsi dijaki, tudi najbolj nadarjeni, potrebujejo izzive in opogumljanje pri šolskem delu, primeren izobraževalni program ter oporo in trening, da lahko razvijejo talente in sposobnosti (Subotnik, Olszewski – Kubilius in Worrell, 2012). Raziskava je pokazala, da je za odličnost potreben nenehen trud pa tudi najmanj 10.000 ur študija ali prakse na večini področij (Subotnik, Olszewski – Kubilius in Worrell, 2011). Napor ni samo osrednji, ampak je temeljni pogoj v razvoju od sposobnosti in potencialov do dosežkov prek strokovnosti do odličnosti (Subotnik, Olszewski – Kubilius in Worrell, 2012). Spodbujanje odličnosti ob primerni strokovni podpori in znanju ne vpliva škodljivo na duševno zdravje in posameznikovo dobrobit (Freeman, 2013). Nasprotno, navduševanje in razvoj omogočata samouresničitev in vodita do posameznikovega zadovoljstva; s tem tudi predstavljata neprecenljivo prednost za družbo (Freeman, 2013). S coachingom se lahko omilijo socialne in emocionalne težave, ki lahko nastopijo zaradi pogosto spregledanih potreb nadarjenih ali slabih dosežkov. Učinkovit je tudi pri tistih, ki pospešeno napredujejo in preskočijo razrede, tistih odraslih, ki ponovno začnejo študirati, nadarjenih s posebnimi potrebami, dvojno izjemnih, tistih, ki rastejo v slabih emocionalnih pogojih in nezadostni opori, finančni negotovosti, ob sporih staršev ali celo pri negativnem perfekcionizmu (Corrie in Palmer, 2014). Na drugi strani pa je coaching učinkovit tudi pri uspešno nadarjenih, saj je uporaben na področju poklicnega svetovanja (Jung, 2012) ter pospeševanju razvoja in razcveta potencialov pa tudi pri pretvorbi posameznikovih izjemnih sposobnosti v izjemne dosežke. Za izjemne dosežke so poleg kognitivnih pomembni tudi psihosocialni dejavniki na vseh ravneh, zato jih je treba načrtno razvijati. Za prehod na višjo raven razvoja so pomembni volja, pogum za tveganje, sposobnost spoprijemanja z izzivi, sposobnost sprejemanja kritike, motivacija in zavezanost nalogi (Freeman, 2013). Učno uspešni se od neuspešnih namreč najbolj razlikujejo ravno v motivaciji in samoregulaciji ter v postavljanju in vrednotenju ciljev. Glede na te parametre je uspelo pravilno razvrstiti nadarjene na uspešne in neuspešne kar v 81 % (McCoach in Siegle, 2003). Neuspešni nadarjeni so lahko z vajo izboljšali dosežke za 22,4 %, s kombinacijo vaje in coachinga pa kar za 88 % (Dansinger, 2000). Prednost coachinga je, da je fokus na študentu. Daje mu oporo, razvija sposobnosti ter omogoča

prevzeti odgovornost za lastno učenje in dosežke. V začetni fazi coach pomaga poiskati ali odkriti nerazvita zanimanja ter spodbuditi in motivirati. V naslednji stopnji podpira in pomaga razviti potrebne sposobnosti in znanja za določena področja, v tretji fazi pa podpira razvoj individuuma, osebni stil in lasten način. Vloga coacha je, da razširi zorno polje in perspektivo ne samo na področju nadarjenosti, ampak celostno, da pomaga razmišljati neodvisno in na višji ravni. Razvija interes, originalnost, iniciativo, svojskost in išče načine, kako negativna prepričanja za doseganje visokih dosežkov preoblikovati v pozitivna. Poleg tega pomaga poiskati resnične darove in zaživeti polno življenje. Nadarjene nauči živeti za lastne cilje skladno s svojimi vrednotami v profesionalnem in osebnem smislu, v vsakdanjem življenju in v odnosih (Williams, 1999, v Dansinger, 2000). Kaže, da je trening psihološke trdnosti enako pomemben kot nasveti in izkušnje na določenem specifičnem področju. Izkazalo se je, da se s coachingom lahko močno poveča uspešnost na izpitih za sprejetje v šolo za nadarjene (Kenny in Faunce, 2004).

### **Namen raziskave**

Z raziskavo želimo prispevati k razumevanju in izboljšanju razvoja potencialov, še posebej pri nadarjenih. Raziskati želimo psihično blagostanje in socialno oporo identificiranih nadarjenih dijakov v primerjavi s tistimi, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, ter odnos dijakov do coachinga. Ugotoviti želimo:

1. prisotnost razlik psihičnega blagostanja glede na spol;
2. razlike v stopnji izraženosti psihičnega blagostanja z vidika nadarjenosti;
3. kako dijaki zaznavajo socialno oporo in kako pomembna se jim zdi;
4. želje in mnenje dijakov o coachingu in razvijanju potencialov.

### **Metoda**

#### ***Udeleženci***

V raziskavi je sodelovalo 116 dijakov četrtošolcev. V vzorec smo vključili 58 nadarjenih dijakov srednješolcev, ki so bili identificirani kot nadarjeni v 9. razredu osnovne šole, in 58 tistih, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni. Od tega je bilo 62 deklet (53,4 %) in 54 fantov (46,6 %). Dijaki so bili identificirani v 9. razredu po uspešno opravljenem vsaj enem pogoju za pridobitev potrdila o nadarjenosti. Nadarjeni so lahko na enem ali več področjih; ta so intelektualno, učno, ustvarjalno, športno, umetniško ali vodstveno. V raziskavi je bilo nadarjenih 33 deklet in 25 fantov. Med izpolnjevanjem e-vprašalnika so bili stari 18 let.

#### ***Pripomočki***

Dijaki so izpolnili v slovenščino preveden Vprašalnik o psihičnem blagostanju (The Ryff Scales of Psychological Well-Being (Ryff, 1989a)) ter Lestvico socialne opore za otroke in mladostnike (Child and Adolescent Social Support Scale (Malecki, Demaray in Elliott, 2000)).

Navedli so tudi spol in svoje mnenje o tem, ali bi bili njihovi dosežki s pomočjo coacha večji oz. ali bi se odločili za coacha, če bi bil ta brezplačen.

V vprašalniku o psihičnem blagostanju so navedene trditve o šestih dimenzijah (avtonomija, obvladovanje okolja, osebna rast, pozitivni odnosi z drugimi, življenjski smisel, sprejemanje sebe). Vprašalnik je sestavljen iz 84 vprašanj, ki jih udeleženci vrednotijo na lestvici od 1 (popolnoma se ne strinjam) do 6 (popolnoma se strinjam). Lestvice vsebujejo približno od deset do dvanajst postavk; približno polovica se jih točkuje obratno. Zanesljivost lestvice za avtonomnost je 0,86, za obvladovanje okolja 0,90, za osebno rast 0,87, za pozitivne odnose z drugimi 0,91, za življenjski smisel 0,90 in za sprejemanje sebe 0,93 (Ryff, 1989b).

V vprašalniku lestvice socialne opore so navedene trditve o zaznani pogostosti različnih vrst opore in pomembnosti opore oziroma pomoči, ki jo prejema dijaki od staršev, učiteljev, sošolcev, prijateljev in od ljudi v šoli. Vprašalnik je sestavljen iz 5 lestvic s po 12 postavkami o pogostosti zaznane opore, ki jih udeleženci vrednotijo na lestvici od 1 (popolnoma se ne strinjam) do 6 (popolnoma se strinjam), in 60 vprašanj o pomembnosti opore, ki jih udeleženci vrednotijo na lestvici od 1 (nepomembno) do 3 (zelo pomembno). Zanesljivost vprašalnika za pogostost zaznave in pomembnost opore je med 0,96 in 0,98, za posamezne podlestvice pa med 0,88 in 0,96 (Malecki, Demaray in Elliott, 2000).

### ***Postopek***

Podatke smo zbirali od novembra 2013 do februarja 2014. Pred izvedbo raziskave smo najprej pridobili soglasje ravnateljev desetih naključno izbranih gimnazij iz Slovenije. Nekaj šol je sodelovanje zavrnilo zaradi izvedbenih težav. Nato smo psihologe šol, ki so se odločili za raziskavo, prosili za sodelovanje pri anonimnem zbiranju podatkov. Dijaki, ki so se odločili za sodelovanje, so e-vprašalnike izpolnjevali od ene do dveh šolskih ur. Pri statistični analizi podatkov smo uporabili osnovne metode; te so: opisna statistika in t-testi, ki so bili opravljeni s statističnim programom SPSS 21.

### **Rezultati in razprava**

V tabeli 1 so prikazani rezultati opisne statistike za celoten vzorec: število, srednje vrednosti, standardne deviacije za vse dimenzije psihičnega blagostanja in na koncu za celotno psihično blagostanje.

Tabela 1. Opisna statistika za psihično blagostanje SWBS za celoten vzorec

Dimenzije psihičnega blagostanja	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Avtonomnost	116	4,00	0,62
Rast	116	4,40	0,61
Smisel	116	4,16	0,81
Sprejemanje	116	4,07	0,87
Medosebni odnosi	116	4,24	0,79
Obvladovanje okolja	116	3,90	0,53
Psihično blagostanje	116	4,20	0,62

Rezultati v tabeli 1 kažejo, da je povprečna vrednost za celotno psihično blagostanje visoka, kar 4,2 na lestvici do 6. Pri drugih komponentah psihičnega blagostanja opazimo, da imajo najvišje vrednosti nadarjeni pri rasti, v povprečju kar 4,40, in najmanjše pri obvladovanju okolja, to je 3,90. Prav tako so ostale visoke vrednosti, in sicer avtonomnost, smisel življenja, medosebni odnosi; vse vrednosti so nad 4,00.

Tabela 2. Opisna statistika za psihično blagostanje SWBS v odvisnosti od spola

	<i>Spol</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Avtonomnost	M	54	3,95	0,56	0,73	,468
	Ž	62	4,03	0,66		
Rast	M	54	4,22	0,59	2,72	,008
	Ž	62	4,56	0,74		
Smisel	M	54	3,94	0,68	2,85	,005
	Ž	62	4,36	0,88		
Sprejemanje	M	54	4,00	0,72	0,79	,430
	Ž	62	4,13	0,99		
Medosebni odnosi	M	54	3,90	0,66	4,82	,000
	Ž	62	4,54	0,77		
Obvladovanje okolja	M	54	3,80	0,48	2,05	,043
	Ž	62	4,00	0,56		
Psihično blagostanje	M	54	3,97	0,47	2,83	,005
	Ž	62	4,23	0,66		

Opombe: *t* – vrednosti t-testa, *p* = statistična značilnost

Zanimale so nas razlike psihičnega blagostanja glede na spol. Iz tabele 2 je razvidno, da se vrednosti za nekatere dimenzije statistično pomembno razlikujejo. Dekleta opisujejo večje psihično blagostanje in vse njegove komponente, statistično pomembno se od fantov razlikujejo v rasti, smislu življenja, medosebnih odnosih, obvladovanju okolja in v celotnem psihičnem blagostanju, ne pa tudi v avtonomnosti in sprejemanju samega sebe. To potrjuje opažanja, da dekleta v tem starostnem obdobju bolje obvladujejo medosebne odnose in okolje, se bolj zavedajo svojih stanj in smisla življenja ter bolj cenijo osebni razvoj in rast.

Rezultati potrjujejo domneve dozdajšnjih raziskovalcev o razlikah psihičnega blagostanja glede na nadarjenost in spol (Jones, 2013).

Tabela 3. Korelacije med komponentami psihičnega blagostanja SWBS,  $p^* < 0,05$ ,  $p^{**} < 0,01$

<b>Dimenzije psihičnega blagostanja</b>	<b>Rast</b>	<b>Smisel</b>	<b>Sprejemanje</b>	<b>Medosebni odnosi</b>	<b>Obvladovanje okolja</b>	<b>SWBS</b>
Avtonomnost	,55**	,50**	,57**	,48**	,42**	,29**
Rast		,78**	,63**	,60**	,61**	,70**
Smisel			,74**	,71**	,71**	,84**
Sprejemanje				,66**	,72**	,90**
Medosebni odnosi					,58**	,88**
Obvladovanje okolja						,83**

Opombe: SWBS = psihično blagostanje

V tabeli 3 opazimo visoko povezanost med celotnim psihičnim blagostanjem in njegovimi komponentami, razen z avtonomnostjo, pri kateri je povezanost šibka. Rezultati kažejo, da so med komponentami psihičnega blagostanja visoke korelacije; najmanjše so pri avtonomnosti, ki se srednje povezuje skoraj z vsemi komponentami psihičnega blagostanja, razen z avtonomnostjo, največja pa je pri smislu, kjer je povezanost z drugimi komponentami (razen z avtonomnostjo) visoka, povsod nad 0,7, povezave pa so statistično pomembne.

Tabela 4. Opisna statistika za psihično blagostanje SWBS za nadarjene in tiste, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni,  $p < 0,05$

	<b>N</b>	<b>nad.</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Avtonomnost	58	ne	3,87	0,52	2,96	0,02
	58	da	4,12	0,63		
Rast	58	ne	4,19	0,67	3,48	0,00
	58	da	4,61	0,65		
Smisel	58	ne	3,95	0,73	2,91	0,00
	58	da	4,38	0,85		
Sprejemanje	58	ne	3,85	0,83	2,86	0,00
	58	da	4,30	0,86		
Medosebni odnosi	58	ne	4,09	0,71	2,06	0,04
	58	da	4,39	0,84		
Obvladovanje okolja	58	ne	3,80	0,46	2,03	0,04
	58	da	4,00	0,58		
Psihično blagostanje	58	ne	3,96	0,56	3,21	0,00
	58	da	4,30	0,59		

Opombe: nad.= nadarjenost, t – vrednosti t-testa, p = statistična značilnost

Zanimale so nas razlike v stopnji izraženosti psihičnega blagostanja z vidika nadarjenosti. Razlike smo ugotavljali s t-testi in ugotovili, da so nadarjeni nekoliko zadovoljnejši s psihičnim



blagostanjem in z vsemi komponentami psihičnega blagostanja, kot so: avtonomnost, obvladovanje okolja, osebna rast, pozitivni odnosi z drugimi, življenjski smisel in sprejemanje sebe. Rezultati v tabeli 4 nam kažejo, da se psihično blagostanje in komponente pri nadarjenih statistično pomembno razlikujejo od tistih, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni.

Tabela 5. *Opisna statistika za socialno oporo za celoten vzorec*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>Pogostost opore</b>	116	4,20	0,68
<b>Pomembnost opore</b>	116	2,40	0,03

Zanimalo nas je, kako dijaki doživljajo socialno oporo in kako pomembna se jim zdi. Rezultati v tabeli 5 kažejo, da dijaki visoko ocenjujejo prejeta oporo, v povprečju kar 4,2. Še pomembnejša se jim zdi opora – v povprečju kar 2,4 na lestvici do 3.

Tabela 6. *Opisna statistika za socialno oporo za nadarjene in tiste, ki niso bili prepoznani*

	<i>N</i>	<i>nad.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Pogostost opore</b>	58	ne	4,26	0,72	0,89	0,37
	58	da	4,15	0,66		
<b>Pomembnost opore</b>	58	ne	2,41	0,35	0,34	0,73
	58	da	2,39	0,32		

Opombe: nad. = nadarjenost, t – vrednosti t-testov, p = statistična značilnost

Iz tabele 6 je razvidno, da nadarjeni le nekoliko bolj zaznavajo oporo in ji pripisujejo nekoliko večjo pomembnost kot tisti, ki niso bili prepoznani, vendar razlika ni statistično pomembna. Kot smo že omenili, raziskave kažejo, da je zaznava opore nizko povezana z dejansko oporo (Gross, 2006). Morda je zaznava opore pri mladostnikih odvisna od dejanske opore, ki so jo dobili v otroštvu, kar lahko sklepamo iz Grossove raziskave (Gross, 2006).

Zanimala nas je povezava socialne opore s psihičnim blagostanjem.

Tabela 7. *Korelacije med komponentami psihičnega blagostanja SWBS in socialno oporo,  $p^* < 0,05$ ,  $p^{**} < 0,01$*

<i>Dimenzije psih. blagostanja</i>	<i>Avtono.</i>	<i>Rast</i>	<i>Smisel</i>	<i>Spreje.</i>	<i>Med. odn.</i>	<i>Obvl. oko.</i>	<i>SWBS</i>
<b>Pogostost opore</b>	,19*	,32**	,37**	,36**	,41**	,50**	,43**
<b>Pomembnost opore</b>	,08	,23*	,26**	,07	,28**	,30**	,24**

Opombe: avtono.= avtonomnost, spreje. = sprejemanje, med.odn. = medosebni odnosi, obvl.oko. = obvladovanje okolja, psih. blagostaje ali SWBS = psihično blagostanja

Rezultati v tabeli 7 so pokazali kar nekaj pomembnih povezanosti psihičnega blagostanja in socialne opore. Pogostost opore zmerno korelira s psihičnim blagostanjem in nizko s

pomembnostjo opore. Pogostost opore najbolj korelira s komponento obvladovanja okolja in z globalnim psihičnim blagostanjem ter s komponento medosebnih odnosov, najmanj pa z avtonomnostjo. Povezava je povsod pozitivna in statistično pomembna. Pri ocenjeni pomembnosti opore so povezave nizke, najnižje v povezavi z avtonomnostjo in s sprejemanjem, kjer je povezava pozitivna, a ni statistično pomembna. Pri drugih komponentah je povezanost nizka, a statistično pomembna. Največja je pri obvladovanju okolja in medosebnih odnosih ter pri globalnem blagostanju.

Odgovori udeležencev na vprašanje, ali bi bili dosežki s pomočjo coacha večji in ali bi se odločil za brezplačnega osebnega coacha, so naslednji: 71 udeležencev (61,2 %) jih meni, da bi bili dosežki večji, od tega 41 nadarjenih in 30 tistih, ki niso bili prepoznani. Za brezplačnega osebnega coacha bi se odločilo 70 vprašanih, to je 60,3 %, od tega 43 nadarjenih in 27 tistih, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni. Sklepamo lahko, da nadarjeni coachingu pripisujejo večji pomen; zanj bi se jih odločilo kar skoraj enkrat več kot neprepoznanih.

Raziskava kaže, da se nadarjeni in tisti, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, ne razlikujejo v zaznani socialni opori, in to kljub dejstvu, kako pomembna je opora za vsakega posameznika, še posebno pa za nadarjene. Vprašanje je, v kolikšni meri izobraževalne ustanove znajo ali želijo zadovoljiti potrebe nadarjenih – intelektualne in socialne (Margrein, 2013) – in koliko staršev pri današnjem tempu življenja lahko svojim otrokom v celoti pomaga pri razvoju njihovih kvalitativnih ter jim nudi zadovoljivo emocionalno in celostno oporo. Nemalokrat jo verjetno nadomeščajo vsaj s finančno podporo (razen ekonomsko šibkih, ki so tudi v tem pogledu prikrajšani), otroci pa brez okvirov lahko ostajajo zgubljeni in prepuščeni sami sebi. V okoliščinah, ki za razvoj potencialov niso ugodne, nadarjeni razen redkih izjem svojih sposobnosti ne morejo ali ne želijo pretvoriti v dosežke (Freeman, 2011). Zato je vloga odraslega, ki mu mladostnik lahko zaupa in prisluhne, zelo pomembna. To je lahko neke vrste coach, ki ga spremlja, s pravimi vprašanji usmerja in širi obzorje, mu odpira nova obzorja, ga podpira in hrabri, opogumlja in mu vedno stoji ob strani (Dansinger, 2000). Čeprav se večina dijakov s tako obliko vodenja še ni srečala, jih kar več kot dve tretjini menita, da bi se dosežki na ta način povečali, osebno pa bi se jih za tako obliko podpore odločilo nekoliko manj kot dve tretjini.

V raziskavi so nadarjeni izrazili nekoliko večjo stopnjo zadovoljstva z življenjem in tudi s komponentami psihičnega blagostanja, z obvladovanjem okolja, osebno rastjo, s pozitivnimi odnosi z drugimi, z življenjskim smislom in s sprejemanjem sebe kot tisti, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni. Predvsem pri intelektualno nadarjenih bi te rezultate lahko utemeljili z razlago, da se inteligentnost povezuje z zadovoljstvom z življenjem, če je v družbi visoko cenjena. To navaja že E. Diener, čeprav so do danes našli le šibke povezave med njima (Wirthwein idr., 2010). Posameznik z visoko mentalno zmožnostjo lahko morda bolje zadovolji potrebe, doseže osebne cilje in s tem psihično blagostanje (Wirthwein idr., 2010). Mogoče je, da se nadarjeni četrtošolci bolj zavedajo svojih stanj in so čustveno bolj zreli od

vrstnikov, kar se odraža na njihovem večjem psihičnem blagostanju. Obstajajo celo ideje, da so merila za psihično blagostanje nadarjenih drugačna v primerjavi s tistimi, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni in da bi jih bilo treba meriti na drug način (Wirthwein idr., 2010). Morda nadarjene njihovo zadovoljstvo in psihično blagostanje hitro pripeljeta v cono udobja, v kateri se potrebe po nadaljnjem razvoju in rasti zmanjšajo. Kdor se brez trdega dela, pozitivnega pogleda na življenje ter emocionalne in celostne opore prepusti življenju, ne more razviti svojih potencialov. Pomembne so: zavezanost nalogi, vztrajnost, pozornost, socialne spretnosti in podpora izjemnih dosežkov (Renzulli, 2011). Mogoče sta premajhna opora že od najzgodnejših let naprej in odklanjanje vrstnikov razloga, zakaj toliko nadarjenih svojih potencialov ne pretvori v dosežke in ne doseže odličnosti (Gross, 2006). Ena izmed rešitev je opora coacha kot vodilo in pomoč v življenju. Individualno delo je poleg kakovostnih rednih izobraževalnih in dodatnih programov zato zelo učinkovito pri uspešno nadarjenih in tistih, ki so kljub sposobnostim manj uspešni ter so zaradi najrazličnejših vzrokov podvrženi raznim socialnim in emocionalnim težavam (Dansinger, 2000). Coaching je odlična priložnost za celosten razvoj in vsestransko oporo nadarjenim. Kako pomembna je konstantna opora, nas lahko prepričajo izjemni dosežki nekaterih velikih znanstvenikov in umetnikov, ki so kot vajenci ali prostovoljci delali ali živeli ob velikih in sposobnih ljudeh, od katerih so črpali znanje, odnos do dela in življenja, način mišljenja, vrednote, navade in verjetno veliko predanost nalogam (Gray, 2013). V našem prostoru lahko omenimo Matijo Čopa kot prijatelja in coacha pesniku Francetu Prešernu ter njegove izjemne dosežke. Odgovori na zadnje vprašanje o smiselnosti coachinga kažejo, da se mladostniki zavedajo, da se potenciali brez trdega dela, pozitivnega pogleda na življenje in opore ne morejo razvijati in pretvoriti v dosežke, zato menijo, da bi jim bila poleg opore bližnjih in izobraževalnih ustanov opora coacha v veliko pomoč, lahko celo odločilna smernica v življenju. Tako bi lahko pokazali in razvili svoj celotni potencial, kar večini nadarjenih brez primerne opore glede na raziskave žal ne uspe (Dansinger, 2000; Freeman, 2011).

## **Sklep**

Izsledki raziskave kažejo, da so nadarjeni zadovoljnejši z življenjem, da so komponente in njihovo psihično blagostanje nekoliko večji v primerjavi z neprepznanimi, da pa se od njih ne razlikujejo niti v zaznani socialni opori niti v ocenjeni pomembnosti opore. Socialna opora je pomembno povezana s psihičnim blagostanjem. Dve tretjini četrtošolcev v raziskavi menita, da bi s coachingom lahko izboljšali rezultate, le nekaj manj pa bi se jih odločilo za osebnega coacha. Coaching je odlična priložnost za celosten razvoj in vsestransko oporo nadarjenim na poti do odličnosti, saj lahko učinkovito razvija psihosocialne veščine posameznika, ki so nujno potrebne za razvoj potencialov in ustvarjalnosti; to so: samoregulacija, zavezanost nalogi, vztrajnost, pravilne miselne naravnosti idr. Razvoj veščin s pomočjo socialne opore vodi do večjega psihičnega blagostanja in samopodobe ter ob osebni in strokovni rasti do strokovnosti in odličnosti.

V empirični raziskavi, ki smo jo predstavili, smo se omejili na psihološko raziskovanje nadarjenosti mladih. Znanstveni pristop raziskovanja tega področja zahteva interdisciplinarni pristop znanosti in strok različnih disciplin s področja pedagogike, sociologije, ekonomije, menedžmenta in organizacije pa tudi novejših strokovnih pristopov, kot je coaching, ki je nastal s kakovostnim raziskovanjem uspešnih pristopov in načinov učinkovitih pomoči ljudem. Paradigmo raziskovanja od odkritja nadarjenosti k iskanju pedagoških in drugih pristopov bi bilo zato smiselno razvijati naprej in dopolniti s paradigmo kvalitativnega raziskovanja odličnosti ter načinov in dejavnikov, ki so uspešne posameznike do tja pripeljali. To bi omogočilo drugačen vpogled v dinamične procese razvijanja nadarjenosti v odličnost in ustvarjalnost ter v iskanje različnih načinov, kako povečati število uspešnih nadarjenih.

## Literatura

- Bezić T., Blažič A., idr. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Connie, P. in Palmer, S. (2014). Coaching Individuals with Perfectionistic Tendencies: When High Standards Help and Hinder. *International Coaching Psychology Review*, 9(1), 67–80.
- Dansinger, S. (2000). *Academic Coaching for the Gifted Learner*. Pridobljeno s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444278.pdf>
- Freeman, J. (2011). »Gifted lives«, An Interview. *Psihološka obzorja*, 20(3), 138–144.
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 7–17.
- Goodwin, R., Costa, P. in Adonu, J. (2004). Social support and its consequences: »Positive« and »deficiency« values and their implications for support and self-esteem. *British Journal of Social Psychology*, 43, 465–474.
- Grassinger, R., Porath, M. in Ziegler A. (2010). Mentoring the Gifted: A Conceptual Analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27–46.
- Gray, H. (2013). Mentoring in New Zealand: An Option to Consider for Gifted Students. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 18(1), 1–9.
- Gross, M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long – Term Outcomes of Academic Acceleration and Non Acceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 404–429.
- Hočevar, M. K. idr. (2007). *Različni učenci – različni pristopi*. Supra, d. o. o., Ljubljana.
- International Coach Federation standards. Pridobljeno s [www.coachfederation.org](http://www.coachfederation.org)
- Jones T. W. (2013). Equally cursed and blessed: Do gifted and talented experience poorer mental health and psychological well – being? *Educational and Child Psychology*, 30(2), 44–66.
- Jung, J. I. (2012). Giftedness as a Developmental Construct That Leads to Eminence as Adults: Ideas and Implications From an Occupational/Career Decision-Making Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 189–193.
- Jung, J. I. (2014). Modeling the Occupational/Career Decision-Making Processes of Intellectually Gifted Adolescents: A Competing Models Strategy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 128–152.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Kenny, D. T. in Faunce, G. (2004). Effects of Academic Coaching on Elementary and Secondary School Students. *The Journal of Educational Research*, 115–126.
- Kobolt, A. (2010). *Supervizija in coaching*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Lj. in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Koncept – odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ* (1999). Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (ur.), sprejeto na 25. seji Strokovnega sveta za splošno izobraževanje. Ljubljana.
- Malecki, C. K. in Demaray, M. K. (2002). Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 39(1), 305–316.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K. in Elliott, S. N. (2000). *A Working Manual on the Development of the Child and Adolescent Social Support Scale*. Neobjavljeno delo.
- McCoach, B. D., in Siegle, D. (2003). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144–154.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Inštitut za psihologijo osebnosti. Brezovica.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. *Supporting Emotional Needs of the Gifted*, 22(1), 1–12.
- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism. Its manifestations and classroom – based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 215–222.
- Renzulli, J. S. (2011). Theories, Actions, and Change: An Academic Journey in Search of Finding And Developing High Potential in Young People. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 305–308.
- Rutar Ilc, Z., Tacer, B. in Žarkovič Adlešič, B. (2014). *Kolegialni coaching. Priročnik za strokovni in osebni razvoj*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well – Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest Successful Aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35–55
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Subotnik, F. R., Olszewski – Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A proposed Direction Forward for Gifted Education Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Subotnik, F. R., Olszewski – Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2012). A proposed Direction Forward for Gifted Education Based on Psychological Science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 167–188.
- Versteynen, L. (2012). Issues in the Social and Emotional Adjustment of Gifted Children: What does the Literature say?. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 17(1), 1–8.
- Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.

# PRODUKTIVNOST IN TRENDI RAZISKOVALNE DEJAVNOSTI PEDAGOŠKIH FAKULTET V SLOVENIJI

---

Mira Metljak

## **Povzetek**

Raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja je pomembno za nacionalni razvoj in gospodarsko uspešnost. Posledično sta razvoj znanstvene discipline in raziskovanje prakse tudi pomembna dela delovanja treh pedagoških fakultet v Sloveniji. Produktivnost je le eden izmed kazalnikov uspešnosti raziskovalne dejavnosti, ki pa ni pomembna le z vidika razvoja področja, ampak tudi z vidika kakovosti pedagoške uspešnosti pedagoških delavcev. V raziskavo so bile zajete znanstvene objave 200 pedagoških delavcev pedagoških fakultet v Sloveniji od leta 2005 do leta 2014. Število objav (in naslovov) se je v tem obdobju povečalo, a rast ni linearna. Med znanstvenimi področji je predvsem med humanisti večji delež samostojnih objav, tudi slaba tretjina objav v družboslovju je bila samostojna, medtem ko je bilo v naravoslovju in tehniki več objav v soavtorstvu dveh ali treh avtorjev. Povečalo se je tudi število objav v bazah Thomson in Scopus. Vidne so razlike objavljanja med posameznimi raziskovalci. Raziskovalci z višjim akademskim nazivom so imeli v letu 2014 več objav kot tisti z nižjim. Izsledki eksplorativne študije bodo služili predvsem nadaljnjemu raziskovanju področja v smeri definiranja in spodbujanja dejavnikov raziskovalne dejavnosti na področju vzgoje in izobraževanja.

**Ključne besede:** raziskovanje, vzgoja in izobraževanje, pedagoška fakulteta, produktivnost, visoko šolstvo

## **Uvod**

Raziskovalna dejavnost visokošolskih učiteljev in sodelavcev predstavlja pomemben del njihove profesionalne poti. Lucas (2007) na primeru treh škotskih univerz ugotavlja, da je – vsaj za področje izobraževanja – veliko priložnosti za raziskovanje, ki ima lahko pozitivne učinke na učenje in izboljševanje izobraževalnih praks po celotni vertikali. Na podlagi prikazanega primera zagovarja integrativni pristop k raziskovalni in pedagoški dejavnosti učiteljev, ker se pri njem kažejo pozitivni učinki na motiviranost zaposlenih in njihov profesionalni razvoj pa tudi na obogateno aktivno, dinamično in kritično učno izkušnjo študentov. V Sloveniji so visokošolske ustanove po Zakonu o raziskovalni in razvojni dejavnosti (2006, 6. člen; dopolnitev Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o raziskovalni in razvojni dejavnosti (ZRRD-C), 2011) opredeljene kot raziskovalne organizacije, ki izvajajo raziskovalno in razvojno dejavnost v obliki programov in projektov, ki izhajajo iz Raziskovalne in inovacijske strategije Slovenije. Raziskovalna dejavnost in raziskovalna produktivnost sta pogosto predmeta različnih raziskav, in sicer z vidika različnih faktorjev, ki nanju vplivajo, pa tudi z vidika trendov na posameznih raziskovalnih področjih (npr. Hedjaz in

Behravan, 2011; Vajs, 2007; Diem in Wolter, 2013; Prpić in Petrović, 2011, Rørstad in Aksnes, 2015; Čadež, Dimovski in Okorn, 2013 ...).

### **Raziskovanje v visokem šolstvu**

Visoko šolstvo in raziskovanje sta pomembni temi, ko – tudi na ravni Evropske unije – potekajo razprave o razvoju, napredku, doseganju strateških ciljev itn. Zato je pomembno, da se raziskovanje v visokem šolstvu obravnava kot javna odgovornost, ki mora biti tudi finančno podprto (Weber in Bergan (ur.), 2005). V Sloveniji Zakon o visokem šolstvu (2012) v 3. in 4. členu raziskovalno dejavnost oz. skrb za razvoj znanosti, strokovnosti in umetnosti opredeljuje kot eno izmed dveh osrednjih področij delovanja univerz oz. posameznih fakultet. Druga je posredovanje spoznanj prek izobraževalne dejavnosti. Raziskovalno dejavnost ureja Zakon o raziskovalni in razvojni dejavnosti (2006), katerega namen je »ustvariti organizacijo in določiti pogoje za financiranje raziskovalne in razvojne dejavnosti za uresničevanje temeljnih strateških razvojnih ciljev«, ki jih lahko dosežemo: 1) z ustvarjanjem novega znanja in spoznanj ter s prenosom tega in mednarodno dosegljivega znanja; 2) s krepitvijo sposobnosti za obvladovanje splošnega družbenega napredka in tehnološkega napredka kot glavnega vira povečevanja produktivnosti; 3) z zviševanjem individualne in družbene kakovosti življenja ter utrjevanjem nacionalne identitete (3. člen). Poleg razvoja discipline in ustvarjanja novega znanja, ki naj bi prek javne koristi in gospodarske izrabe prispeval k povečanju družbene blaginje (ZRRD-UPB 1, 2006), je raziskovanje v visokem šolstvu pomembno tudi z vidika kakovosti pedagoškega dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev (gl. npr. Galbraith in Merrill, 2012; Visser - Wijnveen, van Driel, van der Rijst, Visser in Verloop, 2012; Arnold, 2008, v Čadež, Dimovski in Okorn, 2013; Lucas, 2007).

### **Raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja**

Visokošolski zavodi, ki izvajajo programe na področju vzgoje in izobraževanja, so tako s svojo raziskovalno dejavnostjo odgovorni za razvoj stroke na tem področju. Kot ugotavlja Besley (2009), je izobraževanje oz. področje vzgoje in izobraževanja poleg zdravstva eno izmed najpomembnejših področij, s katerim se ukvarja večina državnih politik in ki lahko z vlaganjem v nova znanja, raziskovanje in v razvoj potencialno največ vrča v državno produktivnost. Na Norveškem (The Research Council of Norway, 2014) se zavedajo, da ima izobraževanje pomembno vlogo za posameznikovo zdravje, kakovost življenja, družbeno udejstvovanje, socialno integracijo in za povezanost z delom. Za razvoj tega pa je ključno tudi raziskovanje, na kar kaže tudi njihov novi raziskovalni program za to področje za obdobje 2014–2023 (FINNUT – dolgoročni program za raziskovanje in inovacije v izobraževalnem sektorju)<sup>1</sup>. Kot področje raziskovanja izobraževanje ni le široko, ampak tudi izjemno raznoliko in zelo kompleksno. Združuje širok spekter vsebinskih področij in teoretičnih vidikov – od zgodnjih let do vseživljenjskega učenja, od pedagogike do globalizacije, od nevroznanosti do antropologije – ter vključuje več raziskovalnih pristopov in praks (Lawn in Furlong, 2007). Mortimore (2000, v Vanderlinde in van Braak, 2010) pravi, da je glavni namen raziskovanja

---

<sup>1</sup> Več o programu na [http://www.forskingsradet.no/prognett-finnut/Home\\_page/1253990820560](http://www.forskingsradet.no/prognett-finnut/Home_page/1253990820560).

na področju izobraževanja izboljšanje izobraževalnih procesov in rezultatov. Drugi avtorji (v prav tam) so do te linearne neposredne povezave med raziskovanjem in prakso skeptični. V Flandriji (Vanderlinde in van Braak, 2010) npr. tako poznajo raziskave, pomembne za spreminjanje politike, raziskovanje prakse in temeljne raziskave.

Hiter zgodovinski pregled področja izobraževanja učiteljev in drugih delavcev v vzgoji in izobraževanju<sup>2</sup> v Sloveniji pa tudi npr. v Angliji (Lawn in Furlong, 2007) in na Novi Zelandiji (Middleton, 2009) nam pokaže, da je bila težnja po raziskovalnem delu za namen razvijanja stroke, spremljanja vzgojno-izobraževalnih smernic, razvoja kadrov v obdobju od višje šole do univerzitetnega programa vedno bolj prisotna. Medtem ko so bile temeljne edukacijske discipline že del univerzitetnega študija, so bodoče učitelje izobraževali na kolidžih, akademijah oz. na neuniverzitetnih programih, na katerih raziskovanje ni bilo obvezno, čeprav so nekateri pedagogi raziskovali na prostovoljni ravni (Middleton, 2009; podobno tudi Zgodovina pedagoške fakultete UL, Zgodovina Pedagoške fakultete UM). Ob prehodu na univerzitetni študij oz. 4-letni študijski program (PeF UM leta 1986, PeF UL leta 1987) se je začela spreminjati tudi kadrovska struktura, povečala se je raziskovalna dejavnost zaposlenih; podobno ugotavljajo tudi Lawn in Furlong (2007) ter Middleton (2009), ki navaja še, da so se nekateri zaposleni z »novo« vlogo »raziskovalca« bolj in drugi manj poistovetili.

Ob vedno večji tendenci k objavljanju v angleščini in širjenju klime »objavljaj ali propadi«<sup>3</sup> se Levering in Smeyers (2009) na primeru Nizozemske sprašujeta, ali so ti trendi primerni tudi za področje raziskovanja v vzgoji in izobraževanju. Objavljanje izključno v mednarodnem kontekstu lahko oddalji raziskovanje od prakse, kar pa je pomemben del raziskovanja na tem področju. Poleg tega tudi menita, da pritisk objavljanja v specifičnih revijah, kar je povezano tudi z marketingom, usmerja metode raziskovanja – promoviranje predvsem empiričnih raziskav pa tudi vsebine – in raziskovanje tem, ki so zanimivejše in lažje objavljive. Posebnosti raziskovanja v vzgoji in izobraževanju so z vidika tem/vsebin raziskovanja preučevali tudi Tseng, Chang, Tutwiler, Lin in Barufaldi (2013), ki so ugotovili, da je veliko tem/vsebin regionalno pogojenih, kar kaže na to, da so v vzgoji in izobraževanju kot znanstveni disciplini enako pomembne domače in globalne raziskovalne teme. Posebnosti raziskovanja se odražajo tudi v jeziku in trendih raziskovanja, katerih vidik je tudi produktivnost.

### **Produktivnost**

Kot smo že omenili, je produktivnost raziskovanja visokošolskih sodelavcev pomembna ne samo z vidika same znanosti, ampak tudi pedagoške kakovosti. Čeprav – kot ugotavljata Galbraith in Merrill (2012) – nekateri avtorji (npr. Marsh in Hattie, 2002, v Galbraith in Merrill, 2012) na podlagi svojih raziskav zagovarjajo, da sta raziskovalna produktivnost in

---

<sup>2</sup> Zgodovina Pedagoške fakultete UL: <http://www.pef.uni-lj.si/59.html>; zgodovina Pedagoške fakultete UM: [http://www.pef.um.si/content/O%20fakulteti/Zbornik\\_50let\\_PEF.pdf](http://www.pef.um.si/content/O%20fakulteti/Zbornik_50let_PEF.pdf) (oboje pridobljeno 11. 2. 2015).

<sup>3</sup> »Publish or perish«



učinkovitost poučevanja neodvisna konstrukta, Taylor (2008, v Galbraith in Merrill, 2012) pravi, da je povezanost med raziskovalno produktivnostjo in kakovostjo poučevanja najvišja na podiplomskem izobraževanju ter dodiplomskem izobraževanju humanističnih in družboslovnih področij, kjer imajo učitelji večjo kontrolo nad vsebinami predmeta kot v naravoslovju.

Zavedamo se, da produktivnost, ki jo podrobneje obravnavamo v prispevku, ni edini pomemben vidik raziskovalne uspešnosti in razvoja. Agasisti, Catalano, Landoni in Verganti (2012) so definirali štiri vrste akademskih dosežkov (objave, citatni indeksi, raziskovalne štipendije in raziskovalna sredstva za uporabne študije, pridobljene prek zunanjih naročil) in ugotovili za področje naravoslovnih disciplin, da sta kakovost in količina raziskovanja pomembno povezani (sposobnost večjega objavljanja je povezana z višjo citiranostjo), medtem ko kakovost in količina zelo nizko korelirata s sposobnostjo pridobivanja dodatnih finančnih virov (štipendij ali zunanjih skladov). Lewis (2014) ugotavlja, da je produktivnost (izsledki raziskav) bolj povezana z nazivom, s področjem raziskovanja in z univerzo kot pa z odnosom raziskovalcev do raziskovalnega sistema oz. sistema vrednotenja raziskovalnih dosežkov. Sistem bolj vpliva na nezadovoljstvo, saj ga raziskovalci čutijo kot nekaj, kar omejuje njihovo avtonomijo, kar pa ne pomeni nujno, da bodo raziskovalci zaradi njega manj produktivni. Rørstad in Aksnes (2015) v raziskavi ugotavljata, da imajo raziskovalci družboslovnih področij primerjalno višjo stopnjo objav kot tisti z naravoslovnega področja, inženirstva, tehnoloških ved in medicine, in to predvsem zaradi drugačnega vzorca objavljanja, tj. ena publikacija/objava ima v družboslovju na splošno manj avtorjev, poleg tega raziskovalci v družboslovju objavijo več monografij. Podobno ugotavljata za humanistične vede, pri katerih je delež objav monografij še večji.

V vedno več državah je prisotna težnja po večjem objavljanju v mednarodnih revijah, indeksiranih v bazah WoS. Vendar pa so – kot ugotavljajo Tseng, Chang, Tutwiler, Lin in Barufaldi (2013) – ti trendi primernejše za naravoslovne znanosti in inženirstvo, saj je v humanistiki in družboslovju še vedno tradicija, da je prevladujoča oblika objave rezultatov raziskav monografija. Povprečna rast objav v obdobju od leta 1994 do leta 2006 v bazi Thomson je bila v državah OECD 2-odstotna, v državah Evropske unije 3-odstotna, v Sloveniji pa 5-odstotna (Sorčan, Demšar in Valenci, 2008). Tudi Bartol, Budimir, Dekleva - Smrekar, Pusnik in Juznic (2013) v svoji raziskavi, v kateri analizirajo objavljanje od leta 1996 naprej, ugotavljajo v začetku zmerno rast, od leta 2006 pa pospešeno rast objav s področja družboslovja v bazah WoS in Scopus. Zanimivo je, da v raziskavi ločeno predstavljajo podatke za naravoslovno-tehnična področja ter družboslovje in humanistiko, saj je skupno število objav v družboslovju in humanistiki bistveno nižje zaradi manjših raziskovalnih skupin ter drugačnih vzorcev objavljanja in citiranja (Bartol, Budimir, Dekleva - Smrekar, Pusnik in Juznic, 2013).

V Sloveniji se je v obdobju 1998–2005 število objav v tujih publikacijah in objav v tujih revijah najbolj povečalo v družboslovnih vedah, najmanj v humanistiki, največ objav v tujini pa imajo naravoslovje in tehniške vede. V družboslovju in humanistiki se je v tem obdobju tudi najbolj povečal obseg domačih objav, ki jih je bilo v letu 2005 največ prav na teh področjih. Povečal se je še pri tehniških vedah, medtem ko se je v drugih disciplinah delež zmanjšal (Sorčan, Demšar in Valenci, 2008). Objavljanje v tujem oz. domačem jeziku ima svoje prednosti in slabosti. Več o tem tudi Levering in Smeyers (2009).

## **Problem študije**

Družbeni in gospodarski razvoj je, kot smo pokazali, po mnenju mnogih odvisen tudi od kakovosti vzgoje in izobraževanja po vsej vertikali; za razvoj znanstvene discipline in stroke ter kakovostno pedagoško delo visokošolskih učiteljev in sodelavcev pa je pomembno tudi raziskovalno delo. Preliminarna študija raziskovalne dejavnosti je pokazala na razlike, ki se pojavljajo med posameznimi raziskovalci. V prolog k primerjalni analizi znanstvenega raziskovanja v Sloveniji je Sorčan zapisal: »Za primerno ukrepanje [v našem primeru – ugotavljanje in vpeljevanje dejavnikov za spodbujanje raziskovalne dejavnosti na področju vzgoje in izobraževanja – dodala avtorica] je treba dobro poznati stanje« (Sorčan, Demšar in Valenci, 2008, str. 7).

## **Namen in cilji študije**

Namen študije je analizirati stanje in trend objavljanja raziskovalnih ugotovitev in spoznanj pedagoških delavcev v letih 2005–2014 ter strukturo zaposlenih na treh pedagoških fakultetah v Sloveniji. Izsledki študije bodo temelj za nadaljnje raziskovanje, ki bo usmerjeno k spodbujanju raziskovanja na področju vzgoje in izobraževanja.

## **Cilji**

1) Ugotoviti, kakšna je struktura zaposlenih na pedagoških fakultetah v Sloveniji glede na spol, akademski naziv in področje raziskovanja. 2) Analizirati produktivnost objav znanstvenih dosežkov v revijah in monografijah od leta 2005 do leta 2014. 3) Ugotoviti, ali se med raziskovalci različnih raziskovalnih področij pojavljajo razlike glede samostojnega objavljanja oz. objavljanja v soavtorstvu. 4) Analizirati objavljanje prispevkov v revijah glede na kakovost revij po merilih baz Thomson Reuters in Scopus. 5) Analizirati produktivnost objavljanja v letu 2014 glede na akademski naziv raziskovalcev.

## **Metoda**

Uporabili smo eksplorativno metodo raziskovanja<sup>4</sup>, katere namen ni poiskati končnih odgovorov na problem, ampak pomaga pri lažjem razumevanju problema.

### ***Vključeni v analizo***

V analizo smo vključili vse zaposlene pedagoške delavce na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru in Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, ki so bili objavljeni na javnem seznamu zaposlenih na spletnih straneh fakultet 21. 1. 2015 oz. 28. 1. 2015. V končno analizo smo vključili vse, ki so bili objavljeni tudi na seznamu zaposlenih v teh ustanovah v bazi Sicris (22. 1. 2015), in izločili vse, ki so člani umetniških oddelkov oz. kabinetov, in učitelje veččin. Tako smo v končni izbor zajeli 200 pedagoških delavcev. Od tega je bilo 63 (31,5 %) moških in 137 (68,5 %) žensk. Podrobneje o zaposlenih v poglavju Rezultati – Struktura pedagoških delavcev na PeF v Sloveniji.

### ***Postopek zbiranja podatkov***

Podatke o objavah (v raziskavo smo zajeli objave, ki sodijo v kategorije: 1.01 – izvorni znanstveni članek, 1.02 – pregledni znanstveni članek, 2.01 – znanstvena knjiga, 1.16 – samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji) smo pridobili prek sistema Sicris (Izum). Zajeli smo podatke o objavah od leta 2005 do leta 2014. Da časovni razmik pridobivanja podatkov ne bi bil prevelik, smo izpise za vse vključene v raziskavo najprej prenesli na osebni računalnik, nato pa opravili analizo. Zajemanje bibliografskih podatkov je potekalo od 29. 1. 2015 do 1. 2. 2015. V Excellovo tabelo smo si izpisali naslednje podatke: ustanova zaposlitve, ime raziskovalca, oddelek, raziskovalni področji 1 in 2, akademski naziv, zaposlitev, leto doktoriranja, leto zaposlitve, leto objave, kategorija objave glede na metodologijo ARRS<sup>5</sup>, objava v tujini pri monografijah in prispevkih v monografijah, število avtorjev, naslov prispevka, naslov revije oz. monografije.

### ***Postopek obdelave podatkov***

Podatke smo obdelali v programu Excell in programu SPSS. Uporabljena je bila deskriptivna statistika (frekvence in strukturni odstotki). Rezultati so predstavljeni tabelarično in grafično.

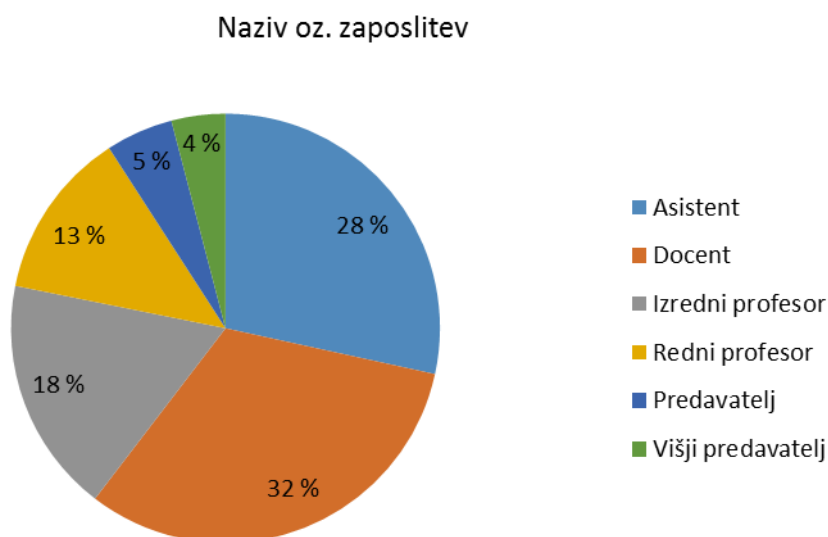
---

<sup>4</sup> »Eksplorativna raziskava preučuje nove probleme, o katerih je bilo do tedaj opravljenih malo ali nič raziskav« (Brown, 2006, str. 43, v Exploratory research. Pridobljeno 31. 8. 2015 s <http://research-methodology.net/research-methodology/research-design/exploratory-research/>). Eksplorativna raziskava se pogosto uporablja za pridobivanje novega znanja /.../ (Wisker, G. (2008). The postgraduate research handbook. Palgrave Macmillan.

<sup>5</sup> Pravilnik o postopkih (so)financiranja, ocenjevanja in spremljanju izvajanja raziskovalne dejavnosti (2014)

## Rezultati

### *Struktura pedagoških delavcev na pedagoških fakultetah v Sloveniji*

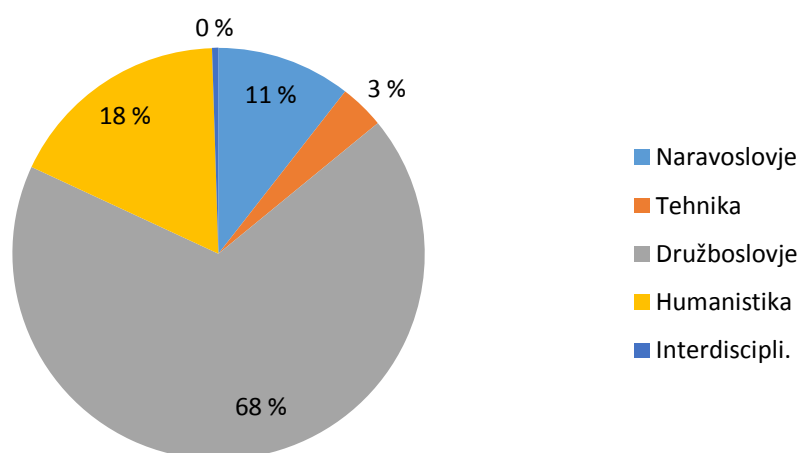


*Graf 1.* Pedagoški delavci glede na akademski naziv

Izmed pedagoških delavcev, vključenih v analizo, je bilo največ docentov (63), nato asistentov (56; 23 z doktoratom, 6 z magisterijem in 27 brez naziva), izrednih profesorjev je bilo 35, rednih profesorjev 25, 10 je bilo predavateljev (3 z doktoratom, 1 z magisterijem, 1 s specializacijo, 5 brez naziva) in 8 višjih predavateljev (4 z doktoratom in 4 z magisterijem). Za tri vključene podatka o zaposlitvi nismo našli. Pred letom 2005 jih je izmed tistih, ki imajo doktorat znanosti, doktoriralo 78, od leta 2005 naprej pa 75.

Kot smo že ugotavljali, je raziskovalno področje pedagoških delavcev v vzgoji in izobraževanju široko in raznoliko ter ne nujno neposredno usmerjeno samo na vzgojo in izobraževanje. Graf 2 prikazuje področja raziskovanja zaposlenih na PeF v Sloveniji glede na prvo navedeno področje v Sicrisu.

### Raziskovalne vede po klasifikaciji ARRS



Graf 2. Pedagoški delavci glede na prvo navedeno področje raziskovanja v Sicrisu

Ugotovimo lahko, da je raziskovalno področje večine vključenih področje družboslovje (135; od tega 102 (75,6 %) s področja 5.01 – vzgoja in izobraževanje), 35 jih je s področja humanistike, 21 z naravoslovja, 7 s tehnike in 1 s področja interdisciplinarnih raziskav.

### Produktivnost objavljanja od leta 2005 do leta 2014

Tabela 1. Število objav<sup>6</sup> po vrsti objave glede na leto objave

		Leto										
Vrsta objave		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Skupaj
Članek v reviji	f	161	150	165	208	231	201	214	244	248	233	2.055
	f %	68,8	52,6	51,7	64,2	56,9	55,1	52,6	64,4	74,9	63,3	60,1
Mono-grafija	f	12	14	23	16	23	14	16	22	15	7	162
	f %	5,1	4,9	7,2	4,9	5,7	3,8	3,9	5,8	4,5	1,9	4,7
Prisp. v mono-grafiji	f	61	121	131	100	152	150	177	113	68	128	1.201
	f %	26,1	42,5	41,1	30,9	37,4	41,1	43,5	29,8	20,6	34,8	35,2
Skupaj	f	234	285	319	324	406	365	407	379	331	368	3.418
	f %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Št. avtorjev, ki je imelo vsaj 1 objavo (od teh le 1 v %)		96 (41,7)	113 (39,8)	106 (38,7)	112 (28,6)	128 (28,1)	123 (25,2)	136 (32,4)	140 (32,1)	130 (39,2)	136 (40,4)	

<sup>6</sup> Termin objava v prispevku uporabljamo za objavo posameznega avtorja (ne glede na število avtorjev).

Ugotovimo lahko, da se je skupno število objav od leta 2005 do leta 2014 povečalo z 234 na 368 objav. Skupaj je bilo v tem obdobju 3.418 objav. Iz tabele 1 vidimo, da rast objav ni bila premo sorazmerna, ampak je objav kako leto več, drugo leto manj. Glede na vrsto objave ugotavljamo, da se med posameznimi leti deleži posameznih vrst objav spreminjajo (objave člankov v revijah med 51,7 % in 74,9 %; objave monografij med 1,9 % in 7,2 %; prispevki v monografijah med 20,6 % in 43,5 %); ni vidnih trendov, ki bi kazali na linearno, enakomerno rast oz. zmanjšanje deleža objav katere izmed vrst. Skupaj v obdobju 10 let je bila več kot polovica objav, 60,1 %, člankov v revijah, 4,7 % monografij in 35,2 % znanstvenih prispevkov v monografijah. Podobni trendi objavljanja so razvidni tudi pri analizi objavljenih naslovov (tabela 2). V tabeli 1 lahko tudi vidimo, da se je izmed tistih, ki so imeli vsaj eno objavo, delež tistih z eno od leta 2005 (41,7 %) manjšal do leta 2010 (25,2 %), nato pa se je spet povečal na 40,4 % leta 2014.

Tabela 2. Število objavljenih naslovov prispevkov oz. monografij glede na leto objave (posamezen prispevek je upoštevan samo enkrat, ne glede na število avtorjev PeF)

Vrsta objave		Leto										Skupaj
		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Članek v reviji	f	134	128	137	164	177	167	171	196	185	176	1.635
	f %	69,8	53,1	56,2	61,2	55,2	56,8	55,2	65,1	71,7	64,7	60,5
Monografija	f	9	10	13	16	20	11	10	15	13	6	123
	f %	4,7	4,2	5,3	6,0	6,2	3,7	3,2	5,0	5,0	2,2	4,6
Prisp. v monografiji	f	49	103	94	88	124	116	129	90	60	90	943
	f %	25,5	42,7	38,5	32,8	38,6	39,5	41,6	29,9	23,3	33,1	34,9
Skupaj	f	192	241	244	268	321	294	310	301	258	272	2.701
	f %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

V letih od 2005 do 2014 je bil objavljen 2.701 naslov. Število objavljenih naslovov, kjer so upoštewane posamezne objave le enkrat, ne pa večkrat, ko je soavtorjev z obravnavanih ustanov več, se je povečalo s 192 na 272.

### ***Analiza objavljanja v (so)avtorstvu glede na področje raziskovanja in objavljanje v revijah***

Tabela 3. Število avtorjev pri posamezni objavi glede na prvo navedeno raziskovalno področje v Sicrisu

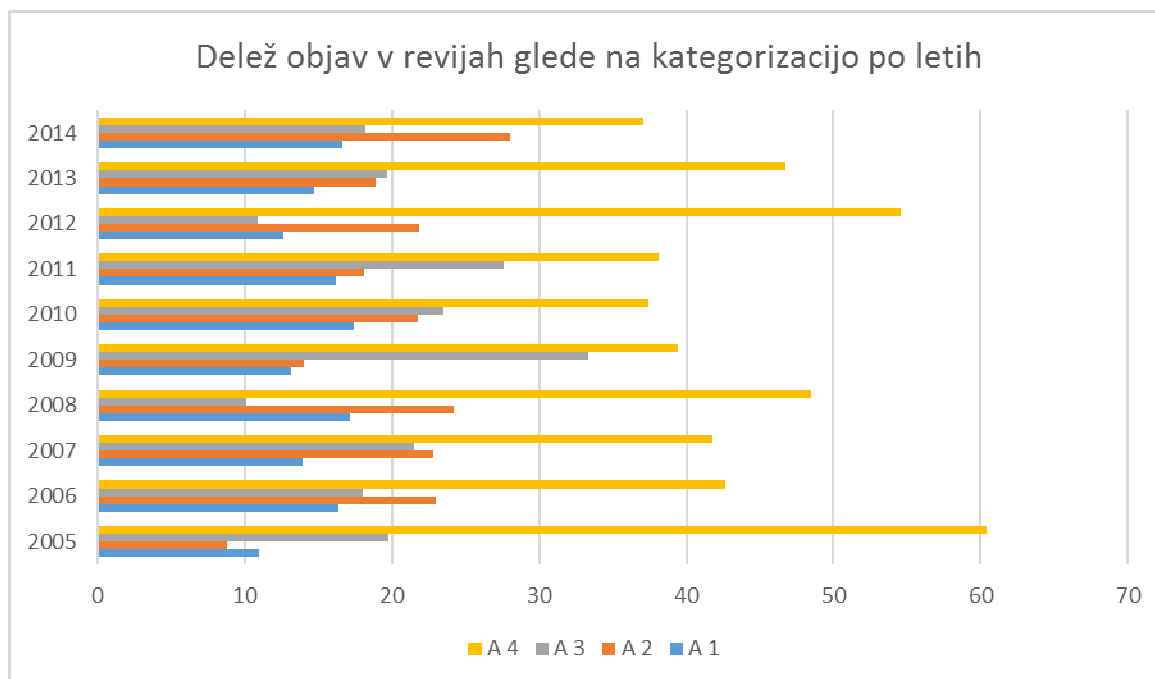
Raziskovalno področje		Število avtorjev					Skupaj
		1	2	3	4	5 in več	
Naravoslovje	f	30	185	155	74	51	495
	f %	6,1	37,4	31,3	14,9	10,3	100,0
Tehnika	f	4	24	25	2	1	56
	f %	7,1	42,9	44,6	3,6	1,8	100,0

Družboslovje	f	704	858	440	152	174	2.328
	f %	30,2	36,9	18,9	6,5	7,5	100,0
Humanistika	f	327	120	29	7	18	501
	f %	65,3	24,0	5,8	1,4	3,5	100,0
Interdisciplinarno	f	17	7	6	0	2	32
	f %	53,1	21,9	18,8	0,0	6,2	100,0
Skupaj	f	1082	1194	655	235	246	3.412
	f %	31,7	35,0	19,2	6,9	7,2	100,0

Raziskovalci s področja tehnike so večinoma (87,5 %) objavljali v soavtorstvu dveh ali treh avtorjev. Tudi večina (68,4 %) raziskovalcev s področja naravoslovja je objavljala s še enim ali z dvema soavtorjema. Samostojno oz. v soavtorstvu s še enim avtorjem sta objavljali dve tretjini (67,1 %) raziskovalcev s področja družboslovja, 89,3 % s področja humanistike; od tega sta kar dve tretjini raziskovalcev objavljali samostojno, in 75,0 % s področja interdisciplinarnih ved.

Glede na to, da je v Sloveniji pomembno tudi, kje raziskovalci objavljajo (Pravilnik o postopkih (so)financiranja, ocenjevanja in spremljanju izvajanja raziskovalne dejavnosti (neuradno prečiščeno besedilo, št. 4), 2014; Merila za izvolitve v znanstvene nazive<sup>7</sup>), smo posebej analizirali še objavljanje prispevkov v revijah. Kot smo že ugotovili, je bilo v obdobju desetih let objavljenih 1.635 naslovov člankov oz. 2.055 objav raziskovalcev v revijah. Objavljali so v 497 različnih revijah. 120 (24,1 %) revij je v naslovu vsebovalo izraze, kot so vzgoja, izobraževanje, edukacija, didaktika, šola, učitelji, otrok, pedagogika, kar pomeni, da raziskovalci ne objavljajo le v revijah, ki so vsebinsko ozko omejene le na področje vzgoje in izobraževanja oz. edukacije. Potrebna bi bila natančnejša analiza revij glede na UDK oz. področja, katerih vsebine objavljajo, ki pa presega potrebe tega prispevka.

<sup>7</sup> Merila za volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev ter sodelavcev Univerze v Ljubljani z dne 25. 10. 2011; veljajo od 1. 11. 2011; pridobljeno 30. 8. 2015 s [http://www.uni-lj.si/o\\_univerzi\\_v\\_ljubljani/organizacija\\_\\_pravilniki\\_in\\_porocila/predpisi\\_statut\\_ul\\_in\\_pravilniki/2013071111373294/](http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija__pravilniki_in_porocila/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/2013071111373294/); Merila za izvolitev v naziv UM; pridobljeno 30. 8. 2015 s <http://www.um.si/projekti/habilitacije/Strani/default.aspx>; Merila za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem. Pridobljeno 30. 8. 2015 s [http://www.upr.si/sites/unipr\\_si/fileadmin/user\\_upload/akti/MERILA\\_izvolitve\\_nazivi\\_julij\\_2012.PDF](http://www.upr.si/sites/unipr_si/fileadmin/user_upload/akti/MERILA_izvolitve_nazivi_julij_2012.PDF)



*Graf 3.* Delež objave prispevkov v revijah glede na kvalitativno ocenjevanje (točkovanje) znanstvene uspešnosti (A 1–A 4 in drugi)<sup>8</sup> po posameznih letih

Število objav skupaj v kategorijah A 1–A 4 narašča: 2005 – 91 objav; 2006 – 61 objav; 2007 – 79 objav; 2008 – 99 objav; 2009 – 114 objav; 2010 – 115 objav; 2011 – 105 objav; 2012 – 119 objav; 2013 – 122 objav; 2014 – 132 objav. Delež objav v prvi četrtini je bil najnižji leta 2005 (11,0 %) in najvišji leta 2010 (17,4 %). Najbolj se je povečal delež v revijah druge četrtine, ki je bil leta 2005 8,8-odstoten, leta 2014 pa 28,0-odstoten. Izstopa leto 2009, ko je bil delež ponovno nizek, 14,0-odstoten, delež revij tretje četrtine pa najvišji v obravnavanem obdobju, 33,3-odstoten. Delež revij četrte kategorije se je od leta 2005 naprej zmanjšal s 60,4 % na okoli 40 %, z izjemo leta 2012, ko je ponovno presegel več kot polovico objav (54,6 %), delež objav v prvi četrtini pa je bil tega leta drugi najnižji (12,6 %). Če pogledamo objave v vseh revijah, je bil delež objav v revijah, ki niso citirane v bazah Thomson Reutersa ali Scopusa, najmanjši leta 2010 (42,8-odstoten) in največji leta 2006 (59,3-odstoten)<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> A: znanstveni članek v reviji, ki jo indeksira SCI Expanded, SSCI ali Scopus (d, h), kjer d pomeni družboslovje, h pa humanistične vede, s faktorjem vpliva od A 1 do A 4 – revije glede na faktor vpliva po četrtinah. A 1 – kakovostnejše revije, A 4 manj kakovostne revije.

<sup>9</sup> 2005 – 43,5 %; 2006 – 59,3 %; 2007 – 52,1 %; 2008 – 52,4 %; 2009 – 50,6; 2010 – 42,8 %; 2011 – 50,9 %; 2012 – 51,2 %; 2013 – 50,8 %; 2014 – 43,3 %.

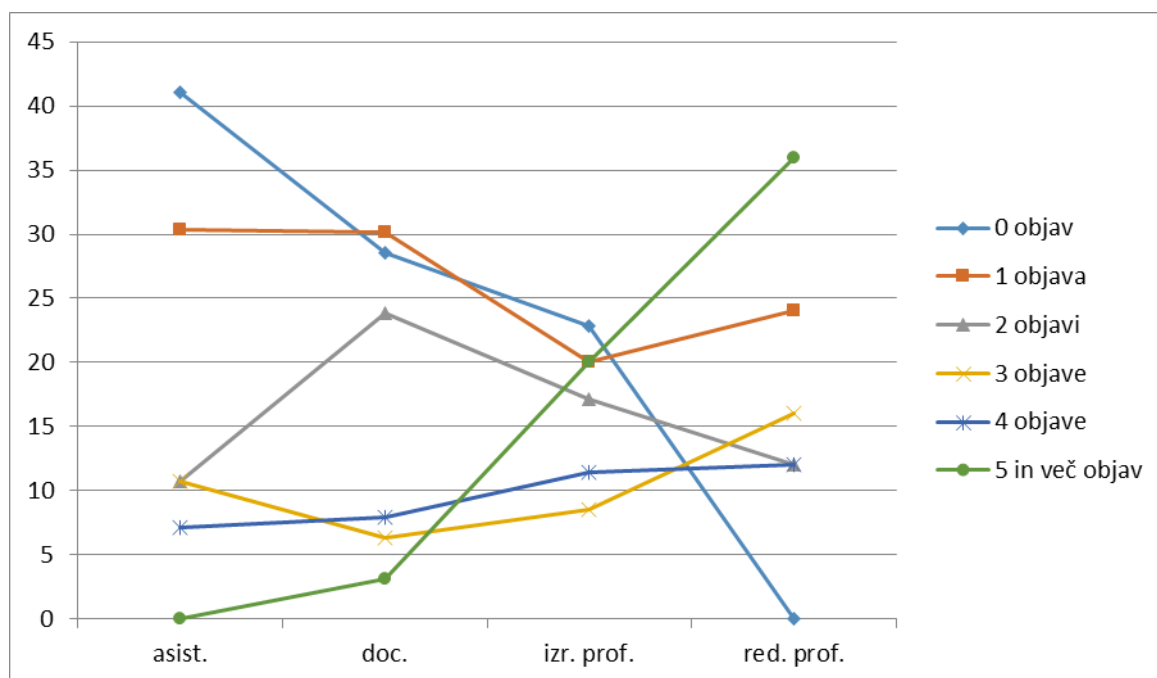


### **Analiza objavljanja v letu 2014 glede na akademski naziv raziskovalcev**

Tabela 4. Objave raziskovalcev glede na akademski naziv v letu 2014 (najmanjše in največje število objav, povprečno število objav, število objav in delež v 2014)

Naziv zaposlitve	N	Min.	Maks.	M	Št. objav v 2014	Delež objav v 2014	Št. objav A 1– A 4	Delež objav A 1– A 4
Asistent	56	0	4	1,13	63	17,1	16	12,1
Docent	63	0	7	1,51	95	25,9	26	19,7
Izr. prof.	35	0	10	2,57	90	24,5	28	21,2
Red. prof.	25	1	24	4,56	114	31,1	62	47,0
Predavatelj/ Višji pred.	18	0	1	0,28	5	1,4	/	0,0
Skupaj	197				367	100,0	132	100,0

V letu 2014 so največ objav objavili redni profesorji (114; 31,1 %). V tej skupini raziskovalcev so vsi objavili vsaj en prispevek, dobra tretjina (9; 36,0 %) jih je imela 5 in več objav (najvišje število objav je bilo 24). S podatkov z grafa 4 lahko ugotovimo, da se delež raziskovalcev z 0 ali 1 objavo manjša od asistentov do rednih profesorjev, medtem ko se delež tistih s 4 in 5 ali z več objavami večja. Dobra (28,6 %) oz. slaba (22,9 %) četrtnina docentov oz. izrednih profesorjev v letu 2014 ni imela nobene znanstvene objave, med asistenti je bilo teh dve petini (23; 41,1 %). V povprečju so imeli asistenti 1,13 objave, docenti 1,51, izredni profesorji 2,57, redni profesorji 4,56. Najmanj objav (5; 1,4 %), v povprečju 0,28 na raziskovalca, so imeli predavatelji in višji predavatelji, med katerimi je tudi največji delež tistih, ki niso imeli nobene objave (72,2-odstoten).



Graf 4. Deleži raziskovalcev z 0, 1, 2, s 3, 4 oz. 5 ali z več objavami glede na akademski naziv v letu 2014

### Diskusija s sklepom

Kot smo zapisali, so Sorčan, Demšar in Valenci (2008) ugotovili, da je bil v Sloveniji do leta 2005 splošen trend rasti objav v vseh znanstvenih disciplinah. Analiza objavljanja raziskovalcev pedagoških fakultet tudi sicer kaže na porast objav od leta 2005 (234 objav) do leta 2014 (368 objav), vendar rast ni linearna, saj je bilo največ objav v letih 2009 (406 objav) in 2011 (407 objav). Leta 2011 je bil tudi najvišji delež objav samostojnih prispevkov v monografijah (43,5 %). V prihodnje bi bilo treba podrobneje preučiti okoliščine objavljanja v teh letih, da bi lahko trdili, zakaj prihaja do razlik v objavljanju. Vzroke bi lahko našli v financiranju oz. posledično dobljenih projektih, ki so potekali v določenem obdobju in so pogosto vir novih objav; poleg tega pa smo ob sami analizi podatkov opazili tudi večje število objav v monografijah kot posledico organizacije konferenc na posameznih fakultetah. Razmerje objav med članki v revijah in monografskimi publikaciji je bilo okoli 60 % : 40 % v prid objavam člankov v revijah. Izstopa leto 2013, ko je bil delež objav člankov v reviji 74,9-odstoten, monografij je bilo 4,5 %, samostojnih prispevkov v monografijah pa 20,6 %. V Flandriji, Belgija, (Engels, Ossenblok in Spruyt, 2012), se je npr v družboslovju delež objav v revijah v primerjavi z objavami v monografijah od leta 2000/01 do leta 2008/09 povečal z 90,3 na 93,3 vseh objav. Med posameznimi področji v družboslovju je izobraževanja med področji, pri katerih je ta delež med večjimi, več kot 90 %. Prpić in Petrović (2010), ki sta raziskovala objavljanje na področju sociologije kot ene izmed družboslovnih ved, sta na podlagi objavljanja hrvaških sociologov ugotovila razmerje med objavami v revijah in

monografijah v obdobju 1996–2010, tj. 46,0 % proti 44,2 %, kar je bližje slovenski realnosti kot belgijska analiza.

Objavljanje samostojno ali v soavtorstvu je drugo področje, ki smo ga analizirali. Ugotovili smo, kot tudi npr. Rørstad in Aksnes (2015), da je delež tistih, ki objavljajo samostojno oz. v manjšem številu soavtorjev, večji med humanisti in družboslovci. V obdobju 2005–2014 je imelo samostojno objavo 65,3 % humanistov in dobra polovica (53,1 %) raziskovalcev interdisciplinarnih ved. Večina družboslovcev je objavljala samostojno ali v soavtorstvu s še enim avtorjem (67,1 %), medtem ko je večina naravoslovcev (68,7 %) in raziskovalcev s področja tehnike (87,5 %) objavljala v soavtorstvu enega ali dveh soavtorjev. Tudi Sorčan in Demšar Valenci (2008) ugotavljajo, da je na področju medicine in naravoslovnih znanosti število soavtorskih člankov precej večje, saj raziskovanje v veliki meri temelji na večstranskem sodelovanju. Če pogledamo samo področje družboslovja, je delež objav v soavtorstvu 69,8-odstoten, kar predstavlja večji delež, kot so ga ugotovili Kyvik (2003, v Prpić in Petrović (2010)) za področje družboslovja (43-odstoten) ter Prpić in Petrović (2010) za področje sociologije (41,7-odstoten). Vzrok za večji delež je lahko specifičnost raziskovanja v vzgoji in izobraževanju, ki je, kot smo že zapisali, ne le široko, ampak tudi raznoliko in zelo kompleksno.

Analiza objavljanja prispevkov v kategorijah A 1–A 4 kaže bolj ali manj enakomerno rast, delež objav v teh kategorijah glede na vse objave v revijah pa se med leti ni bistveno spreminjal in je bil povprečno 49,7-odstoten. Podoben trend naraščanja ugotavljajo tudi Čadež, Dimovski in Okorn (2013) za objave ekonomsko-poslovnih šol med letoma 2000 in 2011. Delež manj kakovostnih revij se je manjšal od leta 2005 (60,4-odstoten) do leta 2011 (38,1-odstoten), nato je leta 2012 ponovno presegel polovico (54,6 %), nato pa spet padel. V raziskavi Čadež, Dimovski in Okorn (2013) se je delež povečal na več kot polovico leta 2011, zato bi bilo v prihodnjih raziskavah smiselno preučiti, ali so se v tem obdobju dogajale posebnosti na področju financiranja in/ali pravilnikov, zakonodaje, ki bi lahko vplivale na celotno raziskovalno dejavnost v Sloveniji.

Pomembno se nam zdi predvsem povečanje deleža objav v drugi četrtini revij, ki je bil leta 2014 že dobra četrtina (28,0 %) objav A 1–A 4. Koliko imajo raziskovalci v vzgoji in izobraževanju sploh možnosti objavljanja v pomembnejših revijah glede na faktor vpliva baze Thomson Reuters in vir normaliziranega vpliva posameznega prispevka baze Scopus? Kot ugotavlja Moed (2005, v Albion, 2012), pokritost revij z nekaterih družboslovnih področij, kot so: sociologija, izobraževanje, politične vede, antropologija, in še posebej s področij humanistike in umetnosti v bazi Thomson Reuters ni tako dobra kot pri drugih področjih. Poleg tega pa revije s področja izobraževanja sodijo v spodnjo tretjino revij s področja družboslovja (Goodyear idr., 2009, v Albion, 2012). V letu 2013 je bilo po podatkih,

objavljenih na spletni strani knjižnice Pedagoške fakultete UL<sup>10</sup>, s področja izobraževanja in raziskovanja v izobraževanju, specialne pedagogike in izobraževanja kot znanstvene vede v bazah Thomson Reuters<sup>11</sup> glede na faktor vpliva JCR 74 naslovov revij v prvi četrtini, 73 naslovov revij v drugi četrtini, 73 v tretji in 72 v četrti četrtini – skupaj 292 naslovov revij. Če k tem področjem dodamo še področje izobraževalne psihologije, je bilo skupaj 326 naslovov revij.<sup>12</sup> V bazah je bilo tega leta 11.570 revij, tako da je delež revij s prej omenjenih področij 2,8-odstoten. Nobena revija ni bila iz Slovenije. Srednja vrednost faktorja vpliva je bila med 0,724 (izobraževanje in raziskovanje v izobraževanju) in 1,206 (izobraževanje kot znanstvena veda).<sup>12</sup>

Za leto 2014 smo analizirali objavlanje glede na posamezne raziskovalce in akademski naziv. Tako kot Diem in Wolter (2013) ugotavljamo, da se med raziskovalci pojavljajo razlike. Slaba tretjina (31,5 %) jih namreč v tem letu ni imela nobene objave, medtem ko je bilo takih z večjim številom objav, 4 oz. več, četrtina (25,2 %). Redni in izredni profesorji so v letu 2014 prispevali več kot polovico (55,6 %) objav, medtem ko so redni profesorji prispevali skoraj polovico (47,0 %) objav prispevkov A 1–A 4, predstavljajo pa le 13 % zaposlenih. Tudi Diem in Wolter (2013) ter Shin in Cummings (2010, v Diem in Wolter, 2013) ugotavljajo razlike med »akademsko starostjo« in objavljanjem prispevkov v bazi Web of Science oz. pozitivno učinke »akademske starosti« in negativne biološke starosti, ki pa je sami v naši raziskavi nismo analizirali, čeprav Diem in Wolter (2013) opozarjata, da njuni podatki ne omogočajo neposredne vzročne interpretacije. Da redni profesorji objavljajo več kot njihovi mlajši kolegi, ugotavljata tudi Rørstad in Aksnes (2015), poleg tega pa tudi, da se objavlanje močno razlikuje na individualni ravni. Skrb vzbujajoč se nam zdi predvsem podatek, da približno četrtina docentov in izrednih profesorjev v letu 2014 ni prispevala nobene znanstvene objave. Tudi trend objavljanja (tabela 1) od leta 2005 do leta 2014 kaže, da se je med tistimi, ki so imeli vsaj 1 objavo, delež takih s samo eno objavo od leta 2005 (41,7-odstoten) nižal do leta 2010 (25,2-odstoten), nato pa spet povečal na 40,4 % (leto 2014).

Raziskava ima tudi nekaj omejitev. Prva je, da za leta od 2005 do 2013 nimamo realnega podatka o številu zaposlenih; tako tudi ni mogoč podatek o povprečnem številu objav na raziskovalca, poleg tega tudi trend števila objav ne moremo analizirati globlje z vidika posameznih raziskovalcev. Menimo pa, da dinamika zaposlovanja ni zelo fleksibilna in da je razmerje zaposlenih (tudi glede na akademski naziv) sorazmerno stabilno. Druga omejitev je, da nam analiza objavljanja le na ravni produktivnosti ne omogoča širše primerjave z drugimi področji, saj bi morali pri tem upoštevati različne specifikke objavljanja posameznih disciplin, ki jih v prispevku nismo podrobneje obravnavali. Primerjava med disciplinami tudi ni bila

---

<sup>10</sup> [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Knjiznica/Datoteke/JCR2013\\_EER.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Knjiznica/Datoteke/JCR2013_EER.pdf); [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Knjiznica/Datoteke/JCR2013\\_ES.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Knjiznica/Datoteke/JCR2013_ES.pdf); [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Knjiznica/Datoteke/JCR2013\\_ESC.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Knjiznica/Datoteke/JCR2013_ESC.pdf) (pridobljeno 27. 8. 2015)

<sup>11</sup> Science Citation Index Expanded in the Social Science Citation Index

<sup>12</sup> Vir: InCites Journal Citation Reports; Thomson Reuters; <https://jcr.incites.thomsonreuters.com/JCRJournalHomeAction.action?>

namen naše raziskave. Na pazljivost pri interpretaciji in omejen prostor uporabe bibliometričnih analiz opozarjajo tudi Diem in Wolter (2013) ter Sorčan, Demšar in Valenci (2008).

Kot smo že omenili, je bil glavni namen raziskave pridobiti informacije, ki bodo odpirale možnosti nadaljnega raziskovanja v smeri definiranja in promocije dejavnikov spodbujanja kakovosti raziskovalne dejavnosti na področju vzgoje in izobraževanja. Poleg že omenjenih možnosti nadaljnega raziskovanja se bomo usmerili tudi v raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo predvsem na razlike objavljanja med raziskovalci. Vzroke bomo iskali npr. v raziskovalni klimi ustanov, saj npr. raziskava Beerksa (2013) kaže, da povezava med intenzivnostjo pristopa vodstva k spodbujanju raziskovanja in produktivnostjo vsekakor obstaja, je pa treba biti pri interpretaciji pozoren, saj obstaja več vzporednih dejavnikov in razlike med disciplinami, posamezniki. Borg in Alshumaimeri (2012) v raziskavi med visokoškolskimi učitelji za izobraževanje učiteljev v Savdski Arabiji ugotavljata, da je pomemben razkorak med zahtevo vodstva po raziskovanju in podporo, ki jo vodstvo nudi tistim, ki želijo raziskovati na področju vzgoje in izobraževanja – individualne razlike glede na starost, spol, delovno dobo, sodelovanje pri projektih ... finančni pogoji in smernice urejanja raziskovalne dejavnosti na nacionalni ravni in podobno. Še eno področje nadaljnega raziskovanja bosta predstavljali vsebinska analiza objavljenih prispevkov in podrobnejša analiza revij. Tako bomo skušali ugotoviti specifične objavljanja znotraj področja in definirati, katere vsebine vse vključuje področje vzgoje in izobraževanja ter kak je nacionalni pomen raziskovanja teh področij.

## Literatura in viri

- Agasisti, T., Catalano, G., Landoni, P. in Verganti, R. (2012). Evaluating the performance of academic departments: an analysis of research-related outputs efficiency. *Research Evaluation*, 21(1), 2–14.
- Albion, P. R. (2012). Benchmarking citation measures among the Australian education professoriate. *The Australian Educational Researcher*, 39(2), 221–235.
- Bartol, T., Budimir, G., Dekleva - Smrekar, D., Pusnik, M. in Juznic, P. (2013). Assessment of research fields in Scopus and Web of Science in the view of national research evaluation in Slovenia. *Scientometrics*, 98, 1491–1504.
- Beerks, M. (2013). Facts and fads in academic research management: the effect of management practices on research productivity in Australia. *Research policy*, 42(9), 1679–1693.
- Besley, T. (2009). Introduction: assessing the quality of educational research in higher education: the impact of the knowledge economy and mergers. V T. Besley (ur.), *Assessing the Quality of educational research in higher education* (str. 1–24). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Borg, S. in Alshumaimeri, Y. (2012). University teacher educators' research engagement: Perspectives from Saudi Arabia. *Teaching and teacher education*, 28, 347–356.

- Čadež, S., Dimovski, V. in Okorn, K. (2013). Raziskovalna produktivnost in ustvarjanje znanja v slovenskih ekonomsko-poslovnih šolah. *Economic and business review*, 15(2), 75–96.
- Diem, A. in Wolter, S. C. (2013). The use of bibliometrics to measure research performance in education sciences. *Research in higher education*, 54, 86–114.
- Engels, T. C. E., Ossenblok, T. L. B. in Spruyt, E. H. J. (2012). Changing publication patterns in the social sciences and humanities, 2000–2009. *Scientometrics*, 93, 373–390.
- FINNUT – Research and Innovation in the Educational Sector (2014). The Research Council of Norway. Pridobljeno 29. 6. 2015 s [http://www.forskingsradet.no/prognnett-finnut/Nyheter/Ambitious\\_new\\_educational\\_research\\_programme/1253992341450/p1253990820645](http://www.forskingsradet.no/prognnett-finnut/Nyheter/Ambitious_new_educational_research_programme/1253992341450/p1253990820645)
- Galbraith, C. S. in Merrill, G. B. (2012). Faculty research productivity and standardized student learning outcomes in a university teaching environment: a Bayesian analysis of relationship. *Studies in higher education*, 37(4), 469–480.
- Hedjaz, Y. in Behravan, J. (2011). Study of factors influencing research productivity of agriculture faculty members in Iran. *Higher education*, 62(5), 635–647.
- Lawn, M. in Furlong, J. (2007). The social organisation of education research in England. *European Educational Research Journal*, 6(1), 55–70.
- Levering, B. in Smeyers, P. (2009). Assessing the quality of educational research in the Netherlands. V T. Besley (ur.), *Assessing the Quality of educational research in higher education* (str. 315–326). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Lewis, J. M. (2014). Research productivity and research system attitudes. *Public money & management*, 34(6), 417–424.
- Lucas, L. (2007). Research and teaching work within university education departments: fragmentation or integration? *Journal of further and higher education*, 31(1), 17–29.
- Middleton, S. (2009). Becoming PBRF-ABLE: Research assessment in Education in New Zealand. V Beslej, T. (ur.), *Assessing the quality of educational research in higher education* (str. 193–208). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pravilnik o postopkih (so)financiranja, ocenjevanja in spremljanju izvajanja raziskovalne dejavnosti (neuradno prečiščeno besedilo, št. 4) (2014). Pridobljeno 30. 8. 2015 s <http://www.arrs.gov.si/sl/akti/prav-sof-ocen-sprem-razisk-dej-jan15.asp>
- Prpić, K. in Petrović, N. (2010). Croatian social scientists' productivity and a bibliometric study of sociologists' output. *Sociologija i prostor*, 48/188(3), 437–459.
- Rørstad, K. in Aksnes, D. W. (2015). Publication rate expressed by age, gender and academic position – A large scale analysis of Norwegian academic staff. *Journal of informetrics*, 9, 317–333.
- Sorčan, S., Demšar, F. in Valenci, T. (2008). *Znanstveno raziskovanje v Sloveniji. Primerjalna analiza*. Ljubljana: Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.
- The Research Council of Norway. (2014). *Programme for Research and Innovation in the Educational Sector (FINNUT) 2014–2023*. Oslo. Pridobljeno 30. 8. 2015 s <http://www.forskingsradet.no/prognnett-finnut/Documents/1253990820556>
- Tseng, Y.-H., Chang, C.-Y., Tutwiler, M. S., Lin, M.-C. in Barufaldi, J. P. (2013). A scientometric analysis of the effectiveness of Taiwan's educational research projects. *Scientometrics*, 95(3), 1141–1166.
- Vajs, D. (2007). Raziskovalna dejavnost na področju bibliotekarstva v okviru raziskovalne dejavnosti v Sloveniji. *Knjižnica*, 51(1), 69–88.

- Vanderlinde, R. in van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal*, 36(2), 299–316.
- Visser - Wijnveen, G. J., van Driel, J. H., van der Rijst, R. M., Visser, A. in Verloop, N. (2012). Relating academics' ways of integrating research and teaching to their students' perceptions. *Studies in higher education*, 37(2), 219–234.
- Weber, L. in Bergan, S. (ur.) (2005). *The public responsibility for higher education and research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Pridobljeno 29. 6. 2015 s [http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/public-responsibility-for-higher-education-and-research\\_webversion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/public-responsibility-for-higher-education-and-research_webversion.pdf)
- Zakon o raziskovalni in razvojni dejavnosti (uradno prečiščeno besedilo) (ZRRD-UPB1) (2006). *Uradni list RS*, št. 22/2006, 28. 2. 2006. Pridobljeno 20. 1. 2015 s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=71985>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o raziskovalni in razvojni dejavnosti (ZRRD-C) (2011). *Uradni list RS*, št. 9/2011, 11. 2. 2011. Pridobljeno 29. 1. 2015 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlurid=2011325>
- Zakon o visokem šolstvu (uradno prečiščeno besedilo) (ZViS-UPB7) (2012). *Uradni list RS*, št. 32/2012, 4. 5. 2012. Pridobljeno 20. 1. 2015 s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=108446>
- Zgodovina Pedagoške fakultete UL. Pridobljeno 11. 2. 2015 s <http://www.pef.uni-lj.si/59.html>
- Zgodovina Pedagoške fakultete UM. Pridobljeno 11. 2. 2015 s [http://www.pef.um.si/content/O%20fakulteti/Zbornik\\_50let\\_PEF.pdf](http://www.pef.um.si/content/O%20fakulteti/Zbornik_50let_PEF.pdf)

# VZGOJNI VIDIKI V OBREDJU KATOLIŠKE CERKVE

---

Saša Batistič

## **Povzetek**

Pomembne razsežnosti vsake religije so mdr.: odprtost do učenja, moralno-etični principi in odnos do specifičnih tem, ki naj bi imel za posledico določeno vrsto obnašanja. Ta okvir človekovega delovanja se v Katoliški cerkvi posreduje predvsem prek obredja, ki ne ponuja samo nauka, ampak tudi *praxis* in *ethos*. V razpravi posvečamo pozornost vzgojnim vidikom, ki jih Katoliška cerkev posreduje prek obredja in ki ima naslednje konstitutivne elemente: besedilo, simbole, dejanja in umetnost. Metodologija obravnavane tematike se je opirala na hermenevitične poudarke obreda kot dogodka in razumevanje teksta prek konteksta. Analizirali smo primarne liturgične vire; to so obredniki za zakramente in zakramentale. Ugotovili smo, da obredje vzgaja k temeljnim človeškim vrednotam in etiki, ki je skupna različnim kulturam. V ospredju pa je tudi vzgoja za skupnost, edinost, lepoto in smisel, integracijo človekovega telesa ter detabuiziranje smrti in žalovanja. V razpravi smo nakazali tudi mogoče načine inkulturacije in pokazali na neadekvatno simboliko. Aplikativni pomen članka je v nadaljevanju raziskave o interpretaciji besedil z vidika vernikov in voditeljev obredov, v inkulturaciji obrednikov ter kot pripomoček učiteljem verstev. Vzgojni vidiki so s stališča *weltethos* tudi pomembna izhodišča za nadaljevanje ekumenskih in medreligijskih prizadevanj.

**Ključne besede:** evhologija, liturgija, naratologija, simbolna govorica, umetnost, vzgoja, zakramenti

## **Uvod**

Koncilna prenova si prizadeva, da bi verniki »bolj krščansko živeli« (Konstitucija o svetem bogoslužju, 2004, čl. 1) in da bi bilo bogoslužje v življenju kristjana resnično »vir in vrhunec« (Konstitucija o svetem bogoslužju, čl. 10). K temu cilju stremi konstitucija ter si prizadeva za takšno vzgojo vernikov in dušnopastirsko delovanje (Inter Oecumenici, 1965, čl. 5).

Batson meni, da je za religijo veliko pomembnejše vprašanje kot odgovor, saj je iskanje kognitivno, ker je pomemben način, kako so verovanja oblikovana in posedovana. Iskanje vključuje razmišljanje, ki je dejavno pri specifičnih temah, odprtost do učenja, dvom o preprostih rešitvah težkih problemov (Batson, Schoenrade in Ventis, 1993), v prejšnjih raziskavah pa Batson opozarja tudi na željo po pomoči drugim in boljšem svetu (Pargament, 2001). Ves okvir človekove religioznosti in njegovo iskanje smisla se v Katoliški cerkvi posredujeta predvsem prek obredja, ki je neločljivo povezano z doktrino, saj moramo upoštevati staro načelo »lex orandi, lex credendi«. Vsako obredje posreduje določen nauk oziroma doktrino, a »črka ubija« (2 Kor 3,6), če nam celotno obredje ne ponudi *praxis* in *ethos*. Filozof Braithwaite poudarja, da so religiozne povedi podobne moralnim izjavam, saj



razglašajo namen, da bomo delovali na določen način, se zavezali k določenemu načinu življenja – agapičnemu življenju (Charlesworth, 2001). Podobno kot Braithwait nadaljuje Hare (Charlesworth, 2001), da imajo religiozne izjave za posledico določeno vrsto obnašanja in da ima religiozni diskurz opraviti s povsem navadnimi empiričnimi dejstvi. Religiozne izjave so zato, ker je okrog njih organiziran naš način življenja in so izraženi naši pogledi na empirična dejstva. Celotno obredje je nekakšna »predloga« delovanja, kajti s koncem obreda se življenje ne konča, ampak se dejansko začne in nadaljuje »lex vivendi«. Zato je za samo obredje pomembno, da je kontinuirano: da se ponavlja in je dosledno v svoji strukturi. Pristas (Pristas, 2013) meni, da ljudje postanejo to, kar dosledno počnejo, torej smo oblikovani na način, kako slavimo – po držah, vedenju in po razpoloženju, ki ga imamo pred Bogom in pri stvareh. Kant je v obredu videl nujnost zaradi človekove neizogibne čutne narave. Obredna aktivnost je postavljanje človeka v odnos s transcendentno realnostjo, v kateri je narava moralne dolžnosti lahko razjasnjena, percepcija globine moralne odgovornosti okrepljena in – najpomembnejše – je zelo močen motivacijski vir za moralno zavezo in ponovno predanost. Če ločimo čiste elemente verskega prepričanja v religijskem sistemu, lahko od obreda pričakujemo, da bo posredoval to zavest prek obnašanja skupine, in to s kompleksnimi simboličnimi aktivnostmi, ki izražajo in oživljajo moralno zasnovo, na katerih so nastali (Green, 1979). Sicer je Kantova zamisel morale danes bližja etiki, a če bi verske povedi skrčili samo na določene drže, ki jih zavzamemo v življenju, bi celotno poetiko religije skrčili na kantovski način, pa vendar človekovo delovanje, njegovo razmišljanje in čutenje predstavljajo pomemben vidik njegove verske osi.

Na drugi strani imamo kulturni problem v obredju, saj je – kot menita Berger in Luckmann (1999) – eden izmed problemov postmoderne ravno v tem, da danes posameznik odraža v svetu, v katerem ni skupnih vrednot, ki bi določale njegovo delovanje, niti ni resničnosti, ki bi bila za vse ljudi istovetna. Zato se lahko vprašamo o vzgojnih vidikih »Sitz im Leben«, saj imajo besede svoj pomen samo v specifičnem kontekstu in specifičnem okolju, kot meni Ricoeur (2003). A vendar obred vsebuje tudi neko stalnost, nespremenljivost, tradicijo in stare strukture, ko morajo ostati korak nazaj, a ne okostenele. Eno izmed največjih kritik je izrekel kardinal Martini, ko je dejal, da je Cerkev zadaj 200 let, naši obredi in naše obleke so napihnjeni, in ko se je vprašal, ali te stvari sploh povejo, kaj smo danes (Martini, 2012).

Izhajamo s stališča, da obredje načelno vzgaja vernike, a ne samo v doktrinalnem smislu, ampak tudi na ravni osnovnih človeških vrednot, in to prek besede, kretenj, drže, glasbe in bogoslužnega prostora. Namen članka je ugotoviti:

- kateri so vzgojni principi, ki jih zasledimo v teh konstitutivnih elementih obredja;
- ali so ti vzgojni principi univerzalni in jih lahko apliciramo na celotno skupnost (vprašanje *weltethosa*);
- ali so kateri izmed vzgojnih vidikov zastareli oziroma neprimerni;
- katere so morebitne pomanjkljivosti konstitutivnih elementov z vidika vzgoje.

## Metoda

Metodologija našega vpogleda v vzgojne vidike v obredjih je v okviru teologije liturgije oziroma v okviru hermenevtičnih sodobnih poudarkov na obredje kot dogodek.<sup>1</sup> *Locus* metodološkega pristopa je zdajšnje obredje v Katoliški cerkvi, pri katerem je pomemben stik s kulturo, prav tako pa tudi priprava in praznovanje obreda. S tega vidika je *locus* pomemben kot vir obrednega praznovanja, saj formira celoten obred. *Data* metodološkega pristopa pa so primarni liturgični viri; to so različni obredniki za zakramente in zakramentale, ki so uporabljeni pri obredjih. *Data* vsebuje pomembne elemente obredja: različna besedila, simbole, dejanja in liturgične umetnosti. *Locus* in *data* skupaj tvorita tekst in kontekst. Kontekst je vir tekstu, hkrati pa je tekst razumljiv prek konteksta, zato je razumevanje obreda odvisno od povezave vseh elementov *data*. Naš poudarek bo predvsem na zadnjem, čeprav z vidika kulture ne bomo mogli zanemariti *locus*.

Prvi del raziskave je potekal z analizo primarnih liturgičnih virov: slovenskega prevoda Rimskega misala, slovenskih prevodov obrednikov za zakrament svetega krsta – vključno z obrednikom *Uvajanje v krščanstvo* –, birme, poroke in bolniškega maziljenja ter za zakramental krščanskega pogreba. Primarne liturgične vire smo analizirali z vidika konstitutivnih elementov, ki so sestavljeni iz: besed, simbola in liturgičnih dejanj, kot so drža, kretnje itn. Vsi ti elementi, ki tvorijo *data*, so bili obravnavani s stališča vzgojnih vidikov, ki jih posredujejo vernikom. Metodološki pristop pri obravnavi teksta in občestva se je opiral na naratologijo. Drugi del raziskave pa je bil namenjen vprašanju, kako je *locus* v soglasju z *data* oziroma kako tekst s kontekstom vzgaja vernike k bolj krščanskemu življenju.

## Rezultati z diskusijo

### Vzgoja z besedo

V katoliškem obredju ima vsaka beseda svoj pomen in svoje (nezamenljivo) mesto, saj je beseda ključni element pri posredovanju Kristusove skrivnosti. Vsak zakrament ima materijo in formo (točno določeno nezamenljivo besedilo), ki sta zagotovili veljavno podeljenega zakramenta, zato je tudi sam zakrament (B)eseda v dialogu s simbolom. Simbolika je v evhologiji obredja proces in pot. Prvi simbol je celotno Kristusovo telo, ki vrši liturgijo, kjer se pretaka realno in simbolno oziroma zakramentalno. Drugi in zelo pomemben simbol je liturgični jezik, saj tisto, kar se izgovarja in poje med liturgijo, ni samo beseda, ampak dej Božje bližine, in da tudi verniki sami simbolično poimenujejo stvari, ki so globlje kot besede same. Liturgični oziroma bogoslužni jezik pa vendar ni »sveti« jezik, ampak človeški način izražanja svetega, zato mora biti tudi pastoralno ustrezen, razumljiv, poetičen in afektiven.

---

<sup>1</sup> Metodo razdelitve na *locus* in *data* predpostavlja K. W. Irwin (Irwin, 1994).

Strle (1971) je zapisal, da je to nevarna utvara, če želimo liturgijo približati tistim, ki ne poznajo Svetega pisma ali zgodovine odrešenja, a vendar moramo razumeti, da besedila obredov niso navdihnjena in razodeta na tak način kot Sveto pismo. Strinjamo se s Kozarjem, ki je zapisal, da bogoslužje ni znanstvena razprava, nerazumljiva pa je zaradi jezika (Kozar, 1971). Vesenjaj (1975) je zapisal, da so se slovenski prevajalci Rimskega misala trudili, da bi uporabili običajne in navadne besede, ki bi bile razumljive današnjemu človeku in izraz naše dobe, a v skoraj štiridesetih letih se je marsikaj spremenilo in že takrat so bile v verskem tisku (predvsem revija *Cerkev v sedanjem svetu*) burne razprave in kritike glede »latinizirane« slovenščine. Če želimo vzgajati z besedo in s celotnim kontekstom, morata biti beseda in kontekst razumljiva današnjemu človeku, kar seveda ne pomeni, da mora biti jezik povsem preprost.

Na drugi strani imamo v obrednikih tudi vsakdanje stvari, ki nas vzgajajo, kot sta pozdravljanje in osebni stik s človekom, saj »jaz« posameznika postane »mi« skupnosti. Vsak obred ima svoj začetek, ki se začne s pozdravom. Različni zakramenti in zakramentali, pri katerih so v ospredju bolj posamezniki, pa z uvodnimi pozdravi in sprejemi dajejo občutek, da ti posamezniki niso sami (poroka, krst, birma) ter dajejo tolažbo in upanje (bolniško maziljenje, pogreb). Kapellari (2013) piše, da je danes razširjeno opustošenje kulture pozdravljanja. Narodoslovci menijo, da naj bi bilo to sprva znamenje sočloveku, da je neoborožen, torej nenevaren, zato oblika pozdrava ni samo kulturni okrasek, ampak jamstvo za mir in varnost.

### **Simbolika svetih časov in vzgojni vidiki v Rimskem misalu**

Glavna mašna prošnja (GP), prošnja nad darovi (ND) in prošnja po obhajilu (PO) so polne simbolike. Že sama simbolika svetih časov nam predstavi različne vzgojne vidike, ki imajo biblično pedagogiko. Advent je v znamenju pričakovanja po večnem življenju (GP nedelje I, GP srede I, GP srede II, GP petka II) in priprave na rojstvo (PO 17. decembra, ND nedelje IV). Čeprav je zaradi same narave časa v ospredju teologija milosti, ki ni značilna samo za advent, ampak za celotno obredje,<sup>2</sup> je prisotno tudi kolektivno priznanje greha (krivde), ali kot bi rekli v današnjem jeziku, biti odgovoren za svoja dejanja in sprejeti posledice. Kot ugotavlja Krašovec (1999), je svetopisemski pogled na kazen bolj klic k pokori in vrnitvi h Gospodu, ki ni samo v »interesu« posameznika, ampak celotne človeške družbe, saj je krivda vedno socialne narave, zato je taka tudi pokora. Odpravljanje moralne krivičnosti in spodbujanje kesanja ter spreobrnjenja pomenita, da kazen ne sme izvirati iz moralnega sovraštva in maščevanja, ampak je treba upoštevati temeljno človekovo vrednost in priznati njegovo dostojanstvo (Krašovec, 1999). Pod temi vidiki moramo razumeti prošnje po odpuščanju grehov in očiščenju (GP srede in četrta II) pa tudi prošnje, da bi se v tem življenju »znašli«: da bi zemeljske dobrine prav cenili (PO petka I) in bili učljivi za ljubezen (ND ponedeljka I). Te prvine eshatona želijo aktivnost človeških subjektov, čeprav nekateri liturgisti očitajo misalu semipelagianstvo (Pristas, 2013).

---

<sup>2</sup> V liturgiji predvsem obred kesanja, ki ga lahko nadomestimo s pepeljenjem ali kropljenjem.

Podoba človekove učljivosti je prisotna tudi v božičnem času, čeprav je poudarek na razsvetljenju (GP srede po Gospodovem razglašenju) in spoznanju (GP petka po Gospodovem razglašenju), saj Kristus nastopa kot Luč (GP polnočnice). Razsvetljenje in spoznanje moramo razumeti kot hojo za Kristusom (PO 29. decembra), zvestobo (GP nedelje Jezusovega krsta) in vztrajanje v tem življenju (PO torka božičnih delavnikov). Ker evhologija predpostavlja odrešenje, posledično daje človeku tudi neminljivo dostojanstvo (Božični hvalospev 3), zato med vzgojnimi vidiki ne bomo zasledili podreditve, podložnosti, pokornosti itn., ampak prej glagole, ki nakazujejo na človekovo prizadevanje za krščansko življenje, saj simbol (L)uč nakazuje gibanje k svetlobi. Zato bi lahko razsvetljenje in spoznanje povezali s krepostjo *prudentia*.

Postni čas velja kot »velike duhovne vaje vse Cerkve« (Leon Veliki), zato so poleg notranjega spreobrnjenja pomembna tudi zunanja dela kot ljubezen do bližnjega in pomoč potrebnim (Oražem, 1989). Postni čas velja kot čas vzgajanja (GP ponedeljka I), ko naj bi odložili staro življenje, pozorneje prisluhnili Božji besedi in doživeto obhajali velikonočne praznike (GP petka I, Postni hvalospev 2). Evhologija, ki poudarja prenovitev človeka, temelji na integraciji telesa in duha oziroma človekovi celovitosti, saj je to čas, v katerem naj bi se človek ustavil in začel znova.

Z vidika simbolike je pot pomemben vzgojni element, saj je pomembno vztrajanje (GP torka II). Postne prošnje po obhajilu razodevajo željo po duhovnem življenju in izkustvu novega življenja, hkrati pa lahko v njih zasledimo tudi duhovni itinerarij, v katerem se mora kristjan 'dvigniti vedno višje' (PO od pepelnice in ves 1. teden), si prizadevati prebeliti dušo v luči besede (PO 2., 3., 4. postnega tedna) vse do polnosti odrešenja (PO 5. postnega tedna) (Krajnc, 1997). Zbrano božje ljudstvo je povabljen, da gre na pot z Jezusom v Jeruzalem, saj lahko šele tam razumemo stvari in dogodke, ki so se dogajali na poti. Pot je v Svetem pismu primarni dej nekega cilja, ki človeka spreminja in očiščuje, in tudi v marsikaterem mitu in epu so morali junaki na pot, da so prišli do odgovorov na svoja lastna vprašanja.

Postni čas je pot hrepenenja po Bogu, po njegovem usmiljenju, dobroti in odpuščanju, zato zanj niso značilni samo gospostvo, vsemogočnost, svetost in večnost, ampak tudi vrednote, ki jih mora živeti človek (Krajnc, 1997).

V nobenem obdobju cerkvenega leta pa se tolikokrat ne omenja veselja in radosti (GP sredi, vel. osmina; ND sobota, vel. osmina; ND ponedeljek II, ND torek II ...) kot ravno v tridnevju in velikonočnem času. Posebni poudarki, ki jih želimo omeniti, so predvsem prošnje po edinosti (PO velike sobote), združitvi narodov (GP četrta velikonočne osmine) v različnih jezikih (GP večerne maše binkošti, binkoštni hvalospev). V celoti ima evhologija pozitivno naravnani jezik in predpostavlja dostojanstvo človeka (GP četrtek IV).

Čas med letom nima nobenega posebnega vidika Kristusove odrešenjske skrivnosti, zato pa v ospredje izrazito prihaja človeška dejavnost: spoznanje dolžnosti (GP med tednom I), dobra dela (GP nedelja III), prizadevanje za pravičen mir (GP nedelja II), dejavna vera, ki se izkazuje prek ljubezni in služenja bližnjemu (GP nedelja IV, PO nedelja V, PO nedelja XX), s katerima je povezana edinost (PO nedelja II).

Klic po edinosti pa je prisoten tudi v evharističnih molitvah, saj – teološko gledano – Bog udejanja evharistijo za zbrano občestvo. McKenna (1992) trdi, da je epikleza opomnik, da Bog udejanja evharistijo za skupnost, posebej za udeleženo skupnost. Že antična besedila govorijo o epiklezi kot spremenitvi darov, da bi udeleženi prejeli darove, kot so: enost, odpuščanje in življenje v sedanjosti in/ali v eshatološki prihodnosti. Tu vidimo enoto med spremenitvijo (posvetitvijo) in spremenitvijo zbrane skupnosti (obhajilo).

Z vidika inkulturacije pa se nam postavlja vprašanje, ali lahko vzgojo prek simbola apliciramo na vse kulture. V božični evhologiji izrazito stopa v ospredje simbolika luči. Besedila so nastala v historičnem kontekstu, ko je praznovanje božiča zamenjalo praznovanje zimskega solsticija in praznika boga Sonca. Za današnjega kristjana je zimski solsticij pozabljena stvarnost, saj božič povezuje z jaslicami, angeli, s pastirji in (Sveto) družino, ne pa z lučjo ali s Soncem. Simbolika božiča (luč) in velike noči (novo življenje, »pomlad«) tudi ne pride pretirano do izraza na južni polobli. Med drugim se srečamo tudi z napačno razumljenim fenomenom v postnem času. Besedila nam s svojo simboliko na prvo mesto postavljajo dejstvo odrešenja, a smo dojemljivejši za sekundarno: smrt, greh, pokoro, post itn. Zakaj nas »temna simbolika« prej nagovori kot obljuba odrešenja, ki je pomembnejša od greha? Mogoče zato, ker se jo je v preteklosti preveč poudarjalo?

Z vidika vzgojnih principov bi lahko označili kot neprimerne ali celo sporne naslednje besedne zveze/metafore: preveč maskuliniziran Bog, na katerega so opozarjali že sv. Bernard, sv. Brigita idr., ter na drugi strani apersonalnost pri imenu Bog (Deus) ali enačenje temine in črnega z grehom, kar je pri določenih ljudeh in kulturah lahko zelo sporno. Podobno opozarja tudi veliki zagovornik inkulturacije Chupungco, saj meni, da je veliko današnjih liturgičnih molitev vzeti iz rimskih virov, med katerimi so nekatere nastale med petim in devetim stoletjem. Napisane so v retorični latinščini in z opazno treznostjo ter uporabo slikovitosti, s čimer nagovorijo intelekt in pozabijo na srce. Tak način je bil tipičen za klasično dobo rimske liturgije: trezen, neposreden in preprost oziroma z drugimi besedami – primanjkuje človeških elementov, ki bi navadnim ljudem dvignili duha. Nove kompozicije želijo zveneti kot stare in privlačne, uporabljajo jezik, ki ne vzbuja zdajšnjih podob življenja, in velikokrat ne ustrezajo zdajšnji religiozni misli (Chupungco, 1995). Kljub vsemu pa je zdajšnji Rimski misal glede na tridentinskega manj moralističen in manj prepreden z grehom. Dumas, ki je bil v komisiji za revizijo misala, je dejal, da so molitve poskušali približati

moderni mentaliteti, saj so bile nekatere besedne zveze »šokantne za današnjega človeka«<sup>3</sup> in med drugim so negativne besedne zveze nadomestili s pozitivnimi<sup>4</sup> (Pristas, 2003). Iz zdajšnjega Rimskega misala so bile res umaknjene preveč moralistične in negativistične težnje, zato lahko rečemo, da je v ospredju prej etika vrlin kot moralni status osebe. A molitve ne nagovarjajo samo z umanjkanjem negativnega, ampak ker so same po sebi nagovorljive. V tem pogledu se moramo strinjati s Chupungcom (1995).

### **Vzgojni vidiki v obrednikih**

Za večino Slovencev – tudi neverujočih – so krst, poroka in pogreb pomembni, saj so v teh obredih ljudje »(so)igralci« oziroma se tičejo njih samih, v drugih pa so »gledalci« (Potočnik, 2009, str. 44–45).

Vzgojni vidiki, ki jih obredje Cerkev posreduje, se pri zakramentih uvajanja (krst, birma, obhajilo) osredinjajo predvsem na pomen dolžnosti in dostojanstva.<sup>5</sup> Koch (2010) pravi, da so s krstom načelno preseženi trije ločevalni značaji; ti so: rasa, razred in spol oziroma kar že Pavel piše v Gal 3, 26–28. Dostojanstvo človeške osebe je povezano tudi z imenom, ki ga človek dobi pri krstu oziroma v katehumenatu. Čeprav krst pomeni vstop v Cerkev (*Ekklesia* – zbor sklicanih), še vedno daje velik poudarek posamezniku, njegovi svobodi in njegovim dejanjem (odpoved hudemu duhu, izpoved vere), saj gre za posamezno osebo in s tem dostojanstvo, »ki ga ni moč odvzeti niti z lastnimi dejanji niti z zahtevami po oblasti drugih« (Huber, 1990, v Koch, 2010, str. 88). Krst je torej javni razglas človekove pravice do življenja (Koch, 2010) in njegove nedotakljive svobode. Med krstom in etiko, ki se izraža v hoji za Kristusom, je težnja po družbi, ki bo solidarna do drugih, pravična do vsakega posameznika in bo gradila na miru. Dolžnost pri krstu pa ni omejena samo na krščene posameznika, ampak tudi na starše, če so krščeni otroci, in seveda na botre, saj s svojim življenjem predstavljajo »razširjeno duhovno družino krščenca in hkrati mater Cerkev« (Sveti krst, 1970), da s svojo zrelostjo pomagajo staršem. Izročitev belega oblačila (Sveti krst, 1970) ni samo zunanje znamenje notranje čistosti, ampak tudi opozorilo staršem in botrom, da bi znali ohraniti belo oblačilo pri krščencu.

Pri zakramentu poroke je poudarek na enosti in nerazveznosti zakona, torej na trdni vezi med dvema krščenima, pri čemer so v ospredju zvestoba oziroma predanost in volja do otrok (tri vprašanja o svobodi, enosti in o otrocih; izročitev prstanov) ter enakost moškega in ženske (prim. branja Božje besede). Zakon je z vidika kanonskega prava pogodba (Zakonik cerkvenega prava, 1999, čl. 1055), ki nosi dolžnosti in pravice pred skupnostjo. Zakrament bolniškega maziljenja in zakramentalnega pogreba postavljata v ospredje vidik človekove integritete: telesa in duha. Bolniško maziljenje je v prvi vrsti naravnano na zdravje telesa, saj

---

<sup>3</sup> Znana primera sta prošnja za Jude na veliki petek in prošnja nad darovi (*secreti*) 3. postne nedelje, kjer so zamenjali *non gravemur externis z fraterna dimittere studeamus* in druge.

<sup>4</sup> Primer prošnje po obhajilu 4. velikonočne nedelje, kjer so zamenjali *diabolica non sinas incursione lacerare z in aeternis pascuis collocare digneris*.

<sup>5</sup> O prošnjah po obhajilu smo pisali že v prvem poglavju članka.

je v molitvi prošnja, da bi maziljenje vrnilo človeku najprej telesno in nato duševno zdravje (Previdevanje bolnikov, 1974). Pri pogrebu moramo omeniti vidik smrti in žalovanja, saj »se postmoderni človek vedno bolj trudi, da bi se čustveno in fizično oddaljil od umirajočih« (Erjavec in Thaler, 2006, str. 30). Ljudje ne umirajo doma, čedalje več je »sterilnih« pogrebov, žalovanje ni preveč zaželeno in ljudi, ki bi stali svojcem ob strani, je čedalje manj. Smrt je nov tabu današnje družbe. Obred pogreba pa je skupinsko dejanje, ki predstavi smrt kot del človekovega življenja, je tolažba in nudi sočutje s svojci, ki imajo čas, da se dejansko poslovijo od ljubljene osebe. Stillman - Spisak nakazuje, da spominjanje smrti nudi ljudem prihodnost in preteklost ter prek obredja daje velike implikacije na čutenje, motivacijo in na strukturo vsakdanjega življenja, saj – kot meni Harrison – človeštvo ni vrsta, ampak način, kako biti umrljiv in kak odnos imamo do mrtvih. Z odprtim pogovorom z umrlimi znotraj etike spomina ohranjamo odprte možnosti v prihodnosti, odprt svet in svoje lastno sebstvo, saj smo konstituirani z vsemi tremi časi (Stillman - Spisak, 2012).

### **Vzgoja prek narativnosti**

Po Lyotardovem mnenju se je v postmoderni izgubilo zaupanje v metapripovedi in Vattimo (2004) govori o »šibki misli«. Ves okvir postmoderne je izziv za obredje, v katerem je primarna beseda in je v ospredju zgodba o Jezusu iz Nazareta.

Odrešenje je v judovsko-krščanskem kontekstu »pripovedovano«, saj se je srečanje z Bogom zgodilo v konkretnem prostoru in času, v konkretnih zgodovinskih dogodkih, ki pa so prav zaradi Božjega posega dobili transcendenten značaj in presegli samo imanentno dogajanje. Zaradi zgodovinske komponente se judovsko-krščanski svet ne more izogniti osrednji vlogi spomina in ga ne sme zanemariti (Turnšek, 2003). Narativna teologija in narativna identiteta sta po Ricoeurju (1984) povezani s spominom. V Cerkvi se spominjamo velikih Božjih del, zadnje večerje, »smrti« svetnikov, posvetitev cerkva itn., medtem ko se v današnjem svetu velikokrat srečujemo z nostalgijo ali z zgodovino pozabe. Bergson (1910) je s pojmom *trajanja* izrazil nepresledni razvoj preteklosti, ki stalno raste in se brezmejno ohranja, pri čemer trajanje ni postavljanje trenutka enega poleg drugega, ampak izhajanje iz »preteklega« v »zdajšnjega«, in to na tak način, da nekaj novega nastane. V tej luči moramo razumeti »zgodovino« in jo osmisliti, ker pozaba zgodovine vodi k pozabi identitete.

Plodovitost pojma narativne identitete se kaže tudi v tem, da ga lahko apliciramo na skupnost. Posameznik in skupnost svojo identiteto uveljavljata tako, da sprejmeta tovrstne pripovedi, ki nato za oba postanejo njuna dejanska zgodovina. Ricoeur (2003) navaja Izrael, saj je biblični Izrael postal zgodovinska skupnost s tem imenom prav prek pripovedovanja zgodb. Bellah poziva, da sta danes potrebni nova komunitarna zavest in nova predanost javnim vrednotam. Namesto ideologije brez tradicije, obveznosti in predanosti moramo vrniti občutek za skupnost (Searle, 2006). Pripovedi v obredju pa »silijo« k skupnim vrednotam, komunitarnosti, obveznosti in predanosti, saj te pripovedi postajajo del naše osebne zgodovine.

Čeprav je eden izmed temeljev vseh obredov ponavljanje (stalnost), vedno vznikne novo, saj tradicije ne smemo razumeti kot »pasivnega prenosa mrtve zapuščine, ampak kot živ prenos inovacije« (Ricoeur, 2000, str. 134). Zgodovina (in z njo pripoved) dobi svoj čas, ko postane povezana z našim obstojem; ta naš obstoj ustvarja smisel. V tem primeru je organska rast besedil vezana na »danes« in »včeraj«, pri čemer spominjanje postane kolektivno dogajanje z razvojem lastne zgodovine in njene manifestacije.

### **Vzgojni vidiki liturgičnih dejanj, cerkvene glasbe in arhitekture**

Integralni deli vsakega obhajanja, kot so: liturgična dejanja, cerkvena glasba in bogoslužni prostori, so komplementarni elementi izkustva obreda. Ljudje vidijo barve, harmonijo, slišijo glasove in glasbo, vohajo kadilo in olja, okušajo kruh in vino ter se rokujejo, izmenjujejo prstane, poljubljajo križ itn. Stoja pomeni zlasti, da se zberemo in smo pozorni. V stoji sta neka napetost, budnost in pomeni končno, da smo pripravljeni: kdor stoji, se lahko takoj odpravi in gre (Guardini, 2004).

Verniki prepoznajo vsa ta dejanja, saj se védenje začne s fizičnim stikom s predmetom/z dejanjem prek čutov – *omnis cognitio humana incipit a sensibus*. Liturgična dejanja, kot so: različne kretnje, drže in premikanja (procesije, prinašanje ipd.), so močna nebesedna govorica, ki ustvarja obredni kontekst. Veščina udeleženca obredja je, da prepozna to nebesedno govorico. Hoja do bližnjega kavča nima obredne veljave, a ko angleška kraljica stopi v westminstrsko opatijo in se usede, izraža svoj položaj in to dejanje ima obredno veljavo.

Vse to pripomore k človekovi celotni integraciji, da človekova oseba, ves človek, telo in duša sestavljajo eno stvarnost (Oražem, 1995). Vse telo je orodje tistega, kar človek sliši in čuti. Kretnje, drža in različna premikanja pripomorejo k zbranosti in poglobljanju notranjega razpoloženja ali – kot se je izrazil koncil – da so drža in kretnje vseh vernikov znamenje občestvenosti, edinosti, krepijo duha in njihova čustva (Konstitucija o svetem bogoslužju, 2004, čl. 30). Pa vendar nas obredje ne bo napolnilo z mogočnimi čustvi, ker ni tak njegov namen. V obredju je ključna disciplina in ne improvizacija, praksa in ne spontanost. Sčasoma bodo liturgična dejanja izoblikovala naš odnos, naše misli in celo naša čustva (Searle, 2006).

Glasba ima že sama po sebi pozitivne lastnosti: daje polet, nudi pozabo osamljenosti in spodbuja duha. V Svetem pismu je znan primer, ko je Davidovo igranje pomirjalo kralja Savla, ki se je boril z depresijo. Glasba v obredju ne prevladuje, ampak služi. Joncas (1997) meni, da cerkvena glasba ne dodaja samo sijaja obredju, ampak je nekakšen komentar in prva interpretacija obrednih besedil, ki stimulira voljo in združuje v občestvo. Glasba ima tudi psihološke učinke in čustvene posledice; poudarja občutje kot »integralno za človeško osebnost« (Joncas, 1997, str. 42).



Človek po naravi noče živeti samo v enem prostoru, ampak potrebuje prehod iz enega prostora v drugega, a tudi časovne pragove med delom, počitkom, praznovanjem in molitvijo (Kapellari, 2013). V analiziranih obredih je cerkev prvenstvena arhitektura, ki ima svoje teološke in tudi vzgojne poudarke. Platonovo izhodišče lepote je v redu, ubranosti in v skladju. Red naše življenje osmišlja in gradi. Liturgična umetnost mora biti »lepa« umetnost, vzgaja k lepoti (in estetiki), saj je težnja po redu lastna človeku, in če jo človek uresniči, v sebi doživi zadovoljstvo, mir, srečo in notranjo svobodo. Irwin (1994) pa v cerkveni arhitekturi poudarja tudi intrinzično povezavo med teologijo dela in človeškim delom, saj je umetnost produkt človekove kreativnosti.

## Sklep

V članku smo potrdili, da obredje posreduje vzgojne vidike s tekstom in v kontekstu. V ospredju so predvsem osnovne človeške vrednote, med katerimi smo poudarili: človekovo vrednost, svobodo in njegovo dostojanstvo, ljubezen do sočloveka in pomoč ubogim, pozdravljanje in sprejemanje drugih, dobroto, odpuščanje, zvestobo, prizadevanje za pravičnost in mir. Med drugimi vzgojnimi vidiki pa obredje posreduje pomen skupnosti, kolektivnega spomina, edinosti in gradnje občestva, odgovornosti za svoja dejanja, vzgoje k lepoti in vzgoje za smisel, integracije človekovega telesa z duhom ter detabuiziranje smrti in žalovanja. V naštetih vidikih je organiziran naš način življenja oziroma splošno sprejete norme, ki sestavljajo *weltethos* in so blizu veliko kulturam. Med principi, ki nimajo univerzalnih struktur, pa omenimo integracijo telesa in duha, ki ni skupna vsem religijam in kulturam, ter – vsaj v sodobni postmoderni družbi – tudi vprašanje smrti in žalovanja, ki je tabu. Prav tako je vprašljivo razumevanje simbolike luči in pomladi (novega življenja), saj so bila besedila napisana v antiki in na rimsko-frankovskih tleh, danes pa je percepcija celotnega sveta drugačna. Ne le tradicija, ampak tudi zdajšnji čas mora pisati besedila. Vzgojni vidiki, ki so za današnji čas zastareli in/ali neprimerni, pa so predvsem v preveč maskuliniziranem Bogu in njegovi apersonalnosti pri imenu Deus, saj je ravno osebni Bog paradigma judovsko-krščanske tradicije, ter v enačenju temine in črnega z grehom. Postna evhologija pa prinaša vprašanje, čemu dajemo v ospredje »temno simboliko«, ko je evhologija v znamenju odrešenja, ki je v teologiji pomembnejše od greha in pokore. Dejstvo odrešenja, ki se ga tako ponavlja, zbledi ob grehu, pokori in ob postu. Pomanjkljivost konstitutivnih elementov z vidika vzgoje je predvsem v jeziku, ki je precej pogosto oddaljen od zdajšnjega življenja. Menimo, da se odgovor skriva v izvorni pripovedi Jezusa iz Nazareta, ki je bil iz nižje družbene lestvice, se največ družil z ljudmi iz družbenega dna – prostitutke, ribiči, cestnarji, gobavci, Samarijani idr., ter govoril v prilikah (zgodbah). Evangeliji so ta preprost retorični slog, ki je bil v antiki nizek, sprejeli vase in postal je nagovorljiv. Chupungceva misel in tudi omejitev, ki jo prinaša hermenevitična metoda z vidika interpretacije, nam lahko daje nekaj poudarkov za naprej. Z vidika vzgoje je treba narediti študijo, kako verniki kot celota interpretirajo in dojemajo *locus* in *data* oziroma ali posebej omenjene vzgojne vidike. Ker

je vzgoja celostna, bi podobno študijo morali narediti tudi za tiste, ki vodijo obrede. Šele ob analizi teksta, študije vernikov in voditeljev obredov bi lahko dobili celosten prerez vzgoje v obredju. Gallagherjevo stališče, da naše sprejemanje razodetja v večji meri določa specifična kultura, to je živeta kultura posameznika, kot pa filozofsko razglabljanje (Gallagher, 2003), bi morali vzeti v obzir, da raziskava ne bi bila narejena samo med pripadniki ene kulture, ker je treba upoštevati vesoljno razsežnost Katoliške cerkve. Na drugi strani je lahko pretirano upoštevanje kulture Damoklejev meč za univerzacijsko strukturo obredja.

Aplikativni pomen članka je: 1) v nadaljevanju raziskave o interpretaciji besedil z vidika vernikov in voditeljev obredov; 2) v inkulturaciji besedil, ki bi jih morali upoštevati pri naslednjih prevodih Rimskega misala in obrednikov s poudarkom na tem, da ni dovolj samo diskurz o prevodu *ad litteram* in *ad sensum*, ampak moramo v določenih primerih spremeniti liturgični jezik; 3) kot pregled katoliškega obredja za učitelje verstev. Nazadnje lahko upoštevamo predstavljene vzgojne vidike, ki imajo univerzalne razsežnosti, kot dober pripomoček pri nadaljevanju ekumenskega in medreligijskega dialoga.

## Literatura

- Batson, C. D., Schoenrade, P. in Ventis, L. (1993). *Religion and the Individual*. New York: Oxford University Press.
- Berger, P. L. in Luckmann T. (1999). *Modernost, pluralizem in kriza smisla: orientacija modernega človeka*. Ljubljana: Nova revija.
- Bergson, H. (1910). *Time and free will, an essay on the immediate data of consciousness*. London: George Allen & Unwin Ltd. Pridobljeno 7. 8. 2015 s <https://archive.org/details/timeandfreewilla00berguoft>
- Charlesworth, M. (2011). *Filozofija in religija: od Platona do postmodernizma*. Ljubljana: KUD Logos.
- Chupungco, A. J. (1995). *Worship: Progress and Tradition*. Beltsville: Pastoral Press.
- Erjavec, K. in Thaler, P. (2006). Medijska reprezentacija smrti. *Družboslovne razprave*, XXII(52), 29–44.
- Gallagher, M. P. (2003). *Spopad simbolov*. Ljubljana: Družina.
- Green, R. M. (1979). Religious Ritual: A Kantian Perspective. *The Journal of Religious Ethics*, 7(2), 229–238. Pridobljeno 3. 9. 2014 s <http://www.jstor.org/stable/40025983>
- Guardini, R. (2004). *Sveta znamenja na poti k Bogu*. Kobarid: Župnija.
- Huber, W. (1990). Der Protestantismus und die Ambivalenz der Moderne. V K. Koch, *Božja Cerkev* (str. 88). Maribor: Slomškova založba.
- Inter Oecumenici* (1965). Ljubljana: Nadškofijski ordinariat.
- Irwin, K. W. (1994). *Context and Text: Method in Liturgical Theology*. Collegeville, Minnesota: The Liturgical Press.
- Joncas, J. M. (1997). *From Sacred Song to Ritual Music*. Collegeville, Minnesota: The Liturgical Press.
- Kapellari, E. (2013). *Sveta znamenja v bogoslužju in vsakdanjosti*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Koch, K. (2010). *Božja Cerkev*. Maribor: Slomškova založba.
- Konstitucija o svetem bogoslužju* (2004). Ljubljana: Družina.
- Kozar, L. (1971). Naš liturgični jezik. *Cerkev v sedanjem svetu*, 5, 60–61.
- Krajnc, S. (1997). Postna mašna evhologija. *Bogoslovni vestnik*, 57, 529–544.

- Krašovec, J. (1999). *Nagrada, kazen in odpuščanje*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Martini, C. M. (1. 12. 2012). Chiesa indietro di 200 anni. *Corriere della Sera*. Pridobljeno 8. 8. 2015 s [http://www.corriere.it/cronache/12\\_settembre\\_02/le-parole-ultima-intervista\\_cdb2993e-f50b-11e1-9f30-3ee01883d8dd.shtml](http://www.corriere.it/cronache/12_settembre_02/le-parole-ultima-intervista_cdb2993e-f50b-11e1-9f30-3ee01883d8dd.shtml)
- McKenna, J. H. (1992). Eucharistic Prayer: Epiclesis. V A. Heinz in H. Rennings (ur.), *Gratias agamus: Studien zum eucharistischen Hochgebet* (str. 283–291). Freiburg–Basel–Wien: Herder.
- Oražem, F. (1989). *Leto Kristusove skrivnosti*. Ljubljana: Družina.
- Oražem, F. (1995). *Govorica bogoslužnih znamenj*. Ljubljana: Salve.
- Pargament, K. I. (2001). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. New York – London: The Guilford Press.
- Potočnik, V. (2009). Iz recesije vernosti. V S. Jeretina (ur.), *Evangelij – srce kateheze: od doktrinalne k evangelizacijski katehezi* (str. 11–52). Ljubljana: Slovenski katehetski urad.
- Previdevanje bolnikov* (1974). Ljubljana: Slovenska škofovska liturgična komisija.
- Pristas, L. (2003). Theological principles that guided the redaction of the Roman Missal (1970). *The Thomist*, 67, 157–198.
- Pristas, L. (2013). *The Collects of the Roman Missals*. London – New York: Bloomsbury T & T Clark.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (2000). *Krog med pripovedjo in časovnostjo*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Ricoeur, P. (2003). *Pripovedni čas*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Rimski misal* (1975). Ljubljana: Slovenska škofovska liturgična komisija.
- Searle, M. (2006). *Called to Participate: Theological, Ritual, and Social Perspectives*. Collegeville, Minnesota: Liturgical Press.
- Strle, A. (1971). Prevod liturgičnih besedil. *Cerkev v sedanjem svetu*, 5, 184.
- Stillman - Spisak, S. (2012). Memorialization. V R. D. Hecht in V. F. Biondo III (ur.), *Religion and culture: contemporary practices and perspectives* (str. 363–379). Minneapolis: Fortress Press.
- Sveti krst* (1970). Ljubljana: Slovenska škofovska liturgična komisija.
- Turnšek, M. (2003). To delajte v moj spomin. *Bogoslovni vestnik*, 63, 155–164.
- Vattimo, G. (2004). Italijanska filozofija in šibka misel. *Phainomena*, 13(47/48), 5–12.
- Vesenjak, J. (1975). Po katerih načelih smo slovenili misal. *Cerkev v sedanjem svetu*, 9, 166–168.
- Zakonik cerkvenega prava* (1999). Ljubljana: Družina.

## DIMENZIJE OSEBNOSTI IN PSIHIČNO BLAGOSTANJE

---

Janez Cerar

### **Povzetek**

V tem članku smo predstavili pozitivno psihologijo, ki se ukvarja z raziskovanjem psihičnega blagostanja in psihičnega zdravja ter zaradi multidimenzionalnosti obeh konstruktov osvetlili njune povezave z dimenzijami osebnosti. Opozorili smo tudi na dejavnike, ki vplivajo na dimenzije osebnosti, ki prispevajo k psihičnemu blagostanju, in nakazali, kako v praksi pristopiti k zagotavljanju pogojev za optimalen razvoj zdrave osebnosti. Vzročni dejavniki, ki vplivajo na osebnost, so dejavniki osebe in okolja ter njune interakcije. Ker obstaja močna povezava med psihičnim blagostanjem in dimenzijami osebnosti, je pomembno vprašanje, katere so temeljne osebnostne dimenzije, ki korelirajo s psihičnim blagostanjem. Med njimi sta pomembni tudi dimenziji ekstravertnost in odprtost. Formiranje teh dimenzij pa je že v zgodnjem otroštvu zaradi deprivacije, frustracije in supresije, ki so precej pogost spremljevalec pri interakciji objekta z razvijajočim se otrokom, precej oteženo. Zato smo v članku opozorili tudi na dejavnike, ki že v najzgodnejšem otroštvu vplivajo na dimenzije osebnosti, ki prispevajo k psihičnemu blagostanju, in nakazali, kako v praksi pristopiti k zagotavljanju pogojev za optimalen razvoj zdrave osebnosti.

**Gljučne besede:** pozitivna psihologija, psihično blagostanje, dimenzije osebnosti

### **Uvod**

Ljudje, ki hodijo k psihologu po nasvete, tolažbo in po pomoč, iščejo v jedru le izgubljeno srečo (Trstenjak, 1974, str. 8). Enako ugotavlja Musek (2010), da se nam v življenju malokaj zdi pomembnejše od našega psihičnega blagostanja. Občutje sreče, ki je sestavljeno iz zadovoljstva z življenjem in življenjske smiselnosti, je torej pomemben element našega življenja.

V članku bomo izhajali iz teoretičnih in empiričnih ugotovitev, da obstaja močna povezava med dimenzijami osebnosti in psihičnim blagostanjem (Musek, 2010). Zanimalo nas bo, na kak način je mogoče izboljšati zadovoljstvo z življenjem skozi vplivanje na elemente, ki zmanjšujejo razvoj tistih dimenzij osebnosti, ki imajo vpliv na psihično blagostanje. Na dimenzije osebnosti vplivajo dednost, okolje in interakcije z okoljem, pri čemer imajo veliko vlogo sociokulturni dejavniki, tj. psihološko ustrezen vpliv okolja (Plomin in Daniels, 1987). V članku se ne bomo ukvarjali z vprašanjem dednosti, ampak predvsem z drugima dvema elementoma. Želimo pokazati, na kak način lahko s spremembo odnosov interakcije, ki se v zgodnji fazi razvoja otroka odvija med objektom in pomembnimi drugimi ter otrokom, vplivamo na formiranje tistih dimenzij osebnosti, ki korelirajo s psihičnim blagostanjem. V

mislih imamo tiste dimenzije osebnosti, ki so zajete v dveh generalnih faktorjih osebnosti, tj. stabilnost in plastičnost.

Temeljne dimenzije osebnosti so povezane s temeljnimi dimenzijami motivacijskega in emocionalnega delovanja. Prav tako so povezane z dimenzijami afekta (Musek, 2010).

S psihološko ustreznim vplivom okolja in spreminjanjem interakcij lahko vplivamo na zmanjšanje deprivaciacije, frustracije in supresije, ki se lahko pojavijo že v najzgodnejši dobi otrokovega odraščanja in vplivajo na oblikovanje osebnosti ter s tem posledično na človekovo psihično blagostanje.

### **Pozitivna psihologija**

Pozitivna psihologija je področje psihologije, ki se ukvarja z raziskovanjem človekovih virov in potencialov. Predvsem jo zanimajo pozitivni vidiki življenja. Izraz pozitivna psihologija je prvič uporabil Maslow v knjigi *Motivacija in osebnost* (Maslow, 1954). Področje pozitivne psihologije kot novo področje psihologije, ki se v primerjavi s klasično psihologijo osredinja na pozitivne strani ljudi, pa je opredelil Martin Seligman. Namen pozitivne psihologije, pravi Seligman (1998), je obuditi pomen svobodne volje, zato temelji na pojmih moči in kreposti. Zavzel se je tudi, da bi se v znanstveni psihologiji empirično raziskovanje razširilo še na preučevanje ljudi in družb, ki živijo dobro in ki se pozitivno razvijajo. Osnovni cilj pozitivne psihologije pa je bil najti prepričljivo teorijo sreče (Seligman in Csikszentmihalyi, 2004). Velja še poudariti, da pozitivna psihologija ne predvideva, da je preostanek znanstvene psihologije negativen, ampak opozarja samo na »negativno pristranost« dotedanje znanstvene psihologije in pri raziskovanju vidikov človeškega življenja želi na tem področju vzpostaviti ravnotežje (Gable in Haidt, 2004). Zato se pozitivna psihologija prvenstveno zanima za pozitivno čustvovanje, optimizem, za zadovoljstvo z življenjem. Namen pozitivne psihologije je torej narediti paradigmatični premik od preučevanja bolezni, težav, stisk in motenj tudi k proučevanju in razvijanju človeškega potenciala. Zato v nadaljevanju predstavljamo potencialne psihičnega zdravja, ki se – kot se izkaže – odraža skozi prisotnost pozitivnih individualnih spremenljivk.

### **Psihično zdravje**

S področjem pozitivne psihologije je tesno povezano pojmovanje psihičnega blagostanja in psihičnega zdravja. Psihično blagostanje je – če že ne sopomenka za psihično zdravje – gotovo jedrna sestavina psihičnega zdravja in s tem ključni psihološki vidik kakovosti življenja (Musek, 2008). S pozitivno psihologijo psihično zdravje dobi pozitivno definicijo, saj ni več definirano kot odsotnost psihičnih bolezni ali motenj, ampak kot prisotnost pozitivnih individualnih spremenljivk. Preučevanje teh spremenljivk je v zadnjih letih postalo predmet načrtnega in obsežnega znanstvenega raziskovanja (Musek, 2010).

Koncept pozitivnega zdravja je razvila M. Jahoda (1958), ki je trdila, da je pozitivno duševno zdravje mogoče obravnavati kot trajne osebne lastnosti, ki so tudi bolj ali manj odvisne od osebnosti in socialnega stanja. V svoji knjigi *Koncepti pozitivnega duševnega zdravja* je M. Jahoda opredelila šest pristopov k opredelitvi pozitivnega duševnega zdravja, in sicer so to: 1) odnos do samega sebe (ang. attitude toward own self); 2) rast, razvoj in samoaktualizacija (ang. growth, development, and self-actualization); 3) integracija (ang. integration); 4) avtonomija (ang. autonomy); 5) dojemanje realnosti (ang. perception of reality); 6) obvladovanje okolja (ang. environmental mastery). Verjetno je bila M. Jahoda prva avtorica, ki je v povezavi s preučevanjem pozitivnega psihičnega zdravja analizirala obstoječo znanstveno literaturo o spremenljivkah, povezanih z normalnim, optimalnim psihičnim delovanjem. Njo je zanimalo predvsem uspešno funkcioniranje v vsebinskem smislu, ne samo kot odsotnost negativnega v primerjavi z raziskavami, ki so se prevladujoče osredinjale le na patološko delovanje in normalno funkcioniranje kot odsotnost patološkega (Musek, 2005).

Njenemu zgledu so, da bi empirično preučili obstoječo teorijo v povezavi z determinantami pozitivnega psihičnega zdravja in zadovoljstva, sledili tudi drugi avtorji. Naj omenimo le Bar – Ona, ki je oblikoval enega prvih vprašalnikov za merjenje emocionalne inteligentnosti. Prvenstveno ga je sestavil za to, da bi empirično preučil obstoječo teorijo v povezavi z determinantami pozitivnega psihičnega zdravja in zadovoljstva. Vanj je vključil naslednja področja: asertivnost, samoaktualizacijo, medosebne odnose, reševanje problemov, fleksibilnost, srečo, spoštovanje do sebe, neodvisnost, socialno odgovornost, preverjanje realnosti, frustracijsko toleranco, emocionalno samozavedanje, empatijo in optimizem (Bar - On, 1997). Strokovna literatura omenja tudi C. D. Ryff (1989), ki je sestavila vprašalnik s šestimi lestvicami, ki naj bi zajemale vse bistvene značilnosti psihičnega zdravja. Te so po njenem mnenju: sprejemanje samega sebe, pozitivni odnosi z drugimi, avtonomnost, obvladovanje okolja, smisel življenja in osebna rast (Musek, 2005). Oseba s pozitivnim duševnim zdravjem je torej v psihičnem ravnovesju, ima celovit pogled na življenje in je odporna na stres. Pri tem gre za vprašanje življenjskega zadovoljstva, sreče, dobrega počutja, optimizma, upanja in zanosa. Subjektivno doživljanje sreče je nujna sestavina kakovosti življenja (Diener, Sapyta in Suh, 1998). Ne moremo govoriti o srečnem ali kakovostnem življenju, če ga sami ne doživljamo ali čutimo kot takega. Naše doživljanje življenja je odvisno tudi od pogleda na svet, zato se v nadaljevanju ukvarjamo tudi s tem vprašanjem.

### **Modeli psihičnega blagostanja**

Pomembno vprašanje v našem življenju je človekova hoja za srečo, z njo pa za smislom vsega bitja in žitja na tem zemeljskem planetu (Trstenjak, 1974, str. 8). Vsaka generacija znova in znova išče odgovor na to enigma, ki v jedru zadeva problematiko psihičnega blagostanja. Zgodovinsko sta se izoblikovali dve glavni smeri iskanja odgovora na to vprašanje: hedonska in eudaimonična smer. Predstavniki hedonske tradicije so bili hedonisti; med njimi je najbolj znan Epikur. V grobem lahko povzamemo, da je glavni nauk hedonistov, da je sreča v

uživanju življenja, kakor se nam ponuja, da je torej sreča vsota naših hedonskih užitkov. Druga tradicija, eudaimonisti pod vplivom Sokrata, pa je menila, da je prava sreča eudaimonia, krepostno življenje, ki sledi notranjemu glasu (sokratovskemu daimonionu), ki presega egoistično, trenutno in samo sami sebi namenjeno čutnost. Za srečo samo doživljanje hedonskih užitkov ni dovolj; potrebno je tudi občutje, da se živi skladno z vrlinami (Musek, 2008).

Tudi v pozitivni psihologiji poznamo dva temeljna modela psihičnega blagostanja: hedonski model in eudaimonski model (Musek, 2008).

Hedonski modeli, ki temeljijo na subjektivnem emocionalnem blagostanju (SEB, ang. Subjective emotional well-being), zajemajo hedonske emocionalne in hedonske kognitivne vidike življenjskega zadovoljstva in sreče (Diener, 1984, 1994, 1995a, 1995b, 2000, 2001; Diener in Suh, 2000; Diener in Diener, 1995; Diener in Lucas, 1999; Diener, Emmons, Larsen in Griffin, 1985). Eudaimonični modeli, ki temeljijo na psihološkem blagostanju (PsihB, ang. psychological well-being), zajemajo eudaimonične in telične vidike sreče in psihične dobrobiti (Ryff, 1989; Ryff in Keyes, 1995).

### ***Hedonski model***

Hedonsko smer povezujemo predvsem s pojmom subjektivnega emocionalnega blagostanja. Subjektivno emocionalno blagostanje sestavljajo tri temeljne komponente: občutje zadovoljstva z življenjem (kognitivna komponenta), pozitivni afekt in negativni afekt (emocionalni komponenti) (Musek, 2010). Pojem je opredelil in raziskoval zlasti Diener s sodelavci (Diener, 1984, 1994, 1995a, 1995b, 2000, 2001; Diener in Suh, 2000; Diener in Diener, 1995; Diener, Emmons, Larsen in Griffin, 1985; Musek, 2008). Diener in Diener (2001, v Musek, 2005) pravita, da subjektivno blagostanje »predstavlja posameznikova vrednotenja lastnega življenja in vključuje srečo, prijetne emocije, zadovoljstvo z življenjem ter relativno odsotnost neprijetnih razpoloženj ter emocij« (Musek, 2005, str. 177). Ker pojem pomensko ustreza pojmu sreče, ga nekateri raziskovalci uporabljajo kot strokovno sopomenko za bolj poljudni izraz sreča. Subjektivno blagostanje pomeni subjektivno vrednotenje življenja, pri katerem je relevantno posameznikovo lastno doživljanje, ne pa to, kaj o dobrem življenju menijo strokovnjaki; pomeni odgovor na vprašanje, ali svoje življenje ocenjujemo kot dobro glede na standarde, ki si jih sami postavljamo (Musek, 2005).

Znanstveniki so ob preučevanju, kaj vse vpliva na subjektivno psihično blagostanje, ugotovili vpliv številnih faktorjev, med drugim so to genetski, emocionalni, kognitivni, motivacijski, osebni, medosebni in drugi. Posebno je pomemben vpliv osebnostnih dejavnikov (Musek, 2008). Vse temeljne dimenzije osebnosti so precej močno povezane s subjektivnim psihičnim blagostanjem, kar pomeni, da imajo velik življenjski pomen. Glede na raziskave so kar štiri od petih velikih faktorjev osebnosti povezani s kakovostjo življenja in z življenjskim zadovoljstvom (McCrae in Costa, 1986; Musek, 2010). Osebe, ki so najbolj zadovoljne z

življenjem in so srečne, imajo višje vrednosti pri ekstraverziji in nižje pri nevroticizmu, nekoliko bolj pa se nagibajo tudi k vestnosti in prijetnosti (Musek, 2010).

### ***Eudaimonski model***

Eudaimonsko smer povezujemo predvsem s pojmom psihološkega blagostanja. Predstavlja drugo paradigmo v raziskovanju psihičnega blagostanja. Smer so načrtali že eksistencialni, fenomenološki in humanistični psihologi ter njihovi predhodniki, zlasti vsi tisti, ki so govorili o samoaktualizaciji (Jung, Goldstein, Maslow, Rogers) in življenjskem smislu (Frankl). K tej paradigmi je prispeval tudi Trstenjak (1974) v svoji knjigi *Človek in sreča* (Musek, 2008).

Psihološko blagostanje zajema več kategorij, kot je subjektivna ocena emocionalnega in kognitivnega zadovoljstva (Musek, 2008). Teoretično zasnovane dimenzije psihološkega blagostanja so: sprejemanje samega sebe, pozitivni odnosi z drugimi, avtonomnost, obvladovanje okolja, smisel življenja in osebna rast (Ryff, 1989).

### **Globalno psihično blagostanje in njegove komponente**

Raziskovalci psihičnega blagostanja namenjajo pozornost predvsem tistim dimenzijam psihičnega blagostanja, ki opredeljujejo vsakega izmed temeljnih modelov, tj. hedonskega (dimenzije SEB) in eudaimonskega (dimenzije PB). Izsledki raziskav so pokazali (Musek, 2008), da je med različnimi merami psihičnega blagostanja veliko skupnega. Musek (2008) se je zato vprašal, kakšna je pravzaprav struktura psihičnega blagostanja, katere dimenzije jo tvorijo in v kakšnem odnosu so te dimenzije. Zanimalo ga je, katere dimenzije se pojavljajo v skupnih prostorih SEB in PB. V raziskavi (Musek, 2008) je želel pridobiti odgovor, kakšna je dimenzionalna struktura prostora celotnega psihičnega blagostanja in njena hierarhija. Na podlagi izsledkov raziskave je postavil domnevo, da je psihično blagostanje v veliki meri utemeljeno na globalni, splošni dimenziji, ki preveva vse njegove pomembne vidike in komponente. Na ravni spremenljivk se izrisuje hierarhična struktura, na vrhu katere je skupni generalni faktor. Pod njim se izluščita dve dimenziji, od katerih ena zajema spremenljivke, ki so povezane s hedonskim modelom (model SEB), druga pa spremenljivke, povezane z eudaimonskim modelom (model PB). Pridobljena slika pravzaprav odraža našo življenjsko izkušnjo. Dobro počutje in zadovoljstvo z življenjem hkrati doživljamo na emocionalni in kognitivni ravni. Tu se nam sama od sebe vsiljuje povezava med strukturo osebnosti in psihičnim blagostanjem.

### **Osebnost**

Osebnost je celostni vzorec naših duševnih, vedenjskih in telesnih značilnosti, po katerem se vsak izmed nas razlikuje od drugih. Sestavlja ga množica osebnostnih lastnosti, ki se pojavljajo pri množici posameznih oseb in ki se ne razlikujejo samo po svoji vsebini, ampak tudi po obsegu (Musek, 2010).



Na področju raziskovanja osebnostnih lastnosti se je uveljavil hierarhični model Eysenck (1952, 1970) ter John in Srivastava (1999). Model obsega štiri ravni osebnostnega prostora, ki si sledijo v zaporedju njihove kompleksnosti oziroma generalnosti. Na najnižji ravni so zelo specifične osebnostne značilnosti. Te pogosto korelirajo med seboj, tako da lahko z multivariatno analizo izluščimo njihove skupne imenovalce. Na podlagi njihovih korekcij pridemo do še splošnejših značilnosti in tako do manjšega števila kompleksnih informativnih osebnostnih potez. Tako pridemo do dimenzij, med katerimi ni več korelacij. Prvotno jih je Eysenck označil kot osebnostne tipe, pozneje pa jih je pojmoval kot temeljne dimenzije osebnosti (Musek, 2010). Dimenzijam, ki nam dajejo največ informacij o osebnosti, torej pravimo temeljne dimenzije osebnosti in njihovo odkrivanje je med najpomembnejšimi nalogami psihologije.

Ob analizi osebnostnih oznak so različni raziskovalci prišli do petih faktorskih dimenzij, t. i. implicitne teorije ali implicitne strukture osebnosti. Passini in Norman (Norman, 1963) sta v študiji dobljene faktorske dimenzije t. i. implicitne teorije označila kot: surgentnost (ekstravertnost), prijetnost, vestnost, emocionalnost (tudi nevroticizem) in kulturnost (tudi odprtost). Pozneje sta Digman in Inoué (1986) ponovila faktorsko analizo, s katero sta potrdila pet faktorskih dimenzij. Osebnostno ocenjevanje torej nezavedno ureja pet razumskih oziroma spoznavnih razsežnosti; te so »odgovorne«, da tako rekoč intuitivno »vemo«, katere lastnosti sodijo skupaj in katere v kak drug možganski predalček. Kakršnega koli ocenjevanja osebnosti se lotimo, bodo naše subjektivne ocene vedno pod vplivom implicitne teorije osebnosti (Musek, 2010).

V zadnjih desetletjih se je tako uveljavila teorija o petih dimenzijah implicitne strukture, ki jih označujejo kot »pet velikih«; te so: ekstravertnost (E), prijetnost (P, ang. A – agreeableness), vestnost (V, ang. C – conscientiousness), nevroticizem (N) odprtost (O) (Musek, 2010).

Raziskovalci (Costa in McCrae, 1992b, 1992c; Digman, 1990; Goldberg, 1990, 1993; Goldberg in Saucier, 1995; John, 1990; McCrae in John, 1992), ki prisegajo na splošno veljavnost leksično kodirane ljudske modrosti, menijo, da lahko pet velikih tolmačijo kot prave temeljne dimenzije osebnosti, na podlagi katerih lahko opišemo človekovo osebnost (Musek, 2010). Za pet velikih velja, da so precej notranje razčlenjene, saj lahko vsakega izmed petih velikih razčlenimo na šest komponent ali facetov:

- ekstravertnost: toplina, druženje, samozavest, aktivnost, iskanje vznburjenja, pozitivne emocije;
- prijetnost: zaupanje, odkritost, altruizem, prilagojenost, skromnost, blagost;
- vestnost: kompetentnost, red, čut dolžnosti, storilnost, samodisciplina, odločnost;
- nevroticizem: tesnoba, sovražnost, depresivnost, pretirana samokritičnost, impulzivnost, ranljivost;
- odprtost: domišljija, estetski čut, globoko doživljanje, akcije, ideje, vrednote.

Ker so raziskovalci sprva iskali temeljne in medsebojno neodvisne dimenzije osebnosti, niso bili usmerjeni v iskanje nadrednih dimenzij v osebnostnem prostoru. Pozneje pa so ugotovili, da mere petih velikih, konstruirane na osnovi teh faktorjev, korelirajo med seboj. Danes je splošno sprejeto, da obstajajo korelacije med petimi velikimi faktorji. To spoznanje je odprlo prostor raziskovanju, kaj je nad petimi velikimi, in iskanje faktorjev višjega reda ali metapotez tudi v okviru petfaktorskega modela je postalo upravičeno (Musek, 2010).

Pionirsko delo iskanja faktorjev višjega reda je opravil Digman (1997). Faktorske analize pokažejo dva faktorja višjega reda, ki se označujeta kot velika dva (Big Two). Prva superdimenzija, ki jo je Digman preprosto imenoval alfafaktor, se povezuje s petimi velikimi, tj. s prijetnostjo, z vestnostjo in emocionalno stabilnostjo (nevroticizem z obrnjenim predznakom), druga dimenzija, betafaktor, pa se povezuje predvsem z ekstravertnostjo in odprtostjo. DeYoung, Peterson in Higgins (2001) so obe dimenziji označili drugače, in sicer zato, ker naj bi bila faktorja produkt procesov socializacije in osebnostne rasti. Prvo dimenzijo so imenovali stabilnost, drugo pa plastičnost. DeYoung, Peterson in Higgins (2001) menijo, da imata velika dva substancialen psihološki pomen, saj nista samo produkt razvojnih procesov, ampak imata določeno psihološko vsebino, ki odraža globlje dispozicijske temelje. Temeljita na korekcijah med petimi velikimi, ki so vsi po vrsti v pomembni meri dedni in se povrh vsega pojavijo zelo zgodaj v življenju posameznika. Po njihovi oceni bi bila lahko stabilnost povezana z delovanjem ascendentnega rostralnega serotonergičnega sistema, plastičnost pa z delovanjem centralnega dopaminergičnega sistema. Serotonin dokazano lahko povežemo z negativnim čustvovanjem, ki je značilno za dimenzijo stabilnosti nasproti labilnosti, in tudi dopamin s pozitivnim čustvovanjem, ki je povezano z ekstravertnostjo in odkritostjo (Musek, 2010). DeYoung, Peterson in Higgins (2001) kakor tudi drugi (Rushton in Irwing, 2008; Rushton, Bons in Hur, 2008) v študijah navajajo korelacije med velikima dvema, zato se je Musek (2010) spraševal, ali niso raziskovalci spregledali obstoj generalnega faktorja osebnosti.

Ideja o t. i. »w-faktorju« (will power factor, Webb, 1915) se je pojavila že prvih desetletjih 20. stoletja, vendar se ni prijela. Leta 1997 so Hofstee (2001) idr. spet preiščevali o generalnem »p-faktorju« (ang. personality factor) in »primordialnem enem« (ang. the Primordial One) (Musek, 2010). A do leta 2007 ni bilo narejene empirične raziskave, posvečene problemu generalnega faktorja osebnosti. Takrat je tako raziskavo o obstoju generalnega faktorja osebnosti opravil Musek (2007). V tej raziskavi je uporabil eksploratorne in konfirmatorne faktorske analize petfaktorskega gradiva (postavke, facete in lestvice petih velikih) pri treh različnih vzorcih (301, 185 in 285 oseb) in pri različnih vprašalnikih osebnosti (BFI, IPIP-300 in BFO). Opravljene eksploratorne in konfirmatorne faktorske analize so izločile zelo močen prvi faktor, ki ga lahko v vseh primerih interpretiramo kot generalni faktor osebnosti, torej GFO ali veliki eden osebnosti. Raziskovalni rezultati so tudi pokazali, da se GFO močno povezuje s psihičnim blagostanjem in z zadovoljstvom z življenjem (zlasti z negativnim in s pozitivnim afektom), s

samospoštovanjem, temeljnimi dimenzijami emocij in motivacije, vsekakor pa tudi s socialno zaželenostjo. Za GFO bi lahko na kratko rekli, da gre za mero splošne osebnostne prilagojenosti. Vse to kaže, da ima GFO globoke biološke korenine, tj. evolucijske in genetske pa tudi nevrofiziološke. Prepričljive empirično utemeljene ugotovitve so pokazale na obstoj generalnega faktorja osebnosti (GFO), ki je umeščen na samem vrhu strukturne hierarhije osebnosti (Musek, 2010). Pod njim se raztezata velika dva: 1) stabilnost, ki zajema raven primarnih potez, nevroticizem (N), vestnost (V) in prijetnost (P), 2) plastičnost, ki zajema raven primarnih potez, ekstravertnost (E) in odprtost (O).

### **Dimenzije psihičnega blagostanja in osebnost**

Psihično blagostanje se povezuje z osebnostnimi dimenzijami. Številne dozdajšnje raziskave (Costa in McCrae, 1980; Costa, McCrae in Zonderman, 1987; Diener, 1996, 1998; Diener in Lucas, 1999; Emmons in Diener, 1985a, 1985b; Herringer, 1998; Lucas in Diener, 2000; Schimmack, Oishi, Diener in Suh, 2000; Watson in Clark, 1992) kažejo, da so dimenzije psihičnega blagostanja pomembno korelirale z dimenzijami osebnosti (Musek, 2010). Ekstravertnost in nevroticizem po teh izsledkih sodita med najboljše napovedovalce subjektivnega blagostanja (Costa in McCrae, 1980; Costa, McCrae in Zonderman, 1987; Diener, 1996, 1998; Diener in Lucas, 1999; Emmons in Diener, 1985a, 1985b; Lucas in Diener, 2000; Schimmack, Oishi, Diener in Suh, 2000; Watson in Clark, 1992). To velja za vse komponente subjektivnega blagostanja: pozitivna emocionalnost, negativna emocionalnost in zadovoljstvo z življenjem.

Raziskava, ki jo je opravil Musek (2008) in ki je zajemala vprašanje, kakšna je dimenzionalna struktura prostora celotnega psihičnega blagostanja in njena hierarhija, je dala pomenljive odgovore. Izsledki kažejo (Musek, 2008), da je osebnost bistveni napovedovalec psihičnega blagostanja.

Osebnostne dimenzije vsekakor pojasnjujejo zelo velik del variance dimenzij SEB, PB in samodeterminacije. Regresijske analize vpliva petih velikih faktorjev osebnosti na generalni faktor psihičnega blagostanja so dale multiplo korekcijo 0,820, to pa pomeni kar 67 odstotkov skupne variance med prediktorskim nizom osebnostnih dimenzij in generalnim faktorjem psihičnega blagostanja kot kriterijem. Najmočnejši prediktorji po vrsti so: nevroticizem (betakoefficient =  $-0,416$ ), ekstravertnost (0,344), odprtost (0,159) in vestnost (0,147) (Musek, 2010). Skoraj enako močno kot vsa peterica velikih faktorjev sta s SEB povezana dva superfaktorja osebnosti, tj. alfa- in betafaktor (Musek, 2010). Na ravni posameznih petih faktorjev osebnosti se z merami psihičnega blagostanja najmočneje povezujeta nevroticizem, ki je zlasti močno povezan z negativnim afektom in negativno korelira z drugimi merami psihičnega blagostanja, ter ekstravertnost, ki je močno povezana s pozitivnim afektom in z drugimi merami psihičnega blagostanja (Musek, 2010). Nevroticizem in ekstravertnost sta skoraj enako dobra prediktorja psihičnega blagostanja kot vseh pet velikih faktorjev in vsaj enako dobra kot oba superfaktorja osebnosti (Musek, 2010). Vsi

višjeredni faktorji osebnosti so bistveno povezani z dimenzijami psihičnega blagostanja, kar pomeni, da morda ravno tisti vidiki osebnosti, ki najbolj korelirajo s psihičnim blagostanjem, najbolj povezujejo tudi posamezne dimenzije osebnosti med seboj. Temeljne dimenzije osebnosti in psihičnega blagostanja imajo torej vsekakor močne skupne imenovalce (Musek, 2010). Z drugimi besedami to pomeni, da k občutku sreče največ prispevajo osebnostne lastnosti: najsrečnejši so posamezniki, ki so čustveno stabilni in hkrati ekstravertirani.

### **Oblikovanje dimenzij osebnosti**

Glede na to, da obstaja močna povezava med psihičnim blagostanjem in temeljnimi dimenzijami osebnosti, nas je zanimalo, na kak način bi lahko v razvoju posameznika prispevali k razvoju dimenzij osebnosti, ki jih prištevamo med »velikih pet« in ki korelirajo s psihičnim blagostanjem. Kot smo videli, najdemo »velikih pet« v dveh generalnih faktorjih osebnosti, ki sta stabilnost in plastičnost. Prav dimenzije, ki zajemajo raven primarnih potez, pa se formirajo že v najzgodnejših fazah otrokovega razvoja.

Oblikovanje dimenzij osebnosti se dejansko začne z rojstvom. Človeški otrok se rodi nemočen. To je edinstveno za človeka. Dojenček je biološko popolnoma nemočen; njegovo preživetje je v tej zgodnji fazi odvisno od matere. Ne more se predstavljati, matere se ne more niti čvrsto oprijeti, v popolnosti je odvisen od njene oskrbe. Ta oskrba zajema več kot samo hranjenje. Tu ne gre samo za telesno preživetje, ampak tudi čustveno vživljanje v otrokovo doživljanje (Gostečnik, 2009). Mati mora otroku dajati tudi ljubezen, mu v zadostni količini nuditi fizični stik, biti odzivna nanj. V tej zgodnji poporodni fazi je za otroka značilno, da je prvenstveno obrnjen navznoter. Bioenergetsko bomo rekli, da je v tej fazi osnovna potreba otroka, da sprejema vase energijo. Če te energije dojenček (hrana, ljubezen, fizični stik z materjo itn.) ne bo dobil, bo depriviran in njegovo energetsko stanje bo zaradi prikrajšanja nestabilno. V poznejši fazi odraščanja v otrokov svet vstopi oče, ki s svojo moškostjo v otroka in družino prinaša stabilnost (Gostečnik, 1999), vendar pa stabilnosti ne more vnesti, če so bili temelji za njeno vzpostavitev že prej razrušeni zaradi deprivacije.

Otroci, ki jih njihove matere niso sprejele, bodo zmeraj čutili, da niso sprejemljivi in da zato nimajo pravice biti zares ljubljene (Gostečnik, 1999). V odraslosti ti ljudje doživljajo grozo pred izgubo ljubezni in odvisnost od tistih, ki jim odrekajo ljubezen. Bali se bodo biti ljubljene in sprejeti ljubezen od drugih, saj se bo ob tem v njih vedno pojavljal strah, da jih bodo razkrinkali, da bodo v njih prepoznali tisto, zaradi česar oni doživljajo, da so jih njihove matere zavrgle (Gostečnik, 1999). Zanje je značilno tudi, da imajo pogosto občutek notranje praznosti; pogosto jih preveva obup. Nagnjeni so tudi k nihanju razpoloženja in depresiji. Ob neugodnih življenjskih pogojih se umikajo iz realnosti. Pozneje bodo ti otroci s strahom odhajali v svet, dvomili bodo sami vase, manjkala jim bosta samozavest in občutek pomembnosti. Svet bo zanje nepredvidljiv, sovražen in poln nezaupanja. Vse to pa je daleč od doživljanja psihičnega blagostanja.

Že s prihodom otroka na svet se s svojim odnosom do otroka odločamo o tem, ali ga bomo obdarili s popotnico za srečno življenje ali pa mu bomo bistveno otežili popotovanje do psihičnega blagostanja. Značilnost prve faze pri otrokovem razvoju je torej, da pazimo na to, da pri otroku ne pride do deprivacije, prikrajšanja. Samo otrok ve oz. čuti, koliko stika (hrane, ljubezni, fizičnega stika) potrebuje z materjo. To izraža z jokom. Na njegov jok se mora mati odzvati, vendar ne na način, kot ona misli, da je za otroka dobro, ampak mora tenkočutno zaznati njegovo potrebo in jo zadovoljiti. Mati se mora na otroka odzvati, ga potolažiti, umiriti, se z njim uglasiti. Z drugimi besedami povedano, mati mora uravnavati otrokove afekte. Posledica je zdrav otrok. Tak otrok je vesel otrok je zadovoljen otrok, ki sije s svetlimi očmi, ima zdravo polt in je živahen. Z drugimi besedami: izraža psihično blagostanje. Z rastjo in razvojem otrok postopno doseže energetska ravnovesje z okoljem. Po tej prvi fazi je otrok glede vnosa energije že manj odvisen od odraslih. Zdaj to energijo, ki jo je prej življenjsko potreboval, že ima; organizem se je razvil do te mere, da v njem nastaja presežek energije, s tem pa tudi potreba po praznjenju energije. V otroku se poraja potreba po tem, da bi dajal in izražal svojo naklonjenost. Njegova življenjska iskra, njegov libido, ki je bil prej obrnjen navznoter, se zdaj obrne v svet in v njem išče svoj objekt. Odsotnost objekta ali kar je enako, tj. neodzivnost objekta, povzroča frustracije. Winnicott (1965) poudarja materino sposobnost, da se odzove na otroka in mu s tem odpre prostor, v katerem se ta lahko izraža in razvija. Če se mati na otroka ne odziva, to pomeni, da se, ker na drugi strani ni objekta, otrok ne more izražati, ne more se komu dati, saj na drugi strani ni odziva, ni sprejetosti, doživlja neuspeh; bioenergetsko povedano, ne more odvajati presežka energije, ne more se prazniti. To v otroku povzroča frustracije, duševno stanje neugodja. Frustracije povzročijo otrplost. Njena posledica je otrokova togost tako na fizičnem in emocionalnem področju.

V odraslosti za te osebe pravimo, da so si nadele oklep. Ta jih varuje pred anksioznostjo, strahom. Njihov stik z zunanjim svetom je tako omejen. V prisotnosti bolj spontane osebe se bodo počutili mrtve, brez življenja, dolgočasne, neumne in manj vredne. Te osebe pogosto trpijo zaradi aritmije srca, nespečnosti ali občutka, da se bodo razsuli. Togost pa je dolgoročno lahko pogubna za človekovo zdravje. Tega ni mogoče vzdrževati v nedogled brez nevarnosti zloma, čustvenega ali fizičnega.

V tej (naslednji) fazi odraščanja otroka smo se seznanili z nevarnostjo vzpostavitve takšnega odnosa z otrokom, v katerem bo prevladovala anksioznost. Videli smo, da anksioznost povzroča otrplost, ta pa vodi v togost. Dimenziji anksioznega otroka sta introvertnost in zaprtost. Vse to je opis dimenzij, ki so pravo nasprotje dimenzijam, zajetih v plastičnosti, ki se odraža skozi ekstravertnost (E) in odprtost (O) in ki so eden izmed stebrov psihičnega blagostanja (McCrae in Costa, 1983; Saucier in Goldberg, 2003).

V tej drugi fazi otrokovega razvoja moramo biti pozorni, da smo prisotni za otroka, da se oziramo na to, da smo otroku na voljo, da smo tam zanj, ko nas potrebuje, da z nami deli svoj

svet, da smo odzivni nanj, da pri otroku ne pride do frustracije, saj neodzivnost povzroča duševno stanje neugodja, ki posledično vodi v otrplost in togost. To pa ni dobra popotnica za otrokovo psihično blagostanje.

Izpostavili bi še tretji dejavnik, ki je lahko bistvena ovira pri razvoju dimenzij osebnosti, ki so predikator psihičnega blagostanja. Tretji dejavnik lahko uvedemo med prvim in tretjim letom življenja. Ta prihaja od matere, ki je preveč zaščitniška, preveč v skrbeh za otroka in preveč oprezna. Ljubezen in nežnost, ki naj bi se odražala skozi blagost in naklonjenost, se nadomesti s skrbjo za otrokovo telesno dobrobit, kar je posledica naraščajoče neodvisnosti otroka. Mati otroka v bistvu duši, namesto da bi materinstvo izražala skozi odobravanje. Takšna naravnost se kaže v obliki prisiljenega hranjenja, zaskrbljenosti glede otrokove prebave in prevelikih skrbi v prizadevanju, da se otrok ne bi poškodoval pri fizičnih aktivnostih. To se sicer počne v imenu ljubezni, vendar pa je namen zatreti vse večji ego otroka. Njegova upiranje in odpor sta hitro zatrta. Samodokazovanje in samoregulacija nista dovoljena. Prek izjave, da »mami najboljše ve«, se otroška duša dobesedno zdrobi. Taka zadušitev (ang. suppression) se od deprivacije razlikuje v tem, da je v njej uporabljena fizična moč za dosego učinka. Čeprav v tem primeru ne gre za pomanjkanje pozornosti do otroka, je ta pozornost popolnoma osredinjena na njegove materialne potrebe in popolnoma izključuje potrebe nežne otrokove duše. Ta supresija se razlikuje tudi od frustracije; tu je cilj, da se otrokova instinktivna dejavnost prilagodi oblikam dejavnosti odraslih. Cilj supresije je, da se otroka podredi materinemu superiornemu vedenju in izkušeni. Medtem ko tu ni dejanskega odvzema, se z neodobravanjem in grožnjami o prikrajšanju uveljavlja poslušnost. Prisila se pri otroku izkazuje v obliki togosti, ki jo veže strah.

Življenje take odrasle osebe je zmes vzponov in padcev, prizadevanj in porazov. Osnovni karakteristiki sta strah pred izpostavljenostjo in pomanjkanje samozavesti. Ti ljudje se srečujejo z močnim strahom v vseh situacijah, v katerih je potrebna asertivnost, samozavest ali agresivnost.

V tej tretji fazi odraščanja otroka smo se seznanili z nevarnostjo zadušitve otrokove asertivnosti. Supresija ima za posledico otrokovo togost na psihičnem in fizičnem področju. Togost bi lahko postavili nasproti dimenzijam, ki se razprostirajo v enem izmed dveh generalnih faktorjev osebnosti, plastičnosti, ki se odraža skozi ekstravertnost (E) in odprtost (O). Togost ni popotnica otrokovemu psihičnemu blagostanju.

Pri spremljanju in soustvarjanju otrokovega razvoja bi morali biti pozorni na to, da do otroka nismo preveč zaščitniški; da se tenkočutno oziramo na potrebe nežne otrokove duše in da otroku ne vsiljujemo prepričanij in vedenj, za katere mi mislimo, da so koristne za njegovo dobrobit, otrok pa jim najpogosteje še ni dorasel. V nasprotnem primeru smo pred nevarnostjo, da zadušimo otrokovo iniciativnost in njegovo odprtost ter da nevede spodbujamo otrokovo apatičnost, duševno in fizično togost in introvertnost. Na ta način –

čeprav si za svojega otroka želimo, da bi bil srečen – otroka usmerjamo stran od psihičnega blagostanja.

## **Sklep**

V članku smo pokazali, da so psihično blagostanje in temeljne dimenzije osebnosti pomembno povezani in da imajo skupne imenovalce. Ker imajo na razvoj dimenzij osebnosti, ki korelirajo s psihičnim blagostanjem, vpliv dejavniki oseb in okolja, smo predlagali aktivnosti v tej smeri tudi v praksi. Oblikovanje dimenzij osebnosti se izgraja že v prvih letih otrokovega življenja, zato lahko z zavestnim in odgovornim ravnanjem z otrokom že vse od njegovega rojstva vplivamo tudi na njegovo kakovost življenja, saj se prav v tem obdobju postavljajo fundacije za njegovo psihično blagostanje, to pomeni, da vzpostavimo pogoje, da bi pozneje odrasel posameznik lahko živel psihično blagostanje.

Osvetlili smo tri dejavnike, ki so že v zgodnjem otroštvu pomemben tvorec dimenzij osebnosti in katerih vpliv na zdravo osebnost je negativen. Ti so: deprivacija, frustracija in supresija. Vsi ti dejavniki ovirajo oziroma onemogočajo razvoj dimenzij osebnosti, ki so prediktor psihičnega blagostanja in ki močno korelirajo s psihičnim blagostanjem.

Zavedamo se, da se zaradi vse večjih civilizacijskih obveznosti sodobna ženska ne more toliko posvečati svojemu otroku, kot so to lahko počele ženske v neciviliziranem svetu. Tudi dojenčki in otroci še niso zadostno civilizirani in njihove zahteve se razlikujejo od zahtev otrok, ki so se rodili v preprostejših kulturah. Sodobna ženska je pod večjim bremenom in je zato pogosto v konfliktu s svojim otrokom. Zato bi ji družba morala nuditi več kakovostne pomoči v zagotavljanju pogojev, da se lahko neobremenjeno posveča svojemu otroku, in tudi v obliki programov izobraževanja priprave na rojstvo ter z nudenjem kakovostne institucionalne pomoči v obliki kakovostnih jasli in vrtcev z usposobljenimi kadri in ustreznimi na otrokov razvoj prilagojenimi programi. Predvsem pa bi moralo biti vodilo vseh programov aktivno ustvarjanje pogojev za optimalen razvoj dimenzij osebnosti, ki korelirajo s psihičnim blagostanjem.

V obdobju od rojstva do mladostništva lahko izpostavimo številne spremembe in dogodke: nastanek zob pri šestih do sedmih mesecih, pridobivanje funkcij hoje in govora, pridobivanje kontrole izločanja, zanimanje za igro in igra z drugimi otroki, vstop v šolo itn., ki imajo vsi vpliv in vlogo pri izgradnji dimenzij osebnosti. Če bomo lahko prilagodili svoje kulturne zahteve naravnim potrebam otroka, njegovemu naravnemu ritmu rasti in razvoja, bomo naredili velik korak v smeri psihičnega blagostanja otroka in posledično odrasle osebe.

Ta cilj bi veljalo začeti uresničevati v praksi. Predlagamo, da bi – predvsem na osnovi dognanj relacijske paradigme – bodoče starše v fazi priprave na porod začeli izobraževati o tem,

kakšne so naravne potrebe otroka že v njegovem najzgodnejšem obdobju razvoja in kako se odgovorno odzivati na te njegove potrebe. Prav tako pa bi bilo treba v isti smeri izobraževati vzgojiteljski kader v vrtcih.

Poznejši negativni vplivi okolja in interakcije so obvladljivi, če je bila že v najzgodnejši fazi otrokovega razvoja zgrajena zdrava struktura osebnosti oz. so bile vzpostavljene dimenzije osebnosti, ki so prediktor psihičnega blagostanja. Ker otrok v prvih treh letih največ svojega časa preživi z materjo in v vrtcu ali zasebnem varstvu, je pomembno, da izboljšamo védenje o potrebah otroka v tem obdobju, znanje in način dela z otrokom v tem obdobju. To zadeva predvsem matere in vzgojitelje.

Duševno zdravje ni posledica prilagoditve na nasprotujoče si tendence, ampak je njegovo bistvo v odpravi konflikta.

## Literatura

- Bar - On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Costa, P. T. in McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668–678.
- Costa, P. T. in McCrae, R. R. (1992b). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5–13.
- Costa, P. T. in McCrae, R. R. (1992c). Reply to Eysenck. *Personality and Individual Differences*, 13, 861–865.
- Costa, P., McCrae, R. R. in Zonderman, A. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology*, 78, 299–306.
- DeYoung, C. G., Peterson, J. B. in Higgins, D. M. (2001). Higher-order factors of the big five predict conformity: are there neuroses of health? *Personality and Individual Differences*, 33, 533–552.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157.
- Diener, E. (1995a). A value based index for measuring national quality of life. *Social Indicators Research*, 36, 107–127.
- Diener, E. (1995b). Subjective well-being in cross-cultural perspective. V H. Grad, A. Blanco in J. Georgas (ur.), *Proceedings of the 12th International Congress of Cross-Cultural Psychology*. Swets & Zeitlinger.
- Diener, E. (1996). Traits can be powerful, but are not enough – Lessons from subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 30, 389–399.
- Diener, E. (1998). Subjective well-being and personality. V D. Barone, M. Hersen in V. van Hasselt (ur.), *Advanced personality* (str. 311–334). New York: Plenum Press.



- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1)34–43.
- Diener, E. (2001). Subjective well-being. V N. J. Smelser in P. B. Baltes (ur.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier.
- Diener, E. in Lucas, R. E. (1999). Temperament, personality, and subjective well-being. V D. Kahneman, E. Diener in N. Schwarz (ur.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (str. 213–229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E. in Diener, C. (1995). The wealth of nations revisited: Income and quality of life. *Social Indicators Research*, 36, 275–286.
- Diener, E. in Suh, E. M. (ur.) (2000). *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E., Sapyta, J. J. in Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9, 33–37.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. in Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.
- Digman, J. M. (1997). Higher-order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1246–1256.
- Digman, J. M. in Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 116–123.
- Emmons, R. A. in Diener, E. (1985a). Factors predicting satisfaction judgments: A comparative examination. *Social Indicators Research*, 16, 157–167.
- Emmons, R. A. in Diener, E. (1985b). Personality correlates of subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 89–97.
- Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Methuen.
- Frankl, V. E. (1962). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston, Beacon Press.
- Gable, S. L. in Haidt, J. (2004). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative »description of personality«: The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216–1229.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26–34.
- Goldberg, L. R. in Saucier, G. (1995). So what do you propose we use instead? *A reply to Block*. *Psychological Bulletin*, 117, 221–225.
- Gostečnik, C. (1999). *Srečal sem svojo družino*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.
- Gostečnik, C. (2009). *Me imata kaj rada*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Herringer, L. G. (1998). Facets of extraversion related to life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 24, 731–733.
- Hofstee, W. K. B. (2001). Intelligence and personality: Do they mix? V J. M. Collis in S. Messick (ur.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (str. 43–60). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.

- John, O. P. (1990). The »Big five« factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. V L. A. Pervin (ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (str. 66–100). New York: Guilford.
- John, O. P. in Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. V L. A. Pervin in O. P. John (ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., str. 102–138). New York: Guilford.
- Lucas, R. E. in Diener, E. (2000). Personality and subjective well-being across the life span. V D. Molfese in V. Molfese (ur.), *Temperament and personality development across the life span, Mahway*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- McCrae, R. R. in Costa, P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54, 385–405.
- McCrae, R. R. in John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.
- Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti. Razprave Filozofske fakultete*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Musek, J. (2007). A general factor of personality: Evidence for the Big One in the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 41, 1213–1233.
- Musek, J. (2008). Dimenzije psihičnega blagostanja. *Anthropo*, (1–2), 139–160.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Vnanje Gorice: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 474–583.
- Plomin, R. in Daniels, D. (1987). Why are children in the same family so different from one another? *Behavioral and Brain Sciences*, 10, 1–16.
- Rushton, J. P. in Irwing, P. (2008). A general factor of personality (GFP) from two meta-analyses of the Big Five: Digman (1997) and Mount, Barrick, Scullen, and Rounds (2005). *Personality and Individual Differences*, 45, 679–683.
- Rushton, J. P., Bons, T. A. in Hur, Y. M. (2008). The genetics and evolution of the General factor of personality. *Journal of Research in Personality*, 42, 1173–1185.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Ryff, C. D. in Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
- Saucier, G. in Goldberg, L. R. (2003). The structure of personality attributes. V M. R. Barrick in A. M. Ryan (ur.), *Personality and work* (str. 1–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schimmack, U., Oishi, S., Diener, E. in Suh, E. (2000). Facets of affective experiences: A framework for investigations of trait affect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 655–688.
- Seligman, M. E. P. (1998). *The President's Address. APA 1998 Annual Report*. Pridobljeno s <http://www.positivepsychology.org/aparep98.htm>
- Seligman, M. E., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14.
- Trstenjak, A. (1974). *Človek in sreča*. Celje: Mohorjeva družba.

- Watson, D. in Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality*, 60, 441–476.
- Webb, E. (1915). Character and intelligence. *British Journal of Psychology Monographs*, 1(3), 1–99.
- Winnicott, D. W. (1965). The Maturation Processes and the Facilitating Environment. *Int. Psycho-Anal. Lib.*, 64, 1–276.

# VPLIV PSIHIČNEGA NASILJA NA DELOVNEM MESTU NA DEPRESIJO, TESNOBO IN NA STRES

---

Nada Bele

## **Povzetek**

Pri psihičnem nasilju na delovnem mestu gre za dolgotrajno izpostavljenost žrtve negativnim oblikam vedenja, ki so običajno psihične narave in ki se redko stopnjujejo v fizično nasilje. Tovrstnemu nasilju pogosto sledijo psihične, psihosomatske in socialne težave žrtev. Za psihično nasilje na delovnem mestu (ang. bullying – tiranizirati ali mobbing – napasti) se v slovenskem prostoru uporablja izraz trpinčenje na delovnem mestu. Namen pilotne raziskave je bil osvetliti, v kolikšni meri psihično nasilje na delovnem mestu (ob predpostavki, da oseba nima drugih travmatičnih izkušenj) pri žrtvah navedenega nasilja povzroča simptome depresije, tesnobe in stresa. Obenem nas je zanimala ustreznost lestvic za merjenje depresije, tesnobe in stresa, ki nastanejo kot posledica izvajanja psihičnega nasilja na delovnem mestu. Predvidevali smo, da bodo pri osebah, ki so deležne psihičnega nasilja, višje vrednosti od normalne za depresijo, tesnobo in za stres. Uporabili smo kvalitativni (terapevtski pogovor, pri katerem smo se osredinili na tri povezana negativna čustvena stanja – depresijo, tesnobo in stres) in kvantitativni raziskovalni pristop. V kvantitativnem delu raziskave je bil za merjenje depresije, tesnobe in stresa pri udeleženkah raziskave uporabljen vprašalnik Lestvice za depresijo, tesnobo, stres (DASS – Depression, Anxiety, Stress Scales). Izsledki raziskave so potrdili, da sta zaradi izvajanja psihičnega nasilja nad udeleženci raziskave bolj izražena vsaj dva izmed treh povezanih negativnih čustvenih stanj – depresija, tesnoba, stres. Izsledki prav tako kažejo, da so lestvice za depresijo, tesnobo in za stres dovolj široke, da omogočajo uporabo navedenega vprašalnika v raziskovalne in terapevtske namene – spremljanje napredka udeležencev v terapevtskem procesu.

**Ključne besede:** psihično nasilje na delovnem mestu, negativna čustvena stanja, depresija, tesnoba, stres

## **Uvod**

Psihično nasilje (ang. psychological terror) na delovnem mestu je prvi opredelil švedski raziskovalec nemškega rodu Heinz Leymann (1996); pomeni sovražno in neetično komunikacijo enega ali več posameznikov, sistematično in najpogosteje usmerjeno proti enemu posamezniku, ki je zaradi psihičnega nasilja potisnjen v položaj nemoči, v katerem nima zaščite in v katerem tudi ostaja zaradi kontinuiranih dejanj psihičnega nasilja. Leymann in Gustafsson (1996) dodajata, da se lahko o trpinčenju govori takrat, ko sta izpolnjena naslednja pogoja, in sicer pogostost (skoraj vsak dan oz. vsaj enkrat tedensko) in trajanje izvajanja trpinčenja (najmanj šest mesecev). Gre torej za dolgotrajno izpostavljenost negativnemu in agresivnemu vedenju primarno psihične narave, ki mu pogosto sledijo

psihične, psihosomatske in socialne težave žrtev. Psihično nasilje na delovnem mestu (ang. bullying – tiranizirati ali mobbing – napasti) ima tako močno psihično komponento in se redko stopnjuje v fizično nasilje. Psihično nasilje na delovnem mestu ni nov pojav. Velik vpliv ima predvsem na žrtev psihičnega nasilja, vpliva pa tudi na vse druge zaposlene v neki delovni sredini.

V slovenskem prostoru se poleg izraza psihično nasilje za navedeno nasilje uporabljajo še izrazi: čustveno nasilje, šikaniranje in trpinčenje na delovnem mestu. Pojem trpinčenja na delovnem mestu je med drugim opredeljen v 7. členu (prepoved spolnega in drugega nadlegovanja ter trpinčenja na delovnem mestu) novega Zakona o delovnih razmerjih (2013). V 1. točki tega člena je navedeno: »Prepovedano je spolno in drugo nadlegovanje. Spolno nadlegovanje je kakršna koli oblika neželenega verbalnega, neverbalnega ali fizičnega ravnanja ali vedenja spolne narave z učinkom ali namenom prizadeti dostojanstvo osebe, zlasti kadar gre za ustvarjanje zastraševalnega, sovražnega, ponižujočega, sramotilnega ali žaljivega okolja. Nadlegovanje je vsako neželeno vedenje, povezano s katero koli osebno okolščino, z učinkom ali namenom prizadeti dostojanstvo osebe ali ustvariti zastraševalno, sovražno, ponižujoče, sramotilno ali žaljivo okolje.« V 4. točki je opredeljen pojem trpinčenja na delovnem mestu: »Prepovedano je trpinčenje na delovnem mestu. Trpinčenje na delovnem mestu je vsako ponavljajoče se ali sistematično, graje vredno ali očitno negativno in žaljivo ravnanje ali vedenje, usmerjeno proti posameznim delavcem na delovnem mestu ali v zvezi z delom.« Nadalje je v 197. členu 'Šikaniranje na delovnem mestu' Kazenskega zakonika (2008) v 1. točki zapisano naslednje: »Kdor na delovnem mestu ali v zvezi z delom s spolnim nadlegovanjem, psihičnim nasiljem, trpinčenjem ali neenakopravnim obravnavanjem povzroči drugemu zaposlenemu ponižanje ali prestrašenost, se kaznuje z zaporom do dveh let.« Nadalje je v 2. točki istega člena zapisano: »Če ima dejanje iz prejšnjega odstavka za posledico psihično, psihosomatsko ali fizično obolenje ali zmanjšanje delovne storilnosti zaposlenega, se storilec kaznuje z zaporom do treh let«. Izpostaviti smo želeli vsaj dva pomembna pravna akta v slovenski zakonodaji, čeprav jih obstaja še več (Ustava Republike Slovenije, 2013; preostali člani v ZDR-1, 2013).

Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu (EU-OSHA) poroča o nedavnih empiričnih podatkih, ki kažejo, da evropski delavci vse bolj trpijo za težavami v duševnem zdravju, povezanimi z delom. Agencija opredeljuje stres kot posameznikovo zaznavanje »neravnovesja med tem, kar od njega zahtevajo, in sredstvi, ki jih ima na voljo za izpolnjevanje teh zahtev«; omenja naslednje glavne dejavnike z delom povezanega stresa in duševnih težav: pomanjkanje nadzora nad delom, neprimerne zahteve delavcem ter premajhna podpora sodelavcev in vodstva, neujemanje med delavci in njihovim delom, slabi odnosi in psihično ali fizično nasilje na delovnem mestu (nadlegovanje in zastraševanje,

fizična in besedna zloraba, grožnje z nasiljem, različne oblike diskriminacije) ter konflikti med vlogami pri delu in zunaj njega (Eurofound, 2012).<sup>1</sup>

Evropska fundacija za izboljšanje življenjskih in delovnih razmer (Eurofound) z delom povezan stres opredeljuje kot »vzorec odzivov, ki se pojavi, kadar delavci naletijo na delovne zahteve, ki ne ustrezajo njihovemu znanju, spretnostim ali sposobnostim in ki omejujejo njihovo sposobnost, da delo opravijo« (Eurofound, 2012). Ta neskladja se lahko nanašajo na različne pritiske ali zahteve – glede časa, količine ali težavnosti dela, fizične ali čustvene zahtevnosti dela.

Skrb vzbujajoč je podatek, da je delavcev, ki delajo nad 70 ur tedensko, v Sloveniji več, kot je povprečje v 27 državah članicah Evropske unije. Poudariti je treba, da pri številu ur (plačanega in neplačanega) dela obstaja velika razlika med spoloma v EU 27 in Sloveniji, vendar pa je v Sloveniji bistveno večja, saj 17,3 % moških in kar 41 % žensk dela več kot 70 ur tedensko (Eurofound, 2012).

Trpinčenih, spolno ali kako drugače nadlegovanih je v Sloveniji vsako leto več. Na inšpektoratu za delo so lani zaznali že 95 takšnih primerov (leto prej pa 60). Tudi izsledki raziskav Evropske fundacije za izboljšanje življenjskih in delovnih razmer (Eurofound) Evropske agencije za varnost in zdravje pri delu (EU-OSHA) ter Statističnega urada RS kažejo, da je stanje na področju obvladovanja psihosocialnih tveganj na delovnem mestu v Sloveniji nezavidljivo. Kar 72 odstotkov Slovencev pogosto doživlja stres na delovnem mestu, slabše od nas so se izkazali le Grki in Ciprčani, evropsko povprečje pa dosega okoli 51 odstotkov. V primerjavi z evropskim povprečjem so slovenski delavci manj izpostavljeni besednim žalitvam, pogostejše pa so grožnje in ponižujoče ravnanje (Panjan, 2014).

Zaposleni, nad katerimi se vrši psihično nasilje na delovnem mestu, so največkrat osebe, s strani katerih se izvajalci navedenega nasilja počutijo ogrožene. Ugotovljeno je bilo, da se psihično nasilje na delovnem mestu vrši nad posamezniki, ki imajo osebne lastnosti in delovne/strokovne sposobnosti, s katerimi pri izvajalcih psihičnega nasilja na nezavedni ravni vzbudijo zavist, ogroženost, prezir, jezo, strah (Arnšek, 2014).

Psihično nasilje na delovnem mestu (mobing, trpinčenje na delovnem mestu) je za žrtev travmatična izkušnja, ki jo zaznamuje in zmanjša njeno funkcionalno delovanje na različnih področjih njenega življenja. Zaradi frekvence in trajanja psihičnega nasilja na delovnem mestu mu pogosto sledijo precejšnje psihične, psihosomatske in socialne težave žrtev, kot so: motnje spanja, splošna tesnoba, depresija, motnje spomina, želodčne težave, bolečine v križu. Žrtve psihičnega nasilja pogosto občutijo nemoč, obup, žalost in jezo. Poslabša se kakovost njihovih medosebnih odnosov, zmanjša njihovo samospoštovanje.

---

<sup>1</sup> Opredelitve različnih oblik psihosocialnih tveganj EU-OSHA so dostopne na <http://osha.europa.eu/en/topics/stress> in [http://osha.europa.eu/fop/slovenia/sl/topics/psychosocial\\_risks](http://osha.europa.eu/fop/slovenia/sl/topics/psychosocial_risks).

Pozneje lahko te težave prerastejo tudi v hujše oblike tesnobe ali depresije, razvije pa se lahko tudi posttravmatska stresna motnja (Einarsen, Hoel, Zapf in Cooper, 2011). Številni avtorji s področja psihičnega nasilja na delovnem mestu opozarjajo na resnost posledic tovrstnega nasilja na žrtev (Davenport, Distler Schwartz in Pursell Elliot, 2002; McCarthy in Mayhew, 2005; Mueller, 2005; Namie in Namie, 2003; Randall, 2005).

Osebe v depresivni epizodi so kronično utrujene in se ne morejo odpočiti, tudi če počivajo, poleg tega slabo spijo, kar oboje še povečuje njihovo utrujenost in občutje nemoči. Videti je, kot da bodo dokončno obupale v dolgotrajnem boju s stresom, skrbmi in s tegobami življenja. Veliko depresivno epizodo zaznamuje potrto in otopelo razpoloženje, ki traja vsaj dva tedna in ki ga spremljajo občutja nevrednosti in neodločenosti ter motnje fizičnih funkcij, npr. motnje spanja, izguba teka, spremembe v telesni teži, izguba energije (Erzar, 2007). Simptomi depresije, ki so posledica izvajanja psihičnega nasilja na delovnem mestu, so: utrujenost, izčrpanost, pomanjkanje energije, slabo razpoloženje, težave z zbranostjo, subjektivni občutek napora, težave pri odločanju, več napak pri delu, občutljivost, razdražljivost, zmanjšana storilnost, težave v medosebnih odnosih, pogosta odsotnost z dela.

Tesnoba je neprijetno občutje telesne in psihične napetosti ter zaskrbljenosti, usmerjene v prihodnost. Opremlja nas za velike podvige, ker nas spravlja v stanje skrbne pozornosti, velike odzivnosti in pripravljenosti za delovanje, toda obenem tudi hromi. V 55 % se prekriva z motnjami razpoloženja, v 50 % pa je to velika depresivna motnja. To nas opozarja, da tesnoba nikoli ni vzrok, ampak samo posledica težkih čutenj, ki so v ozadju in pred katerimi nas tesnoba navadno varuje. V tem smislu v terapiji pravimo, da je tesnoba obramba in ni čutenje. Stanje napetosti se kmalu pokaže s telesnimi simptomi, kot so: utrujenost, izčrpanost, utrujenost v mišicah, bolečine v vratu, glavi, prsih in v želodcu. Tesnobo spremljajo: pospešen srčni utrip, pospešeno dihanje, drhtenje. Tesnobne motnje so pogoste duševne motnje (Erzar, 2007).

Prvi je pojem stres uporabil Selye. Besedo stres je uporabljal kot stanje, stresor pa kot stimulans za povzročitev stresa (Selye, 1956). Želimo izpostaviti, da se je v zadnjem času zaradi raziskav osi HPA (hipotalamohipofizne nadledvične osi) in posttravmatske stresne motnje uveljavil nov pogled na vlogo zunanjih stresorjev. Raziskave poudarjajo, da je vpliv stresnih dogodkov na razpoloženje posameznika v veliki meri odvisen od njegovih notranjih sposobnosti za spoprijemanje s stresom, od njegovih medosebnih stikov in iniciativnosti, manj pa je neposredno odvisen od velikosti in trajanja zunanjih stresorjev (Erzar, 2007).

Različni avtorji vrsto let ugotavljajo, da dolgotrajni stres predstavlja resno nevarnost za posameznikovo telesno in duševno zdravje. Ker telo zaradi nenehnega stresa izloča prevelike količine stresnih hormonov, se ti nakopičijo v krvi in povzročijo resne motnje ali celo okvare organov, med drugim pa tudi motnje prebavnega trakta, motnje hranjenja in spanja, motnje imunskega sistema, tesnobne in depresivne motnje ter motnje srčno-žilnega sistema (Ashby,

Rice in Martin, 2006, Brewin, Andrews in Rose, 2000, Leskela idr., 2002, Sanftner, Barlow, Marschall in Tangney, 1995, v Erzar in Torkar, 2007).

Klinično prekrivanje depresije in tesnobe je raziskovalcem povzročalo probleme pri ugotavljanju navedenih čustvenih stanj. Raziskave, s katerimi so želeli razviti instrumente za merjenje ključnih razpoloženskih čustvenih stanj, kot sta depresija in tesnoba, so pokazale na obstoj tretjega faktorja – stresa, ki je bil povezan s stanji, kot so: težave pri sproščanju, razdražljivost in vznemirjenje (Lovibond in Lovibond, 1995). Tako so razvili vprašalnik Lestvice za merjenje depresivnosti, tesnobe in stresa (Depression, Anxiety, Stress Scale – DASS).

### **Cilji raziskave**

Pilotno študijo smo izvedli z namenom, da preverimo, ali imajo udeleženci raziskave, ki ocenjujejo, da se nad njimi izvaja psihično nasilje na delovnem mestu, izražene simptome vsaj enega izmed treh negativnih čustvenih stanj depresije, tesnobe in stresa ter ali imajo za katerega izmed prej navedenih čustvenih stanj povišan indeks resnosti (višjo vrednost od 'zmerne'). Obenem smo želeli preveriti raziskovalni instrument Lestvice za merjenje depresivnosti, tesnobe in stresa glede njegove razumljivosti in uporabnosti v raziskavah.

### **Metoda**

#### ***Merila za vključitev preučevanih oseb***

Merila za vključitev sta bili:

- da posameznik ocenjuje, da je žrtev psihičnega nasilja na delovnem mestu oz. da je bil in od tega ni minilo več kot pol leta (in da nima drugega večjega stresorja);
- da je pripravljen in sposoben sodelovati v raziskavi.

#### ***Udeleženske***

V raziskavi je sodelovalo pet žensk, od teh so bile štiri zaposlene v zasebnem in ena v javnem sektorju. Tri udeleženske so bile stare od 35 do 45 let, dve pa od 45 do 55 let. Dve udeleženki sta imeli končano visoko strokovno šolo, ena je imela univerzitetno izobrazbo, ena končan specialistični študij in ena udeleženska končan znanstveni magistrski študij. Nad 4 izmed petih udeleženk je izvajal/-a psihično nasilje njen/-a nadrejeni/-a, nad eno udeleženko pa njena sodelavka na isti ravni. Zaradi varovanja podatkov smo jih poimenovali Oseba 1, Oseba 2, Oseba 3, Oseba 4 in Oseba 5.

Oseba 1 je ženskega spola, stara med 35 in 45 let, ima univerzitetno izobrazbo, skupno delovno dobo med 10 in 15 let, od tega prav toliko v delovni organizaciji, v kateri je trenutno



zaposlena. Nad njo izvaja psihično nasilje njena nadrejena, ki je stara med 35 in 45 let in ima univerzitetno izobrazbo.

Oseba 2 je stara med 35 in 45 let, ima končano visoko strokovno šolo, skupno delovno dobo med 10 in 15 let, od tega 5–10 let v delovni organizaciji, v kateri je trenutno zaposlena. Nad njo izvaja psihično nasilje njena nadrejena, ki je stara med 45 in 55 let in ima univerzitetno izobrazbo.

Oseba 3 je ženskega spola, stara med 35 in 45 let, ima končan specialistični študij, skupno delovno dobo med 20 in 25 let, od tega 5–10 let v delovni organizaciji, v kateri je trenutno zaposlena. Nad njo izvaja psihično nasilje njena sodelavka na isti ravni, ki je stara med 25 in 35 let in ima univerzitetno izobrazbo.

Oseba 4 je ženskega spola, stara med 45 in 55 let, ima končano visoko strokovno šolo, skupno delovno dobo med 25 in 30 let, od tega 10–15 let v delovni organizaciji, v kateri je trenutno zaposlena. Nad njo izvaja psihično nasilje njen nadrejeni, ki je star 45–55 let in ima končan specialistični študij.

Oseba 5 je prav tako ženskega spola, stara med 45 in 55 let, ima končan znanstveni magisterij, skupno delovno dobo med 20 in 25 let, od tega 5–10 let v delovni organizaciji, v kateri je trenutno zaposlena. Nad njo izvaja psihično nasilje njena nadrejena, ki je stara 45–55 let in ima končano univerzitetno izobrazbo.

### ***Instrumenti***

*V kvalitativnem delu raziskave* smo z udeleženci opravili terapevtski pogovor, pri katerem smo se poleg navedenih treh negativnih čustvenih stanj osredinili še na druge njihove negativne občutke, za katere so udeleženci ocenili, da so nastali kot posledica izvajanja psihičnega nasilja na delovnem mestu nad njimi.

*V kvantitativnem delu raziskave* so bile za merjenje simptomov treh negativnih čustvenih stanj depresije, tesnobe in stresa pri udeleženkah raziskave uporabljene Lestvice za depresijo, tesnobo in za stres (DASS – Depression, Anxiety, Stress Scales). Instrument je sestavljen iz dvainštiridesetih trditev; vsaka izmed treh lestvic je sestavljena iz 14 trditev, s katerimi so sodelujoči v raziskavi na podlagi štiristopenjske lestvice (0 = zame sploh ni veljalo; 1 = je veljalo zame do določene mere ali za določen čas; 2 = je veljalo zame v znatni meri ali precejšen del časa; 3 = je veljalo zame zelo ali večino časa) ocenili, koliko se navedene trditve nanašajo na njihovo ravnanje v preteklem tednu.

Tabela 1. Indeks določanja resnosti za področje depresije, tesnobe in stresa

	Depresija	Tesnoba	Stres
Normalna	0–9	0–7	0–14
Blaga	10–13	8–9	15–18
Zmerna	14–20	10–14	19–25
Resna	21–27	15–19	26–33
Izjemno resna	28+	20+	34+

### **Potek raziskave**

Omenjena raziskava je neeksperimentalna. Sestavljena je iz kvantitativnega in kvalitativnega dela.

Sodelujoče v raziskavi smo poiskali tako, da smo poznane, za katere smo vedeli, da so deležni psihičnega nasilja na delovnem mestu, osebno vprašali, ali bi bili pripravljeni sodelovati v naši raziskavi. Udeleženke v raziskavi smo seznanili o namenu raziskave. Nadalje smo jih seznanili, da je reševanje vprašalnikov anonimno in da sodelujejo v raziskavi na prostovoljni osnovi. Vse vprašane so privolile. Najprej smo z udeleženkami opravili terapevtski pogovor, v katerem smo se osredinili na področje duševnega zdravja, in sicer na tri povezana negativna čustvena stanja (depresijo, tesnobo in stres) ter na občutke, ki jih doživljajo zaradi izvajanja omenjenega nasilja nad njimi. Pisno evalvacijo uvodnega terapevtskega pogovora smo opravili najpozneje v enem dnevu po terapevtskem pogovoru. Ob odhodu smo udeleženkam dali vprašalnik ter jim razložili vsebino in način izpolnjevanja. Najprej so izpolnile splošne/demografske podatke, kot so: spol, status, starost, dosežena izobrazba, skupna delovna doba in delovna doba v organizaciji, v kateri so zaposleni, na kateri ravni je oseba, ki vrši tovrstno nasilje nad njimi (višja, ista, nižja), ter spol, status, starost in dosežena izobrazba izvajalca psihičnega nasilja, nato pa so izpolnile še Lestvice za depresijo tesnobo in stres. Vse udeleženke v raziskavi so izpolnjeni vprašalnik Lestvice za depresijo tesnobo in za stres najpozneje v enem tednu vrnile raziskovalki.

## **Rezultati**

### **Rezultati kvantitativnega dela raziskave**

Iz tabele 2 so razvidni odgovori udeleženk na posamezne trditve Lestvic za depresijo, tesnobo in za stres. Številke v tabeli kažejo, koliko so se navedene trditve nanašale na ravnanje udeleženk v preteklem tednu (0 = zame sploh ni veljalo; 1 = je veljalo zame do določene mere ali za določen čas; 2 = je veljalo zame v znatni meri ali precejšen del časa; 3 = je veljalo zame zelo ali večino časa).

Tabela 2. *Odgovori udeleženk na posamezne trditve Lestvic za depresijo, tesnobo in za stres udeleženk raziskave*

	Oseba 1	Oseba 2	Oseba 3	Oseba 4	Oseba 5
1. Opazila sem, da so me vznemirile čisto nepomembne reči.	2	3	1	2	3
2. Opazila sem, da imam suha usta.	3	3	1	3	2
3. Zdelo se mi je, da sploh ne morem biti dobro razpoložena.	3	3	2	3	3
4. Ne da bi se posebej naprezala, sem imela težave z dihanjem (izjemno hitro dihanje, zasoplost).	2	3	0	3	2
5. Nisem mogla normalno funkcionirati.	3	3	1	3	2
6. Pretirano sem reagirala na situacije.	3	2	1	3	3
7. Imela sem občutek slabotnosti (npr. popustile so mi noge).	1	2	2	2	1
8. Težko sem se sprostila.	3	3	2	3	3
9. Znašla sem se v situacijah, ki so bile tako mučne, da sem čutila veliko olajšanje, ko so se končale.	3	2	2	3	3
10. Zdelo se mi je, da se nimam česa veseliti.	3	2	2	2	1
11. Opazila sem, da se hitro razburim.	1	2	1	2	2
12. Imela sem občutek da sem precej nervozna.	2	2	1	3	2
13. Počutila sem se potrto in depresivno.	3	3	2	1	1
14. Opazila sem, da postanem nepotrpežljiva, ko sem kakor koli zapravljala čas (npr. v dvigalih, čakanje pred semaforjem, ko so me pustili čakati).	3	1	0	1	3
15. Imela sem vrtoglavice.	0	1	1	0	1
16. Zdelo se mi je, da me sploh nobena stvar ne zanima več.	3	1	2	1	0
17. Počutila sem se, da kot oseba nisem veliko vredna.	3	3	2	3	1
18. Zdelo se mi je, da sem precej občutljiva.	3	2	3	3	3
19. Opazno sem se potila (npr. potne roke) brez fiz. napora ali visokih temperatur.	1	3	1	1	1
20. Strah me je bilo brez utemeljenega razloga.	3	3	1	3	2
21. Mislila sem, da ni vredno živeti.	3	1	1	1	0
22. Opazila sem, da se težko pomirim.	3	3	2	2	3
23. Imela sem težave pri požiranju.	2	2	1	1	0
24. Zdelo se mi je, da v stvareh, ki jih počnem, ne morem najti nobenega zadovoljstva.	3	3	1	2	0
25. Opazila sem, da moje srce včasih brez fizičnega napora prehitro bije ali pa se za trenutek ustavi.	1	3	1	1	2
26. Počutila sem se malodušno in potrto.	3	2	2	2	2
27. Opazila sem, da sem zelo razdražljiva.	1	2	1	3	3
28. Zdelo se mi je, da postajam panična.	3	2	2	1	2
29. Težko sem se pomirila, ko me je nekaj razburilo.	1	1	2	2	2
30. Bala sem se, da bom klonila zaradi sicer neke banalne, a meni nepoznane naloge.	3	1	1	2	2

31. Nad ničemer se nisem mogla navdušiti.	3	1	1	2	1
32. Težko sem tolerirala, da so me prekinjali med delom.	2	0	0	2	3
33. Bila sem živčno napeta.	3	0	1	3	3
34. Počutila sem se precej nevredno.	3	2	2	3	1
35. Bila sem netoleranten do vsega, kar me je oviralo pri delu.	1	1	0	2	2
36. Strah me je bilo.	3	1	2	3	2
37. V prihodnosti nisem videla nič obetavnega.	3	3	2	1	0
38. Čutila sem, da je življenje brez pomena.	1	2	1	1	0
39. Čutila sem, da postajam vznemirjena.	1	2	1	2	2
40. Skrbele so me situacije, v katerih bi se me lahko polastila panika in bi se drugi zato norčevali iz mene.	1	3	1	1	0
41. Doživela sem tresavico (npr. tresenje rok).	1	3	1	1	0
42. Težko sem začele pobude za delo.	3	0	1	2	1

Skupne vrednosti za posamezna negativna čustvena stanja depresije, tesnobe in stresa za posamezne udeleženke smo izračunali s seštevanjem vrednosti ustreznih točk za vsako izmed posameznih lestvic in so razvidne iz tabele 3.

Tabela 3. Vrednosti za depresijo, tesnobo in za stres za posamezne udeleženke

	Depresija	Tesnoba	Stres
Oseba 1	40	27	29
Oseba 2	29	32	24
Oseba 3	22	17	16
Oseba 4	27	25	33
Oseba 5	13	20	37
Povprečna vrednost	30,84	24,2	33,12

V tabeli smo s svetlo sivo barvo označili vrednosti 'resno'; s temno sivo barvo pa vrednosti 'izjemno resno'.

Analiza pridobljenih podatkov je pokazala, da izvajanje psihičnega nasilja na delovnem mestu nad posameznikom bistveno zmanjša kakovost njegovega življenja, splošnega počutja, duševnega zdravja, saj navedeno nasilje zanj predstavlja težko življenjsko preizkušnjo. Iz tabele 3 je razvidno, da so imele vse udeleženke v raziskavi vsaj dve od treh vrednosti za depresijo, tesnobo in za stres višji od zmerne vrednosti, iz česar lahko sklepamo, da navedeno nasilje vpliva na razvoj negativnih čustvenih stanj posameznika.

Tri izmed petih udeleženek so imele vrednost 'izjemno resno' za dve od treh lestvic za depresijo, tesnobo in za stres (razvidno iz tabele 3), kar je skrb vzbujajoče.

Izmed petih udeleženek sta imeli dve na lestvici za depresijo in lestvici za tesnobo vrednost 'izjemno resno' (Oseba 1 in Oseba 2). Pri tem želimo opozoriti na velik negativni vpliv, ki ga ima izvajanje psihičnega nasilja na delovnem mestu na duševno zdravje žrtev, obenem pa želimo opozoriti tudi na klinično prekrivanje depresije in tesnobe.

Ena izmed petih udeleženk je imela na lestvici za tesnobo in lestvici za stres vrednost 'izjemno resno' (Oseba 5).

Ena udeleženka je imela za tesnobo vrednost 'izjemno resno' ter vrednost 'resno' za depresijo in stres (Oseba 4), medtem ko je imela ena oseba vrednost 'resno' za depresijo in tesnobo (Oseba 3).

Zavedamo se, da je vzorec petih udeleženk raziskave zelo majhen, zato nismo računali drugih statističnih parametrov. Povprečne vrednosti za posamezne lestvice smo izračunali, saj smo želeli dobiti oceno, kje se v povprečju udeleženke na posamezni lestvici nahajajo. Dobljena povprečna vrednost za depresijo je 30,84, kar pomeni 'izjemno resna', za tesnobo je povprečna vrednost 24,2, kar prav tako pomeni 'izjemno resna', za stres pa je povprečna vrednost 33,12, kar pomeni resen oz. skoraj izjemno resen stres (gl. tabelo 3).

### ***Rezultati, dobljeni v kvalitativnem delu raziskovanja***

Oseba 1 je izpostavila, da zelo trpi zaradi slabih medosebnih odnosov in nerealnih pričakovanj (količina in kakovost opravljenega dela) nadrejene in da bi se najraje umaknila (dala odpoved). Nadalje je govorila o utrujenosti, izčrpanosti in o pomanjkanju energije. Ko pride domov, mora počivati. Omenila je tudi, da ima težave z zbranostjo, da so ji vse stvari postale zelo naporne, zmanjšala se ji je storilnost. Povedala je tudi, da je manj tolerantna, občutljivejša v medosebnih odnosih (simptomi depresivnosti).

Povedala je še, da je neprestano zaskrbljena ter da je telesno in psihično napeta. Občasno jo tudi tišči v prsih in ima občutek, da ji primanjkuje zraka (mogoči simptomi tesnobe – splošne tesnobne motnje). Nadalje je povedala, da občasno občuti pospešeno bitje srca in dihanje; postala je zelo previdna in pozorna. Pogosto ima tudi glavobole in težave s spanjem (simptomi stresa).

Občutki, ki so posledica izvajanja psihičnega nasilja na delovnem mestu: žalost, strah, jeza, bes, občutki obupa, ujetosti, frustracije, nemoči, nesposobnosti, odtujenosti, krivde.

Oseba 2 je povedala, da je že obupala nas slabimi medosebnimi odnosi (obrekovanje, zahrbtnost, podtikanja). Počuti se preutrujeno, preobremenjeno od vseh zadolžitvev, ki so ji bile dodeljene. Ne vidi več smisla, da bi se še naprej borila. Ni več motivirana za delo, tako da svoje delo opravlja s skrajnim naporom (simptomi depresivnosti).

Nadalje je povedala, da jo neprestano skrbi (tudi v prostem času), ali bo uspela obdržati zaposlitev, da je stalno telesno (občutek tiščanja v želodcu) in psihično napeta in da se nikakor ne more sprostiti (simptomi tesnobe). Povedala je tudi, da občasno občuti pospešeno bitje srca in dihanje; postala je zelo previdna in pozorna. Pogosto ima tudi glavobole in težave s spanjem (simptomi stresa).

Občutki, ki so posledica izvajanja psihičnega nasilja na delovnem mestu: občutek krivde, žalost, jeza, strah, občutki obupa, brezizhodnosti, ničvrednosti.

Oseba 3 je izpostavila, da jo najbolj moti neustrezna komunikacija oz. neodzivnost sodelavke. Preprosto ne ve, kaj bi še lahko naredila za izboljšanje medsebojne komunikacije, boljše medosebne odnose. Povedala je, da je že obupala, da zelo težko pride v službo in da jo dogajanje v službi izčrpava, tako da se mora zelo potruditi, da v prostem času naredi kaj koristnega zase, npr. gre na daljši sprehod (simptomi depresivnosti). Povedala je tudi, da jo situacija v službi skrbi in da se zaradi tega ves čas počuti napeto (občutek tiščanja v prsih in želodcu), da je stalno telesno (občutek tiščanja v želodcu) in psihično napeta in da se nikakor ne more sprostiti (simptomi tesnobe).

Nadalje je povedala, da je v službi popolnoma nesproščena ter da je stalno pozorna in previdna glede vsake malenkosti. Ima pogoste glavobole in občasne težave s spanjem (simptomi stresa).

Občutki, ki so posledica izvajanja psihičnega nasilja na delovnem mestu: strah, jeza, žalost, krivda, občutki brezizhodnosti, obupa, ujetosti, frustracije, nemoči.

Oseba 4 je izpostavila, da jo najbolj moti nespoštljiva komunikacija njenega nadrejenega, da je že obupala nad tem, da bi bila lahko komunikacija spoštljiva. Počuti se utrujeno, popolnoma izčrpano. Večkrat je tudi slabše razpoložena, kar prej ni bila. Občasno ima težave z zbranostjo (simptomi depresivnosti).

Izpostavila je, da je zaradi slabih medosebnih odnosov v službi večino časa nesproščena, saj je ves čas pozorna in previdna glede svojega dela. Občasno ima glavobole in težave s spanjem (mogoči simptomi stresa). Nadalje je povedala, da ima občutek, da je zadnje čase čisto raztresena in da ji misli kar bežijo. Večino časa jo tišči v prsih in ima občutek vsesplošne telesne napetosti ter občutek, da se nikakor ne more psihično sprostiti (simptomi tesnobe).

Občutki, ki so posledica izvajanja psihičnega nasilja na delovnem mestu: strah, jeza, žalost, občutki nemoči, obupa, ujetosti, frustracije.

Oseba 5 je izpostavila, da jo moti skoraj vsakodnevno kričanje in poniževanje njene nadrejene in da bi takoj dala odpoved, če bi si to lahko privoščila. Povedala je, da je zaradi situacije v službi nesproščena, pretirano previdna, pozorna ter psihično in telesno napeta (simptomi tesnobe).

Izpostavila je, da je zaradi slabih medosebnih odnosov v službi večino časa nesproščena, da je manj tolerantna, bolj razdražljiva. Občasno ima bolečine v križu. Počuti se izčrpano. Prej ni

imela glavobolov, zdaj pa jih ima vsaj enkrat tedensko in se občasno razvijejo v migreno. Občasno ima težave s spanjem (simptomi stresa).

Občutki, ki so posledica izvajanja psihičnega nasilja na delovnem mestu: jeza, bes, strah, žalost, občutka ujetosti, frustriranosti.

## **Sklep**

Ugotavljamo, da izvajanje psihičnega nasilja na delovnem mestu nad posameznikom pri njem povzroča veliko stisko, hkrati pa se lahko kot posledica izvajanja omenjenega nasilja pri posamezniku pojavi tudi katero izmed negativnih čustvenih stanj, npr. depresija, tesnoba oz. stres, lahko pa se pri posamezniku pojavita tudi dve ali vsa tri negativna čustvena stanja.

Opozoriti želimo na velik negativni vpliv, ki ga ima izvajanje psihičnega nasilja na delovnem mestu na duševno in telesno zdravje žrtev. Posameznika preplavijo različni negativni občutki, kot so: strah, jeza, bes, žalost, krivda, občutki brezizhodnosti, obupa, ujetosti, nemoči.

Ko se posameznik znajde v situaciji, v kateri se nad njim izvaja psihično nasilje na delovnem mestu, je pomembno, da ne odlašaja, ampak si takoj poišče ustrezno pomoč. Prve informacije o pomoči pri psihičnem nasilju na delovnem mestu si lahko pridobi na spletnih straneh in socialnih omrežjih. Glede na to, da smo ljudje bitja odnosov, da potrebujemo varnost, (Bowlby, 1969; Erzar in Kompan Erzar, 2011), je za nas ključnega pomena to, da si poiščemo osebo, ki ji zaupamo, da nam bo v oporo, ko bomo v stiski zaradi izvajanja psihičnega nasilja nad nami. Od marca 2014 v Sloveniji deluje tudi terapevtska skupina za pomoč pri psihičnem nasilju na delovnem mestu. Vključitev v takšno terapevtsko skupino za posameznika predstavlja dobrodošlo psihosocialno pomoč in možnost, da predela stiske in težka čutenja, ki so nastala kot posledica izvajanja navedenega nasilja nad njim.

Na podlagi opravljene pilotne raziskave lahko sklepamo, da je vprašalnik, ki smo ga uporabili v pilotni raziskavi, dovolj širok, da zajame najpogostejša negativna čustvena stanja, ki so posledica izvajanja psihičnega nasilja nad posameznikom. Raziskava je pokazala, da so imele vse udeleženske izražene simptome vsaj dveh izmed treh negativnih čustvenih stanj, saj so imele vsaj dve izmed treh vrednosti za depresijo, tesnobo in za stres višji od zmerne vrednosti. Tri izmed petih udeleženk so imele indeks resnosti 'izjemno resno' za dve izmed treh lestvic za depresijo, tesnobo in za stres, kar po eni strani kaže na prekrivanje negativnih čustvenih stanj, po drugi strani pa na resnost posledic izvajanja navedenega nasilja na posameznika. Pomanjkljivost navedene pilotne raziskave je v majhnem številu udeležencev.

Na podlagi razumljivosti vprašalnika za udeleženske in na podlagi dobljenih rezultatov, ki so pokazali na obstoj simptomov vsaj dveh izmed treh povezanih negativnih čustvenih stanj,

ugotavljamo, da je vprašalnik primeren za nadaljnjo uporabo. Lestvice za depresijo, tesnobo in za stres bi lahko uporabili na večjem vzorcu posameznikov, ki so deležni psihičnega nasilja na delovnem mestu in pri udeležencih terapevtske skupine za pomoč pri psihičnem nasilju na delovnem mestu. Vprašalnik bi jim dali na začetku in koncu srečanj terapevtske skupine z namenom spremljanja terapevtskega procesa, ki naj bi jim pomagal pri zmanjševanju negativnih čustvenih stanj depresije, tesnobe in stresa.

Zahvaljujem se Univerzi v Ljubljani, ki mi je znotraj Inovativne sheme Generacija 2012 financirala doktorski študij. Operacijo je delno financirala Evropska unija, in sicer iz Evropskega socialnega sklada.

## Literatura

- Arnšek, T. (2014). *Nadlegovanje in trpinčenje na delovnem mestu*. Pridobljeno 17. 8. 2014 s [http://www.id.gov.si/fileadmin/id.gov.si/pageuploads/Varnost\\_in\\_zdravje\\_pri\\_delu/Projekt\\_zmanjsevanja\\_stevila/Mobbing\\_na\\_delovnem\\_mestu.pdf](http://www.id.gov.si/fileadmin/id.gov.si/pageuploads/Varnost_in_zdravje_pri_delu/Projekt_zmanjsevanja_stevila/Mobbing_na_delovnem_mestu.pdf)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*, Vol. I. New York, NY: Basic Books.
- Davenport, N., Distler Schwartz, R. in Pursell Elliot, G. (2002). *Mobbing: Emotional Abuse in the American Workplace*. Iowa: Civil Society Publishing.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. in Cooper, C. C. (2011). *Bullying and harassment in the workplace: developments in theory, research, and practice*, 2. izd. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Erzar, T. (2007). *Duševne motnje: psihopatologija v zakonski in družinski terapiji*. Ljubljana: Celjska Mohorjeva Družba.
- Erzar, T. in Kompan Erzar, L. K. (2011). *Teorija navezanosti*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Erzar, T. in Torkar, M. (2007). Razlikovanje med sramom in krivdo ter povezava s stresom, tesnobo in depresivnostjo: *Psihološka obzorja*, 16(3), 89–104.
- Eurofound. (2012). *Poročilo o psihosocialnih tveganjih na delovnem mestu v Sloveniji*. Pridobljeno s [http://www.stat.si/doc/sosvet/Sosvet\\_03/Sos03\\_s1844-2013.pdf](http://www.stat.si/doc/sosvet/Sosvet_03/Sos03_s1844-2013.pdf)
- Kazenski zakonik /KZ-1/ (2008). *Uradni list RS*, št. 55 (4. 6. 2008). Pridobljeno 16. 8. 2014 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200855&stevilka=2296>
- Leymann, H. (1996). *Mobbing Encyclopedia*. Pridobljeno 16. 8. 2014 s <http://www.leymann.se/English/frame.html>
- Leymann, H. in Gustafsson, A. (1996). *Mobbing at work and the Development of the Posttraumatic Stress Disorders*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251–275.
- Lovibond, P. F. in Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. *Psychology*, 5(2), 251–275.
- McCarthy, P. in Mayhew, C. (2005). *Safeguarding the Organization against Violence and Bullying: An International Perspective*. London: Palgrave.
- Mueller, R. (2005). *Bullying Bosses: A Survivor's Guide: How to Transcend the Illusion of the Interpersonal*. Canada: BullyingBosses.com.



- Namie, G. in Namie, R. (2003). *The Bully at Work: What you can do to Stop the Hurt and Reclaim Your Dignity on the Job*. Illinois: Sourcebooks.
- Panjan, E. (8. 5. 2014). Trpinčenje: Ko so pritiski preveliki, se človek zlomi. Pridobljeno 17. 8. 2014 s <http://www.dnevnik.si/zdravje/arhiv/trpincenje-ko-so-pritiski-preveliki-se-clovek-zlomi>
- Randall, P. (2005). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. East Sussex, New York, Routledge: Taylor & Francis.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ustava Republike Slovenije (2013). *Uradni list RS*, št. 47 (31. 5. 2013). Pridobljeno 15. 8. 2014 s [http://www.us-rs.si/index.php?sv\\_path=3583,3519,3520,4297&lang=0](http://www.us-rs.si/index.php?sv_path=3583,3519,3520,4297&lang=0)
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o delovnih razmerjih /ZDR-1/ (2013). *Uradni list RS*, št. 21 (13. 3. 2013). Pridobljeno 15. 8. 2014 s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=112301>

# DELOVNI ODNOS MED SPECIALNIM IN REHABILITACIJSKIM PEDAGOGOM TER OSEBO S CEREBRALNO PARALIZO V PROCESU NAČRTOVANJA NEODVISNEGA ŽIVLJENJA

---

Katja Mlakar in Tjaša Filipčič

## **Povzetek**

V kvalitativni raziskavi smo ugotavljali podobnosti in razlike glede doživljanja delovnega odnosa pri osebi s cerebralno paralizo ter pri specialni in rehabilitacijski pedagoginji. Ugotavljali smo, kak je pomen delovnega odnosa za načrtovanje neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo. Ugotovili smo, da sogovornici delovni odnos zaradi sodelovanja strokovnjaka in osebe s cerebralno paralizo opredeljujeta kot pomemben okvir pri načrtovanju neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo. Sogovornica s cerebralno paralizo je izpostavila, da bi pri procesu načrtovanja neodvisnega življenja potrebovala več možnosti za odločanje o svojem življenju in več možnosti za sprejemanje njej najoptimalnejših rešitev. Specialna in rehabilitacijska pedagoginja pa poudarja potrebo po izobraževanju o postmodernih, konstruktivističnih konceptih pomoči. Želimo opozoriti na potrebo po aktivnem sodelovanju oseb s cerebralno paralizo pri načrtovanju njihovega neodvisnega življenja, obenem pa nakazati možnosti v iskanju rešitev, kako načrtovati neodvisno življenje oseb s cerebralno paralizo, da bo načrtovanje ustrezalo potrebam in željam oseb s cerebralno paralizo. Predlagamo naslednje smernice, ki temeljijo na socialnem modelu obravnave invalidnosti: delo s perspektive moči, krepitev uporabnikove moči, opustitev infantilizacije, opolnomočenje in zagovorništvo.

**Ključne besede:** neodvisno življenje, cerebralna paraliza, modeli obravnave invalidnosti, soustvarjanje pomoči, izvirni delovni projekt pomoči, delovni odnos

## **Uvod**

Cerebralna paraliza je opredeljena kot skupina dolgotrajnih motenj v razvoju otrokovega gibanja in njegove drže zaradi poškodbe razvijajočih se možganov v času pred porodom in med njim ali v zgodnjem poporodnem obdobju. Motnje otrokove drže in gibanja pogosto spremljajo motnje občutenja, spoznavnih funkcij, sporazumevanja, govora, hranjenja, motnje vedenja in epilepsija (Damjan in Groleger - Sršen, 2010).

Jekovec - Vrhovšek in Neubauer (2011) opozarjata, da otroci s cerebralno paralizo rastejo in odraščajo, vendar za kakovostno življenje odraslih oseb s cerebralno paralizo v Sloveniji ni zadostno poskrbljeno. Z izboljšano medicinsko oskrbo je pričakovana življenjska doba ljudi s cerebralno paralizo skoraj enaka življenjski dobi tistih, ki nimajo cerebralne paralize. To dejstvo poraja nove potrebe ljudi s cerebralno paralizo in nove poglede na kakovost njihovega življenja (Jekovec - Vrhovšek in Neubauer, 2011). Avtorja izpostavljata da v do zdaj

narejenih študijah ugotavljajo, da se skrb zdravstvenih in rehabilitacijskih služb opazno zmanjša, ko oseba s cerebralno paralizo odraste. Opozarjata, da je treba več pozornosti nameniti vprašanju samostojnega in neodvisnega življenja odraslih oseb s cerebralno paralizo (Jekovec - Vrhovšek in Neubauer, 2011). Zavedati se moramo, da so odrasli s cerebralno paralizo vedno bolj usmerjeni k neodvisnemu življenju v skupnosti in da zavračajo življenje v ustanovah ali drugih odvisnih oblikah prebivanja, ki niso skladne z njihovo predstavo o njihovi vlogi v življenju (Crewe in Zola, 1983). Kakovost življenja oseb s cerebralno paralizo je močno povezana s konceptom neodvisnega življenja invalidov, ki temelji na socialnih pojmi, kot so: samoodločanje, individualna izbira in pravica do participacije (Yeung, Passmore in Packer, 2008).

Neodvisno življenje oseb s cerebralno paralizo je življenjski slog, ki zahteva podporo, sestavljeno iz neposrednih plačil države, iz zagotovljene in vzdrževane tehnologije za ključne funkcije, kot sta govor in mobilnost, ter podporo iz zagotovljenega dostopa do drugih podpornih storitev, kot sta na primer zdravstvena oskrba in osebna asistenca (DeJong, 1979). Neodvisno življenje oseb z invalidnostjo lahko v grobem opredelimo tudi kot življenje, v katerem ima oseba možnost samoodločanja (Yamaguchi, Suzuki in Suzuki, 2013). Jacobs in Challis (2007) poudarjata, da neodvisno življenje oseb s cerebralno paralizo pomeni, da imajo osebe s cerebralno paralizo dostop do enakih možnosti kot neinvalidni ljudje. Dostop do enakih življenjskih možnosti pa vključuje odraščanje oseb s cerebralno paralizo v njihovih družinah, izobraževanje v lokalni šoli, uporabo javnega prevoza, enake možnosti zaposlovanja, ki so skladne z izobrazbo in s spretnostmi osebe s cerebralno paralizo, ter enak dostop do enakih javnih dobrin in storitev. V socialnem varstvu to pomeni, da bi morale osebe s cerebralno paralizo imeti pravico in možnost pridobiti pakete oskrbe z neposrednimi plačili ter da bi se jim tako zagotovile storitve, ki so prilagojene potrebam neposrednega uporabnika (prav tam). Možnost izbire in nadzor nad storitvami, ki jih potrebujejo osebe s cerebralno paralizo, sta temelja personalizacije in spodbujata dolgoročno neodvisnost oseb s cerebralno paralizo, saj krepi odgovornost za ravnanje in sprejemanje lastnih odločitev. Tudi Baroness (2006) poudarja, da je ključ neodvisnega življenja invalidov izbira in da jim je treba zagotoviti dostop do celotnega spektra življenjskih možnosti.

Osebe s cerebralno paralizo zahtevajo redefinicijo nekaterih pojmov, ki se nanašajo na njihovo neodvisno življenje in ki hkrati odredajo kakovost njihovega življenja ter posledično njihov položaj v družbi. Ti pojmi so: onesposobljenost, skrb, skrbnik, neodvisnost in skupnostna skrb. Zlasti pa opozarjajo na nesprejemljivo prepričanje, da človek s cerebralno paralizo ni sposoben odločati o sebi. Zahtevajo pravico do običajnega življenja in polno participiranje v družbi (Brejc, 1997). Zaviršek (1995) problematizira neprestano soočanje ljudi, ki potrebujejo pomoč za neodvisno življenje, z dejstvom, da jim večina, s katero prihajajo v stik, odvzema pravico prevzeti pozitivno vrednotene družbene vloge. Izpostavlja, da so ljudje s posebnimi potrebami navadno obravnavani s pomilovanjem, in sicer gre za pomilovanje, ki pogosto dobi obliko miloščine in ki zahteva hvaležnost. Osebe s

cerebralno paralizo potrebujejo pomoč in podporo, ki spodbuja njihovo aktivnost, neodvisnost in samostojnost ter zagotavlja enake možnosti.

V nadaljevanju bomo teoretično predstavili še predpostavke o načrtovanju neodvisnega življenja, ki temeljijo na socialnem modelu obravnave invalidnosti in vključujejo postmoderne, konstruktivistične koncepte pomoči. Nato bomo predstavili izsledke kvalitativne raziskave in predlagane smernice, ki bi lahko uresničile pričakovanja in želje v raziskavo vključenih sogovornic.

### **Načrtovanje neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo**

Namen načrtovanja neodvisnega življenja invalidov (vključujoč osebe s cerebralno paralizo) je omogočiti ljudem, da imajo večjo izbiro in nadzor nad svojim življenjem ter ustrezno podporo za neodvisno življenje (Bond in Hurst, 2009). Avtonomija, razpoložljive podporne storitve in kakovostna osebna asistenca so osnovni pogoji, ki omogočajo kakovostno neodvisno življenje oseb s cerebralno paralizo (DeJong, 1979). Za kakovostno neodvisno življenje so potrebne formalne in tudi neformalne opore, ki odraslim invalidom omogočajo doseči in ohraniti življenjski slog po lastni izbiri (Edwards in Boxall, 2013). Dozdajšnja praksa kaže, da se v načrtovanje neodvisnega življenja invalidov, ki potrebujejo podporo, redko vključi njihove izkušnje, zato invalidi niso zadovoljni s strokovno podporo, ki so je deležni (prav tam). Strokovnjakova zaverovanost v strokovno ekspertizo, ki predpostavlja, da imajo njegove sodbe večjo vrednost, in pušča ob strani osebne izkušnje, lahko ljudem odvzema moč ter jih tako ovira pri odločitvi in načrtovanju neodvisnega življenja (Brandon in Brandon, 1994). Ellis (1993) opozarja na nujnost opolnomočenja v procesih pomoči, ki mora temeljiti na nudenju informacij uporabnikom, vendar je realnost drugačna. Problematično je, da se izvajalci storitev poslužujejo samo specializirane in segregirane pomoči. Lawton (1982) trdi, da so javne službe, ki se ukvarjajo z najbolj zapostavljenimi uporabniki, tudi same demoralizirane in defenzivne. Opozarja, da strokovnjaki sicer nudijo pomoč osebam s cerebralno paralizo, vendar jih zaradi neustrezno vzpostavljenega in izvedenega delovnega odnosa lahko ovirajo (prav tam).

Strokovnjaki želijo, da bi tisti, ki jim pomagajo, postali samostojni in neodvisni, vendar jih s sistemom pomoči, ki ga nudijo, spodbujajo k odvisnosti (Brandon in Brandon, 1994). Barnes (2004) in Rabiee (2013) opozarjata, da se mora spremeniti vloga strokovnjakov v procesu načrtovanja neodvisnega življenja. Osnovna skrb strokovnjaka mora biti, da na vseh točkah načrtovanja neodvisnega življenja zagotovi vpliv uporabnika. Uporabnik mora imeti popoln vpliv na vse vidike načrtovanja in izvajanja ter nadzor nad vsemi vidiki (Flaker, Mali, Rafaelič in Ratajc, 2013). Načrtovanje neodvisnega življenja mora biti oblikovano tako, da spodbuja uporabnikove želje in omogoča definiranje stvarnosti po kriterijih osebe s cerebralno paralizo. Odnos med strokovnjakom in osebo s cerebralno paralizo pri načrtovanju

neodvisnega življenja mora biti zastavljen tako, da omogoči »olajšanje« in mobilizacijo virov moči. Strokovnjak mora o uporabnikih in sebi razmišljati kot o sopotnikih, kajti tako razumevanje presega razlikovanje med »njimi« (bolnimi) in strokovnjaki (zdravilci). Odnos je treba zastaviti sodelovalno z vključenim osebnim stikom in s pozitivno konotacijo učinkovitega iskanja zelenih rešitev (Yaloma, 2002).

### **Namen raziskave**

Namen te raziskave je prepoznati izkušnje pri doživljanju lastne vključenosti v delovni odnos pri osebi s cerebralno paralizo ter specialno in rehabilitacijsko pedagoginjo. V nadaljevanju nas je zanimal pomen delovnega odnosa za neodvisno življenje oseb s cerebralno paralizo. Za potrebe raziskave je bilo oblikovanih pet smernic za intervju. Cilj je bil pridobiti konkretne in pristne odgovore sogovornic glede naslednjih pojmov: stališče o neodvisnem življenju oseb s cerebralno paralizo, izkušnja sodelovanja v delovnem odnosu, pomen vzpostavljenega delovnega odnosa pri načrtovanju neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo za dejansko uresničitev neodvisnega življenja, doživljanje lastne vloge v delovnem odnosu ter uporaba in pomen postmodernih, konstruktivističnih konceptov delovnega odnosa v procesu načrtovanja neodvisnega življenja.

### **Raziskovalno vprašanje**

Kako oseba s cerebralno paralizo ter kako specialna in rehabilitacijska pedagoginja doživljata vključenost v delovni odnos v okviru procesa pomoči pri načrtovanju neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo ter kaj z vzpostavljenim delovnim odnosom pridobita?

Za primerjavo ugotovitev med osebo s cerebralno paralizo ter specialno in rehabilitacijsko pedagoginjo smo se odločili, ker predpostavljamo, da je osnovni cilj dela specialnega in rehabilitacijskega pedagoga pomagati posamezniku, da razvije svoje potenciale in se usposobi za čim kakovostnejše ter čim bolj neodvisno poklicno in socialno življenje oziroma da posameznik čim bolj obvlada in kompenzira primanjkljaje, ovire ali motnje. Oseba s cerebralno paralizo pa mora biti v tem vzpostavljenem delovnem odnosu postavljena v vlogo sogovornika, ki sooblikuje načrtovanje neodvisnega življenja, saj le tako lahko soustvarja spremembe in premike na področju paradigme neodvisnega življenja gibalno oviranih. Primerjava nam bo omogočila povezati izkušnje, znanja in stališča osebe s cerebralno paralizo ter specialne in rehabilitacijske pedagoginje, kar nam bo pomagalo oblikovati učinkovite smernice za uspešnejše načrtovanje neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo.

## **Metoda**

Raziskava temelji na kvalitativni raziskovalni paradigmi. Uporabljena je bila deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja.

### ***Preučevane osebe***

Sogovornici smo pridobili na podlagi poznanstva. V raziskavo sta bili vključeni specialna in rehabilitacijska pedagoginja ter odrasla ženska s cerebralno paralizo.

Specialna in rehabilitacijska pedagoginja je zaposlena na področju dela z odraslimi osebami s cerebralno paralizo in ima tri leta delovnih izkušenj.

Sogovornica s cerebralno paralizo je stara 35 let in ima postavljeno diagnozo spastična hemipreza. Dosega visoko raven neodvisnosti. Vključena je v varstveno-delovni center in živi v stanovanjski skupini. Ima izkušnje sodelovanja s specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi, in sicer dnevno v okviru vključenosti v varstveno-delovni center, v preteklosti pa v okviru načrtovanja neodvisnega življenja – preselitve sogovornice iz domačega okolja v stanovanjsko skupino.

### ***Zbiranje podatkov***

Za tehniko zbiranja podatkov je bil uporabljen polstrukturirani intervju. Zbiranje podatkov je potekalo na individualni ravni, torej z vsako sogovornico posebej. Vsak pogovor je trajal približno eno uro.

V raziskavi so bila upoštevana temeljna načela kodeksa etike na področju družboslovja, in sicer: prostovoljnost udeležbe, natančna seznanjenost z vsebino in s potekom raziskave, anonimnost, zaupnost in zaščita osebnih podatkov ter možnost odpovedi sodelovanja med raziskavo.

### ***Postopki obdelave podatkov***

Pridobljeno empirično gradivo smo analizirali po metodi kvalitativne vsebinske analize. Najprej smo gradivo uredili in prepisali, nato razčlenili na enote kodiranja in kodiranim enotam pripisali kode. Iz zapisov smo obravnavali samo tiste izjave, ki so se nanašale na naše raziskovalno vprašanje. Podobne pojme smo združevali med seboj v skupine in jih hierarhično uredili.

Uporabljene so bile naslednje kategorije: definicija delovnega odnosa, zadovoljstvo z delovnim odnosom, doživljanje lastne vloge v delovnem odnosu, stališča o neodvisnem življenju oseb s cerebralno paralizo, pomen delovnega odnosa za neodvisno življenje oseb s

cerebralno paralizo in uporaba postmodernih, konstruktivističnih konceptov delovnega odnosa v procesu načrtovanja neodvisnega življenja.

## Ugotovitve

V tabeli 1 so predstavljene kategorije in kode, pridobljene z analizo intervjujev. V nadaljevanju so kategorije opisane, ponekod tudi s pomočjo dobesednih izjav intervjuvanih.

Tabela 1. Kode in kategorije, pridobljene na osnovi polstrukturiranega intervjuja z osebo s cerebralno paralizo ter s specialno in rehabilitacijsko pedagoginjo

	Oseba s cerebralno paralizo	Specialni in rehabilitacijski pedagog
Kategorije	Kode	
<b>Definicija delovnega odnosa</b>	<p>pogovor</p> <p>pojasnjevanje težav</p> <p>izražanje želja</p> <p>sodelovanje</p> <p>specialni pedagog kot poslušalec</p> <p>specialni pedagog kot informator o mogočih rešitvah</p> <p>specialni pedagog kot zagovornik, ki zastopa interese osebe s cerebralno paralizo</p>	<p>prepoznavanje, diagnosticiranje in obravnava uporabnikove motnje skladno z načrtanim ciljem</p> <p>ustvarjanje rešitev v korist uporabnika</p> <p>pomoč uporabniku pri razvijanju njegovih potencialov</p> <p>odkrivanje možnosti in pogojev za posameznikov razvoj in neodvisno življenje</p> <p>priprava prilagoditev za uporabnikovo neodvisno življenje</p> <p>evalvacija uresničene</p> <p>uporabnik v središču obravnave</p> <p> vključevanje staršev ali skrbnikov v proces obravnave in rehabilitacije</p> <p>zaupanje</p> <p>interdisciplinarni pristop</p> <p>proces pomoči in rehabilitacije, prilagojen potrebam uporabnika</p> <p>pomoč za kakovostnejše življenje oseb s cerebralno paralizo</p>
<b>Zadovoljstvo z delovnim odnosom</b>	<p>potreba po možnosti izbire</p> <p>potreba po samoodločanju</p> <p>opustitev medicinskega modela obravnave uporabnikov</p> <p>delo z invalidi kot poslanstvo</p> <p>potreba po udeležnosti v procesu načrtovanja neodvisnega življenja</p> <p>posploševanje uporabnikov in njihovih potreb</p> <p>prijaznost</p> <p>potrpežljivost</p> <p>časovna omejenost</p> <p>pomanjkanje empatije</p> <p>splošno zadovoljstvo</p> <p>potreba po obravnavi uporabnikov skladno z njihovo starostjo</p> <p>diagnoza</p>	<p>uspešno sodelovanje z uporabniki</p> <p>vlaganje truda in energije v delovni odnos</p> <p>preveč birokratskega dela</p> <p>spodbujanje samostojnosti in neodvisnosti</p> <p>uspešnost delovnega odnosa odvisna od več dejavnikov</p>

<p><b>Doživljanje lastne vloge v delovnem odnosu</b></p>	<p>pasivni akter pacient potreba po vključevanju v obravnavo nezadovoljstvo s svojo vlogo v procesu obravnave potreba po prevzemu odgovornosti za svoje življenje večanje kakovosti življenja z aktivno uporabniško vlogo</p>	<p>spoštovanje posameznika in njegove osebne integritete razumevanje posameznikovih težav skrb za ohranjanje posameznikovega dostojanstva in avtonomije timsko delo fleksibilnost organiziranost iniciativnost odgovornost za vzpostavljanje zaupanja v delovnem odnosu odgovornost za pridobivanje informacij, vezanih na cilj obravnave občutek za sočloveka verjeti uporabniku zakonodaja uporabnikovi primanjkljaji uporabnikove spretnosti</p>
<p><b>Stališča o neodvisnem življenju oseb s cerebralno paralizo</b></p>	<p>pozitivno stališče destigmatizacija potreba po osebni asistenci kakovostnejše življenje enakopravnost pravica do zmotnih odločitev in učenja iz lastnih napak pravica do odgovornosti zase in za svoja dejanja</p>	<p>podpiranje neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo neodvisno življenje kot temeljna človekova pravica nujnost pozitivnega in sodelovalnega pristopa strokovnjakov k vprašanju neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo nujnost preučitve tveganj za neodvisno življenje oseb s cerebralno paralizo načrtovanje podpora za vzpostavitev neodvisnega življenja osebna asistenca</p>
<p><b>Pomen delovnega odnosa za neodvisno življenje oseb s cerebralno paralizo</b></p>	<p>ključni način dela možnost dviga kakovosti življenja vpliv specialnega in rehabilitacijskega pedagoga na življenje osebe s cerebralno paralizo izboljšanje posameznikove samopodobe potreba po aktivni vlogi uporabnika možnost izbire</p>	<p>strokovno načrtovanje neodvisnega življenja strokovna podpora za vzpostavitev neodvisnega življenja podpora in pomoč v kriznih situacijah sprotno spremljanje uresničevanja začrtanih ciljev in sprotno odpravljanje ovir preoblikovanje obstoječih tveganj v priložnosti za učenje načrt za zmanjšanje tveganj</p>
<p><b>Uporaba postmodernih, konstruktivističnih konceptov delovnega odnosa v procesu načrtovanja neodvisnega življenja</b></p>	<p>aktivno poslušanje potreba po delu s perspektive moči sodelovanje sogovornik ekspert iz izkušenj elementi delovnega odnosa</p>	<p>koncept normalizacije krepitev moči socialno-ekološko načelo klasifikacija oviranosti opolnomočenje potreba po pridobivanju dodatnega znanja med študijem za delo z odraslimi s posebnimi potrebami učenje postmodernih, konstruktivističnih konceptov delovnega odnosa med zaposlitvijo potreba po dodatnem znanju</p>



### **Definicija delovnega odnosa**

Oseba s cerebralno paralizo delovni odnos razume kot pogovor, v katerem specialnega in rehabilitacijskega pedagoga seznanj z zastavljenim ciljem, ki ga ne zmore samostojno doseči, zato potrebuje strokovno pomoč in podporo. Delovni odnos je definirala takole: »Pomoč specialnega in rehabilitacijskega pedagoga vidim zelo poenostavljeno /.../ Pridem, do njega, mu pojasnim, v čem je težava in kaj si želim. Specialni in rehabilitacijski pedagog pa ima nalogo, da mi predstavi obstoječe možnosti. Jaz sem tista, ki izbere, kako in kaj. Tako bi moralo biti. V realnosti pa velikokrat ni tako /.../.« Oseba s cerebralno paralizo specialnega in rehabilitacijskega pedagoga v delovnem odnosu prepozna v vlogi aktivnega poslušalca, informatorja o mogočih rešitvah in zagovornika, ki zastopa osebo s cerebralno paralizo. Specialna in rehabilitacijska pedagoginja delovni odnos razume kot proces pomoči, ki je zastavljen tako, da strokovnjak prepozna, diagnosticira in obravnava uporabnikove motnje v povezavi s predvidenim ciljem, ki ga oseba s cerebralno paralizo želi doseči. Specialni in rehabilitacijski pedagog je tudi tisti, ki oblikuje rešitve v korist uporabnika, pomaga uporabniku pri razvoju njegovih potencialov, odkriva možnosti in pogoje za posameznikov razvoj in neodvisno življenje, načrtuje potrebne prilagoditve za uporabnikovo neodvisno življenje ter evalvira uresničeno. Proces obravnave zaradi svoje kompleksnosti zahteva interdisciplinarni pristop in način dela, ki uporabnikom omogoča kakovostnejše življenje. Sogovornica je še poudarila, da je pri obravnavi pomembno, da je v središču obravnave uporabnik, da se v odnosu vzpostavi zaupanje ter da se v obravnavo in rehabilitacijo vključijo tudi starši ali skrbniki. Specialna in rehabilitacijska pedagoginja je svoje razumevanje delovnega odnosa opisala takole: »Zame pomeni delo z uporabniki delo, ki mora temeljiti na zaupanju, zaupanje pa je treba graditi in nadgrajevati skozi celotno obravnavo /.../; ustvarjamo rešitve, ki so v največjo korist našim uporabnikom /.../. Pomagamo, da uporabnik razvije svoje potenciale in se usposobi za čim kakovostnejše življenje /.../ Sodelujem z drugimi člani tima, ker je naše delo zelo kompleksno in si tako lahko izmenjujemo teoretična znanja in praktične izkušnje /.../; tudi starši so zelo pomembni, sploh pri načrtovanju neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo, vendar je treba priznati, da lahko nastopijo kot podporniki, pomočniki, lahko pa tudi kot ovira, vseeno pa imajo pomemben doprinos /.../.«

### **Zadovoljstvo z delovnim odnosom**

Oseba s cerebralno paralizo je z vzpostavljenim načinom dela v splošnem zadovoljna, saj ji sodelovanje s strokovnimi delavci navadno ne glede na izbrane metode dela prinese vsaj minimalni napredek pri doseganju zastavljenih ciljev. Svoje zadovoljstvo opisuje takole: »Lahko bi rekla, da sem zadovoljna, čeprav imam veliko pripomb /.../; če bi stvari potekale drugače, da bi se nas bolj upoštevalo, bi bilo zadovoljstvo dosti večje /.../.« Specialne in rehabilitacijske pedagoge, s katerimi je že sodelovala, ocenjuje kot prijazne in potrpežljive, vendar pa so premalo empatični in jim primanjkuje časa za neposredno delo z uporabniki. Intervjuvana oseba s cerebralno paralizo opozarja na posploševanje uporabnikov in njihovih potreb, nujnost opustitev medicinskega modela obravnave uporabnikov ter na nujnost

obravnave skladno s starostjo uporabnika. Sogovornica je povedala: »Vedno bi morali izhajati iz posameznika in nas ne posploševati ter si domišljati, če ima nekdo isto diagnozo oziroma je na vozičku, da potrebuje iste stvari /.../. Sama razumem posploševanje kot zavračanje moje identitete in mojega individuuma /.../; to mi tudi onemogoča polno in kakovostno življenje /.../.« Intervjuvana opozarja, da bi morale strokovne podpirne službe, vključno s specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi, svoje delo načrtovati tako, da bi osebam s cerebralno paralizo omogočile možnost izbire in svobodo odločanja o vprašanih, ki so nanašajo na osebe s cerebralno paralizo, ter jih aktivno vključiti v proces obravnave in rehabilitacije. Sogovornica je potrebne spremembe opisala takole: »Pri svojih letih bom verjetno res jaz najbolj vedela, kaj hočem, kaj je dobro zame, ne pa strokovnjak, ki me pravzaprav niti ne pozna dobro, ne pozna moje osebnosti, mojega življenja ali moje zgodovine /.../.« Oseba s cerebralno paralizo kritizira tudi pripisovanje prevelikega pomena diagnozam v specialnopedagoški praksi, kajti poudarjanje nezmožnosti postavlja uporabnika v položaj nesposobnega in ga omejuje pri doseganju zastavljenih ciljev. Sogovornica je o diagnozah povedala: »Imam cerebralno paralizo, ampak to še ne pomeni, da sem samo cerebralka, samo invalid /.../. Ne razumem, zakaj je potrebnih toliko kategorizacij in iskanja mojih napak, mojih nesposobnosti. To mi ne pomaga, to mi otežuje življenje /.../; zakaj pa nihče ni tako pozoren na moja močna področja, kot so vsi pozorni na moje napake, ki nato določajo, kaj smem in česa ne /.../.« Specialna in rehabilitacijska pedagoginja ocenjuje svoje delo kot uspešno, saj pri uporabnikih spodbuja samostojnost in neodvisnost. V strokovno delo vlaga veliko truda in energije, vendar pa meni, da ji zaradi prevelike količine birokratskega dela primanjkuje časa za individualno delo z uporabniki. Sogovornica poudarja, da večino zadanih ciljev uresniči, vendar pa spremembe niso odvisne samo od nje in njenega dela, ampak tudi od posameznega uporabnika, njegovega zdravstvenega stanja, osebnostnih značilnosti, uporabnikove socialne mreže, arhitektonskih ovir in okolja, v katerem uporabnik živi.

### ***Doživljanje lastne vloge v delovnem odnosu***

Oseba s cerebralno paralizo se v delovnem odnosu prepozna kot pasivni akter in pacient, ki je prišel po pomoč zaradi lastne nezmožnosti. Doživljanje je opisala takole: »Sogovornica izraža nezadovoljstvo glede vloge v delovnem odnosu in meni, da so potrebne spremembe, ki pomenijo vključitev uporabnika v obravnavo, dopustnost uporabniku, da prevzame odgovornost za svoje odločitve in svoje življenje ter povečanje kakovosti življenja oseb s cerebralno paralizo z aktivno uporabniško vlogo v procesu obravnave in rehabilitacije.« Intervjuvana oseba s cerebralno paralizo je predstavila potrebne spremembe: »Gre za odločitve, ki vplivajo na moje življenje in ga spreminjajo, zato želim biti aktivno vključena in želim aktivno sodelovati, želim imeti zadnjo besedo in funkcijo odločanja /.../. Pri moji starosti ne morejo odločati namesto mene in zame niti moji starši, ki me zelo dobro poznajo, a vseeno na stvar gledajo skozi svojo percepcijo, še manj pa bodo dobro znali zame presoditi strokovnjaki, ki me sploh ne poznajo /.../.« Specialna in rehabilitacijska pedagoginja svojo vlogo v delovnem odnosu doživlja kot odgovorno nalogo, ki v prvi vrsti zahteva spoštovanje

uporabnika in njegove osebne integritete. Zaveda se, da mora razumeti uporabnikove težave in mu pomagati, da se nauči kompenzirati primanjkljaje ter iskati njegove prirojene in pridobljene danosti. Njena naloga je tudi skrb za ohranjanje posameznikovega dostojanstva in avtonomije. Intervjuvanka je svoje doživljanje opisala takole: »Delam z ljudmi s posebnimi potrebami, ki so v družbi stigmatizirani in označeni kot drugačni, zato je zelo pomembno, kako opravljam svoje naloge in kak odnos imam do svojih uporabnikov /.../.« Sogovornica meni, da praksa njenega dela zahteva, da verjame uporabniku, da ima občutek za sočloveka, da zna interdisciplinarno sodelovati, da je fleksibilna, organizirana in iniciativna. Svojo vlogo mora usklajevati s pravnimi normami in standardi, ki varujejo posameznikove pravice in dostojanstvo.

### ***Stališče o neodvisnem življenju oseb s cerebralno paralizo***

Oseba s cerebralno paralizo koncept neodvisnega življenja podpira in ga razume kot zmanjševanje stigmatizacije invalidov ter možnost za njihovo kakovostnejše življenje. Neodvisno življenje zanjo pomeni možnost, da osebe s cerebralno paralizo lahko živijo tako kot drugi ljudje, ki nimajo cerebralne paralize, torej imajo pravico do odgovornosti zase in svoja dejanja, pravico za sprejemanje zmotnih odločitev ter pravico do učenja iz lastnih napak. Sogovornica je svoje stališče opisala takole: »Z neodvisnim življenjem bi se nekako po robu postavili vsem diskriminacijam, ki so neutemeljene in smo jih deležni /.../. Potrebujemo priložnost, da se počutimo normalne, te priložnosti pa izhajajo iz tega, da imamo možnost sprejemanja odločitev o svojem življenju, možnost obvladovanja vsakodnevnih aktivnosti, pravico do odgovornosti za svoja ravnanja, pravico do zmotnih odločitev in učenja iz lastnih napak /.../.« Sogovornica je poudarila še potrebo po osebni asistenci za neodvisno življenje oseb s cerebralno paralizo. Specialna in rehabilitacijska pedagoginja se strinja z neodvisnim življenjem oseb s cerebralno paralizo, kajti – kot pravi – gre za temeljno človekovo pravico, ki mora biti uresničljiva tudi za ljudi, ki za neodvisno življenje potrebujejo pomoč drugega. Dodaja, da mora stroka k vprašanju neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo pristopi pozitivno in sodelovalno. Sogovornica je o svojem stališču povedala: »Neodvisno življenje je temeljna človekova pravica in sama zelo podpiram, da bi bilo osebam s cerebralno paralizo omogočeno neodvisno življenje /.../.« Specialna in rehabilitacijska pedagoginja svojo vlogo za uresničevanje neodvisnega življenja prepoznava predvsem v načrtovanju neodvisnega življenja, v podpori za vzpostavitev neodvisnega življenja in preučitvi obstoječih tveganj. Sogovornica prav tako kot oseba s cerebralno paralizo poudarja osebno asistenco kot pomemben pogoj za uresničevanje neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo, vendar opozarja, da je ni mogoče zadostno priskrbeti za vse uporabnike.

### ***Pomen delovnega odnosa za neodvisno življenje oseb s cerebralno paralizo***

Oseba s cerebralno paralizo ter specialna in rehabilitacijska pedagoginja podobno ocenjujeta delovni odnos kot ključni način dela za načrtovanje neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo. Oseba s cerebralno paralizo poudarja, da načrtovanje neodvisnega življenja z možnostjo izbire, delom s perspektive moči ter z aktivnim sodelovanjem uporabnika in

strokovnjaka lahko pripomore k dvigu kakovosti življenja osebe s cerebralno paralizo ter izboljšanju posameznikove samopodobe. Svoj pogled na delovni odnos pri načrtovanju neodvisnega življenja je predstavila takole: »Na našo kakovost življenja lahko vpliva prav vsak, še posebej pa strokovnjaki /.../; pomembno je, kako delajo z nami, kako nas vidijo /.../. Specialni in rehabilitacijski pedagogi so z nami vsak dan, zato nam lahko toliko več pomagajo, samo izbrati morajo pravi način, kako pristopiti k nam /.../; obravnavajo naj nas kot dostojne člane družbe, ki za družbo lahko storijo tudi kaj koristnega /.../.« Sogovornica opozarja, da sta izbira pristopa k uporabniku in izbira načina dela zelo pomembni, saj določata pozitiven ali negativen vpliv specialnega in rehabilitacijskega pedagoga na posameznikovo življenje. Oseba s cerebralno paralizo v okviru načrtovanja neodvisnega življenja pogreša predvsem večji delež lastnega prispevka k uresničevanju zastavljenega cilja. Meni, da bi bilo treba strokovno delo bolj prilagajati uporabnikovim potrebam in željam. Uporabnik bi moral biti tisti, ki določa, kdaj in kako bodo zastavljeni cilji uresničeni. Specialnega in rehabilitacijskega pedagoginja ocenjuje delovni odnos kot pomemben način dela, ker omogoča strokovno načrtovanje neodvisnega življenja, strokovno podporo pri vzpostavitvi neodvisnega življenja, podporo in pomoč v kriznih situacijah, načrtovanje tveganj in njihovega zmanjševanja ter preoblikovanje obstoječih tveganj v priložnosti za učenje.

### ***Uporaba postmodernih, konstruktivističnih konceptov delovnega odnosa v procesu načrtovanja neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo***

Oseba s cerebralno paralizo ter specialna in rehabilitacijska pedagoginja v splošnem poznata koncept delovnega odnosa ter elemente in načela, ki temeljijo na konstruktivistični postmoderni paradigmi. Oseba s cerebralno paralizo pravi, da pozna vsebino koncepta, ni pa seznanjena s poimenovanjem. Sogovornica opozarja, da v konkretizaciji delovnega odnosa s specialnim in rehabilitacijskim pedagogom pogreša vlogo eksperta iz izkušenj: »Mislim, da bi me morali vprašati vsaj, ali sem z izbrano možnostjo zadovoljna /.../; lahko bi me tudi vprašali, kaj jaz hočem, kako si jaz predstavljam zastavljeni cilj, kako si jaz predstavljam neodvisno življenje /.../.« Oseba s cerebralno paralizo poudarja tudi potrebo po delu s perspektive moči, aktivnem poslušanju in po sodelovanju. Specialna in rehabilitacijska pedagoginja uporablja le nekatere elemente delovnega odnosa, ki jih je pridobila s pomočjo kolegov med zaposlitvijo, vendar izraža potrebo po dodatnem znanju o konstruktivističnih, postmodernih konceptih, ki se nanašajo na delo z osebami s cerebralno paralizo. Poudarila je tudi, da bi potrebovala več znanja za delo z odraslimi osebami s posebnimi potrebami, ki bi ga morala pridobiti med študijem specialne in rehabilitacijske pedagogike. Sogovornica je potrebno znanje za kakovostno delo z osebami s cerebralno paralizo opisala takole: »Uporabljam nekatere metode, ki sem se jih med zaposlitvijo priučila od sodelavcev iz drugih strok, predvsem uporabljam koncepte dela, ki se navezujejo na socialno delo /.../; pridobila sem že veliko znanja, a ga moram za uspešno delo vedno znova nadgrajevati in se vsakodnevno naučiti česa novega /.../. Pri svojem delu potrebujem več kot le specialnopedagoško znanje, če želim delo opravljati kakovostno /.../.«

## Diskusija

Oseba s cerebralno paralizo ter specialna in rehabilitacijska pedagoginja pozitivno pristopata k vprašanju neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo. Delovni odnos in druge konstruktivistične, postmoderne koncepte ter načela o delu z osebami s cerebralno paralizo ocenjujeta kot pomembne elemente za načrtovanje neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo.

Oseba s cerebralno paralizo opozarja na nujnost pogostejše in doslednejše rabe postmodernih konstruktivističnih konceptov pri načrtovanju neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo pa tudi na splošno v stroki specialne in rehabilitacijske pedagogike. Podobno o nujnosti drugačnih pristopov pri načrtovanju in uresničevanju neodvisnega življenja invalidov prepoznava tudi v raziskavi o pravicah invalidov, ki jih zagotavlja država, in njihovem uresničevanju (Smolej idr., 2011). Omenjena raziskava je pokazala, da invalidi z možnostmi za organizacijo neodvisnega življenja invalidov v Sloveniji niso zadovoljni. Menijo, da bi bilo za zagotovitev neodvisnega življenja nujno vzpostaviti podporne mehanizme v obliki socialnih transferjev, različnih pripomočkov in tehničnih rešitev ter v obliki drugače zasnovanih storitev in programov. Kot ključno poudarjajo, da morajo pravice invalidov izhajati iz specifičnih potreb posameznika ter ne temeljiti na statusnih opredelitvah in uporabi medicinskega modela pri določanju upravičenosti do pravic (prav tam).

Oseba s cerebralno paralizo izraža nezadovoljstvo v povezavi s svojo vlogo v procesu načrtovanja neodvisnega življenja ter potrebo po možnosti izbire in odločanja o svojem življenju. Izpostavlja, da je v procesu načrtovanja neodvisnega življenja neaktivna in neupoštevana, kar zanjo pomeni manj kakovostno življenje in občutek nemoči ter nesposobnosti. Tudi Urek (2005), Videmšek (2012), Čačinovič Vogrinčič (2010) in Mešl (2013) govorijo o učinkovitejšem strokovnem delu z osebami s posebnimi potrebami, kadar osebe aktivno sodelujejo v procesu pomoči. Urek (2005) pravi, da so zgodbe in sodelovanje ljudi z osebnimi izkušnjami za strokovno delo neprecenljivi, saj nam pomagajo razumeti, kaj posamezniki in posameznice doživljajo, pomagajo nam razumeti njihova čustva, strategije preživetja in kakšne so njihove potrebe. Čačinovič Vogrinčič (2002) poudarja sodelovalni odnos med osebo s cerebralno paralizo in strokovnjakom kot ključen način dela. Opozarja pa, da je sodelovanje lahko uspešno samo takrat, ko temelji na sporazumevanju, dogovarjanju in na skupnem iskanju rešitev (prav tam). Videmšek (2012) ugotavlja, da vključevanje ljudi v vlogi sogovornikov v načrtovanje pomoči in storitev, ki jih potrebujejo, ponuja priložnost za osebni razvoj vseh sodelujočih in priložnost za alternativno analizo programov, ki jih invalidi uporabljajo.

Oseba s cerebralno paralizo neustrezen odnos specialnih in rehabilitacijskih pedagogov prepoznava v pretiranem poudarjanju diagnoz, pretirani uporabi medicinskega modela pri obravnavi oseb s cerebralno paralizo ter v obravnavi uporabnikov, kar ni skladno z njihovo

starostjo. Nario - Redmond (2010), Reindal (2008) ter Alam idr. (2011) podobno kritizirajo uporabo medicinskega modela obravnave invalidnosti v strokovnem delu. Glavna slabost je, da medicinski model v ospredje postavi diagnozo in ne individuuma (Moravec Berger, 1997). S pomočjo medicinskega modela zato ne moremo dovolj dobro identificirati potreb posameznika s cerebralno paralizo, obenem pa dozdejšnje razumevanje invalidnosti v okviru medicinskega modela in s tem povezana kategorizacija v obliki etiket vodita do izključevanja invalidov iz različnih socialnih sfer (Brisenden, 1986). Nario - Redmond (2010) opozarja, da je treba spremeniti razumevanje pojma invalidnosti. Stereotipnost današnjega razmišljanja namreč invalidne osebe samodejno zaznamuje in poveže s pojmi, kot so: vzdrževanost, nesposobnost in nespornost. Reindal (2008) pa se osredinja na specialne in rehabilitacijske pedagoge, za katere pravi, da bi se morali prilagoditi in v obravnavo oseb s cerebralno paralizo vključiti t. i. socialni vidik, saj le tako lahko omogočimo osebam s cerebralno paralizo dostojno življenje in jih motiviramo za aktivno participacijo v družbi.

Sogovornica s cerebralno paralizo izraža potrebo po novih pristopih v obravnavi oseb s cerebralno paralizo ter pripisuje velik pomen iskanju spretnosti in veščin, ki jih osebe s cerebralno paralizo imajo. Saleebey (1997) podobno zagovarja delo s perspektive moči, kar pomeni, da se strokovno delo usmeri tudi na iskanje uporabnikovih spretnosti in virov, ki mu bodo pomagali doseči neodvisno življenje.

Specialna in rehabilitacijska pedagoginja svoje delo doživlja kot odgovornost za diagnosticiranje, prepoznavanje in za obravnavo uporabnikovih motenj. Sogovornica zagovarja pomembnost diagnoz in kategorij, ker je klasifikacija oviranosti podlaga za razvrščanje in prilagajanje okoliščin, ki osebe s cerebralno paralizo postavijo v prikrajšani položaj v primerjavi z drugimi ljudmi. Milošević Arnold (2003), Hoffman (1994) in Šugman Bohinc (2005) trdijo drugače, in sicer odgovornost za strokovno delo preoblikujejo v sodelovanje strokovnega delavca in osebe s cerebralno paralizo. Šugman Bohinc (2005) dodaja, da je strokovno delo uporabno takrat, ko se strokovnjak odpove socialni moči in položaju vedočega, nekoga, ki mu strokovno znanje daje pooblastilo, da skozi prizmo svoje teorije (osebnosti in patologije) opredeljuje probleme (simptome in bolezni) sogovornikov ter jih skladno s to oceno (diagnozo) blaži in odpravlja. Tudi Rabiee (2013) govori o nujnih spremembah na področju strokovnega dela pri načrtovanju neodvisnega življenja invalidov. Poudarja, da se mora spremeniti vloga strokovnjakov, ki morajo osebam s cerebralno paralizo zagotoviti ustrezno podporo in upoštevanje integritete posameznika pri uveljavljanju izbire (prav tam).

Specialna in rehabilitacijska pedagoginja izraža nezadovoljstvo zaradi prevelike količine birokratskega dela, ki ji odvzema čas za individualno delo z osebami s cerebralno paralizo. Podobno tudi Cink (2008) v svoji raziskavi o organizacijskih dejavnikih stresa govori o preobremenjenosti strokovnih delavcev v socialnem varstvu in prevelikih količinah birokratskega dela. Strokovnim delavcem zato primanjkuje časa za neposredno delo z

uporabniki, kar je vzrok za nekakovostno opravljeno delo in nezadovoljstvo uporabnikov (Cink, 2008).

Pridobljeni rezultati kažejo na potrebo po spremembah v obravnavi oseb s cerebralno paralizo pri načrtovanju neodvisnega življenja. Obravnava mora biti zasnovana na aktivni vlogi oseb s cerebralno paralizo v procesu in upoštevanju njihovega mnenja. Strokovno delo mora temeljiti na konceptu normalizacije in konceptu dela s perspektive moči (Saleebey, 1997). Tak način dela bo osebam s cerebralno paralizo omogočil enakopravnost in možnost za prevzemanje odgovornosti za svoje življenje. Predlagamo, da je osebam s cerebralno paralizo v procesu načrtovanja neodvisnega življenja omogočena možnost izbire, kar pomeni, da oseba s cerebralno paralizo izbere, kje in kako bo živela, kdo in na kak način ji bo pomagal doseči neodvisnost ter na katerih področjih potrebuje izbrano formalno ali neformalno obliko pomoči za doseganje samostojnosti in neodvisnosti. Druga ključna sprememba, ki vodi k učinkovitejšemu načrtovanju neodvisnega življenja oseb s cerebralno paralizo, je opustitev infantilizacije v procesu pomoči pa tudi aktivno poslušanje oseb s cerebralno paralizo. Predlagamo tudi, da se delo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov v procesu načrtovanja neodvisnega življenja oblikuje tako, da pomagajo mobilizirati, aktivirati in krepiti uporabnikove vire, močna področja ter naravno socialno mrežo, saj lahko tako osebi s cerebralno paralizo nudijo ustrezno podporo in pomoč pri organizaciji neodvisnega življenja. Sodelovanje med osebo s cerebralno paralizo ter specialnim in rehabilitacijskim pedagogom se mora začeti z jasno instrumentalno definicijo načrtovanja, ki predpostavlja videnje težave z vidika uporabnika in z vidika strokovnjaka ter hkrati postavitve problema s perspektive vseh udeleženi. Načrtovanje neodvisnega življenja mora potekati kot sodelovalno iskanje rešitev, pri čemer mora biti uporabnikova beseda zadnja predvsem glede tega, kako se bo težava razrešila oziroma zastavljena storitev izvedla. Predlagamo še opustitev posploševanja potreb uporabnikov glede na diagnozo in dopustnost posamezniku s cerebralno paralizo, da prevzame odgovornost za svoje odločitve. V ospredju strokovnega dela mora biti posameznik kot individuum, kar pomeni, da v strokovnem delu manj poudarjamo posameznikovo diagnozo in primanjkljaje. Spremembe, ki jih predlagamo, pomenijo specifičen način dela, ki bo omogočil premik od usmeritve na posameznikov problem in diagnozo k iskanju novih možnosti in priložnosti, in sicer tako, da se bo upoštevalo posameznika, njegova razmerja z drugimi pomembnimi in udeleženi v odnose ter tudi socialne, kulturne in ekonomske procese, ki vplivajo na življenje oseb s cerebralno paralizo.

## Literatura in viri

- Alam, S., Daley, M., Danagher, N., MacFarlane, A., Loynes, I. in Russell, D. P. (2011). *Independent Living Scrutiny Group. Second Annual Report (raziskovalno poročilo)*. London: Office for Disability Issues.
- Barnes, C. (2004). Independent living, Politics and Implication. Pridobljeno s [www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveile](http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveile)

- Baroness, H. (2006). Independent living. *Community Care*, 1635(2), 24–25.
- Bond, R. in Hurst, J. (2009). How adults with learning disabilities view living independently. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 286–292.
- Brandon, D. in Brandon, A. (1994). *Jin in jang načrtovanja psihosocialne skrbi*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Brejc, T. (1997). Odvisnost: Prekletstvo ali izziv – nekaj psiholoških opomb. V A. Zupan in C. Uršič (ur.), *Neodvisno življenje najtežje gibalno oviranih* (str. 21–31). Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo.
- Brisenden, S. (1986). Independent Living and the Medical Model of Disability. *Disability, Handicap & Society*, 1(2), 173–178.
- Cink, T. (2008). Organizacijski dejavniki stresa v profesiji socialnega dela. *Socialno delo*, 47(1/2), 1–21.
- Crewe, N. in Zola, K., I. (1983). *Independent Living for Physically Disabled People*. University in Michigan: Jossey-Bass.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41(2), 91–97.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. *Socialno delo*, 49(4), 239–245.
- Damjan, H. in Groleger - Sršen, K. (2010). Z dokazi podprta habilitacija otrok s cerebralno paralizo. *Rehabilitacija*, IX(1), 138–150.
- DeJong, D. (1979). *The Movement for Independence: Origins, Ideology and Implications for Disability Research*. East Lansing: Michigan State University, University Center for Instructional Rehabilitation.
- Edwards, J. in Boxall, K. (2013). Living a normal life? Formal and informal supports in the lives of adults with cystic fibrosis. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(2), 143–155.
- Ellis, K. (1993). Power Games. *Community Care*, 20–21.
- Flaker, V., Mali, J., Rafaelič, A. in Ratajč, S. (2013). *Osebno načrtovanje in izvajanje storitev*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Hoffman, L. (1994). A Reflexive Stance for Family Therapy. V S. McName in K. J. Gergen (ur.), *Therapy as Social Construction* (str. 7–24). London: Sage.
- Jekovec - Vrhovšek, M. in Neubauer, D. (2011). Otrok s cerebralno paralizo raste in odrašča ... *Rehabilitacija*, X(2), 65–70.
- Jacobs, S. R. in Challis, D. J. (2007). Assessing the impact of care management in the community. *Age and Ageing*, 36, 336–338.
- Lawton, H. (1982). The Myth of Altruism. *Journal of Psychohistory*, 9, 265–308.
- Mešl, N. (2013). Od razumevanja pojava naučene nemoči k razvijanju odpornosti v socialnem delu. *Socialno delo*, 52(6), 351–360.
- Milošević Arnold, V. (2003). *Socialno delo s starimi ljudmi: izbrani članki in referati*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Moravec Berger, D. (1997). *Mednarodna klasifikacija okvar, prizadetosti in oviranosti: priročnik za klasifikacijo posledic bolezni*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo.
- Nario - Redmond, M. R. (2010). Cultural stereotypes of disabled and non-disabled men and women: Consensus for global category representations and diagnostic domains. *British Journal of Social Psychology*, 49, 471–488.
- Rabiee, P. (2013). Exploring the relationship between choice and independence: Experience of disabled and older people. *British Journal of Social work*, 43, 872–888.



- Reindal, S. M. (2008). A social relation model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of special Needs Education*, 23(2), 135–146.
- Saleebey, D. (1997). *The Strength Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman
- Smolej, S., Marčič, R., Boljka, U., Kobal Tomc, B. in Nagode, M. (2011). *Raziskava o pravicah invalidov, ki jih zagotavlja država, in njihovem uresničevanju (raziskovalno poročilo)*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
- Šugman Bohinc, L. (2005). Epistemologija podpore in pomoči. *Časopis za kritiko znanosti*, 33(221), 167–181.
- Urek, M. (2005). *Zgodbe na delu*. Ljubljana: Cf\*.
- Videmšek, P. (2012). Uporabniško raziskovanje kot produkcija znanja. *Socialno delo*, 51(1–3), 115–125.
- Zaviršek, D. (1995). Ljudje, ki potrebujejo pomoč za samostojno življenje. *Socialno delo*, 34(5), 281–285.
- Yaloma, I. D. (2002). *The Gift of Therapy*. New York: Harper Collins.
- Yamaguchi, M., Suzuki, M. in Suzuki, M. (2013). Independent living with Duchenne muscular dystrophy and home mechanical ventilation in areas of Japan with insufficient national welfare services. *International Journal of Qualitative Studies on Health & Well-Being*, 8, 1–8.
- Yeung, P. H., Passmore, A. E. in Packer, T. L. (2008). Active citizens or passive recipients: How Australian young adults with cerebral palsy define citizenship. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 33(1), 65–75.

## POGLED OBEH GENERACIJ NA SOBIVANJE IN ODHOD MLADIH ODRASLIH OD DOMA

---

Marija Remškar

### **Povzetek**

V prispevku obravnavamo medgeneracijski pogled mladih odraslih in njihovih staršev na skupno sobivanje ter čustveni in fizični odhod od doma. V študijo so bile vključene štiri družine: mama, oče in en mladi odrasli, star od 25 do 35 let. Za zbiranje podatkov smo uporabili polstrukturirani intervju, zbrani podatki pa so bili obdelani z uporabo tematske mreže. Odgovorili smo na tri raziskovalna vprašanja: kaj (po mnenju intervjuvancev) človeka določa kot odraslega; ali obstaja povezava med starševsko življenjsko izpopolnjenostjo in njihovo pripravljenostjo spustiti otroke iz gnezda; ali lahko pri odhodu od doma povlečemo medgeneracijske vzporednice. Na zastavljena vprašanja smo dobili le delne odgovore. Ugotovili smo, da vprašani odraslost po večini definirajo z individualističnimi kriteriji (odgovornost zase, samostojno sprejemanje odločitev in finančna odgovornost), medtem ko tradicionalni (zakon, družina, lasten dom, izobrazba in zaposlitev) stopajo v ozadje, nadalje, da obstaja povezava med starševsko življenjsko izpopolnjenostjo in njihovo pripravljenostjo spustiti otroke v svet ter da je odhod od doma danes težji kot nekoč v čustvenem in ekonomskem smislu. Prednost študije je, da poda podroben medgeneracijski vpogled v osebne zgodbe staršev in mladih odraslih.

**Ključne besede:** fizični in čustveni odhod od doma, sobivanje, medgeneracijski pogled, preizpraševanje odraslosti, kvalitativna študija

### **Uvod**

Mladi odrasli vse pozneje zapuščajo dom in se ekonomsko osamosvajajo. Slovenija se po najnovejših podatkih skupaj z Malto uvršča na prvo mesto v Evropi po deležu mladih odraslih med 18. in 29. letom, ki še vedno živijo v skupnem gospodinjstvu s starši (Arnett in Sedghi, 2014). Ta podatek je skrb vzbujajoč. Eden izmed glavnih ciljev raziskave, predstavljene v tem prispevku, bo poglobljen vpogled v psihološke vzroke in posledice podaljšane kohabitacije dveh generacij, njun pogled na odhod od doma ter spoprijemanje z individualizacijsko-separacijskimi nalogami. Pri tem bomo še posebej pozorni na medgeneracijski prenos čutenj.

Velika večina dozrajšnih študij, ki preučuje fenomen preloženega prehoda v odraslost (Allen, Bell, Hauser in O'Connor, 1996; Beyers, Kins, Soenens in Vansteenkiste, 2009; Dor, 2013; Groh in Lamborn, 2009; Utsunomiya, 2011) si za vzorec jemlje mlade med 18. in 25. letom, kar je tudi Arnettova (2000, 2004, 2007) kategorija »porajajočih se odraslih« (»emerging adults«). Ta študija pa bo zajela mlade odrasle med 25. in 35. letom starosti. Če za Arnettove »porajajoče se odrasle« velja, da so neke vmes med otroštvom in odraslostjo,

se za mlade po 25. letu predvideva, da so že zakorakali v odraslost. Obdobje »porajajoče se odraslosti« naj bi bilo obdobje iskanja identitete, nestabilnosti in usmerjenosti vase (Arnett, 2004). Velik delež mladih odraslih v Sloveniji pa je gmotno, socialno in čustveno odvisen od svojih staršev tudi še po 25. letu. Že zato bi morali ponovno preizpraševati kategorije odraslosti, kajti če je eden izmed temeljnih zunanjih pokazateljev odraslosti fizični odhod od doma, je velik delež mladih v Sloveniji »zaobšel« vstop v odraslost. Ali kot se sprašuje Côté: »Zakaj so današnji odrasli bolj podobni adolescentom v oblačenju in osebni okusu kot kdaj koli prej? Zakaj se hoče tako veliko odraslih izogniti dolžnostim, kot sta delo in družina? Če se je porušila tradicionalna družina in sta zakon in vzgoja otrok odložena, kaj je potem tisto, kar osebo dela odraslo?« (Côté, 2000, str. 5).

### **Pripravljenost staršev na odhod otrok od doma**

Da bi mladi odrasli lahko funkcionalno odšli od doma, jim morajo starši za to dati »dovoljenje«. Ko dom zapusti zadnji otrok, morajo starši s tem sprejeti izzive, ki jih prinaša novo življenjsko obdobje. Na pripravljenost staršev spustiti otroka od doma pa vpliva veliko dejavnikov, med drugim tudi kakovost njihovega partnerskega odnosa. Kajti »(p)rav kvaliteta zakonskega odnosa je glavni kazalec, kako uspešno bodo otroci odšli od doma in si uspeli v svetu urediti življenje« (Kompan Erzar, 2003, str. 166). V tem kontekstu na odhod od doma ne smemo gledati le v fizičnem smislu odselitve od doma, ampak predvsem na čustveno zrelost in pripravljenost ločiti se od staršev.

Pri ugotavljanju čustvenega odhoda od doma bomo prvenstveno izhajali iz teoretskih dognanj relacijske družinske terapije, RDT (Gostečnik, 2004). RDT pa tudi druge sistemske teorije izhajajo iz predpostavke, da je družina sistem s svojimi sistemskimi potrebami. Te so: [...] »potreba po varnosti, samovrednotenju, produktivnosti, intimnosti, odnosnosti, povezanosti in pripadnosti, izzivu, potrditvi in duhovnosti« (Bradshaw, 1996, v Gostečnik, 2004, str. 103). Za zadovoljitev teh potreb morajo poskrbeti starši, ki naj bi bili povezani v funkcionalnem odnosu. Če je njihov odnos nefunkcionalen in nezdrav, se sistemske potrebe prek mehanizma projekcijsko-introjekcijske identifikacije (ali prenosa čutenj) prenesejo na otroke, ki si razdelijo te vloge in tako vzdržujejo družinski sistem. »Če je zakon staršev funkcionalen, dobijo otroci možnost, da postanejo funkcionalne, zrele, samostojne in integrirane osebnosti. V nasprotnem primeru pa se morajo otroci prilagoditi, prevzeti nezdrave vloge, ki jih kompulzivno ponavljajo, da na ta način vzdržujejo sistem družine v ravnotežju ter sami sebi omogočajo preživetje« (Gostečnik, 2004, str. 80). Da bi pomagali ohranjati krhko družinsko strukturo, velikokrat prevzemajo vloge postaršenih otrok, kar pa pomeni regresijo za njihov lasten osebni razvoj in oviro pri separacijsko-individualizacijskem procesu. Biti postaršen pomeni prevzeti določene naloge enega ali celo obeh staršev. Te naloge se delijo na tehnične, tj.: skrb za sorojence, bolne starše, na gospodinjstvo itn., in čustvene, tj.: biti zaupnik, čustveni partner enemu od staršev, mediator med staršema itn. Prav prevzemanje starševskih nalog je pogost vzrok (ki je sicer lahko zamaskiran v kak zunanji, objektivni razlog) za težave pri odhodu od doma. Pojav

postaršenega otroka pa lahko postane tudi medgeneracijski problem, kajti starši, ki so bili kot otroci postaršeni, bodo tudi od svojih otrok pričakovali, da bodo skrbeli zanje, kajti to se je pričakovalo tudi od njih, ko so bili sami otroci (Byng - Hall, 2008).

### **Medgeneracijski pogled na odhod od doma**

»Ko začne mladostnik izgrajevati lastno identiteto, je zanj najbolj pomembno, ali sta njegova starša uspela priti do svoje, od izvirnih družin ločene identitete« (Siegel, 2000, v Kompan Erzar, 2003, str. 151). Odhod mladega odraslega od doma (Peterson, 2006) lahko v starših sproži anksiozne občutke, saj jih spomni na stiske ob lastnem odhodu od doma. Tako starši prenesejo to anksioznost na odhajajočega otroka in celotno družinsko atmosfero. Zakonski razdor, ki je lahko le odigravanje razdora iz prejšnje generacije, se lahko ustvari ali pa še zaostri. Tako otrok – ne da bi razumel, kaj se pravzaprav dogaja – odloži svoj fizični odhod od doma in za to najde opravičilo v kakem zunanem razlogu. Avtorji (Beyers, Kins, Soenens in Vansteenkiste, 2009) ugotavljajo pozitivno korelacijo med starševsko separacijsko tesnobo, njihovo k odvisnosti usmerjeno psihološko kontrolo in patologijo v separacijsko-individualizacijskem procesu mladih odraslih. Zanimivo pa je, da so omenjeni avtorji ugotovili, da bivanjski status mladih odraslih ni povezan s patologijo v separacijsko-individualizacijskem procesu niti s starševsko tesnobo pred oddaljevanjem otroka niti s k odvisnosti usmerjenimi kontrolirajočimi starševskimi strategijami, vendar opozarjajo, da bi bilo pomembneje preučiti razloge za določen bivanjski status kot pa bivanjski status kot tak. Različni avtorji (Nave - Herz, 1997; Ule in Kuhar, 2007; Hendry in Kloep, 2010; Dor, 2013) govorijo o družbenih spremembah, zaradi katerih je življenje pri starših veliko privlačnejša izbira, kot je bila še eno generacijo nazaj. Vzrok za to naj bi bil v manjšem številu otrok in liberalnejšem vzgojnem stilu, zaradi česar je medgeneracijski konflikt med starši in mladimi skoraj izginil (Nave - Herz, 1997). Otroci niso več ekonomska investicija za stara leta, ampak prej finančna odgovornost, zato tudi upad rojstev po vsej Evropi (Douglass, 2005, v Dor, 2013). Ljudje imajo otroke le še zaradi čustvenih razlogov (Jensen, 1994, v Dor, 2013). »Družina deluje kot prostor pobegov in zavetja pred zahtevami širnega sveta, ki v visokotekmovalnih družbah zanesljivo niso majhne. Če so mladi v šestdesetih zavračali ta družinski imaginarij kot prostor nadzora in prisile, se zdi, da ga danes sprejemajo z obema rokama. Razlika je v tem, da so s starši dosegli nekakšno pogodbeno razmerje, ko otroci brez večjih odporov uresničujejo želje staršev po socialnem uveljavljanju otrok, starši pa morajo ščititi in podpirati svoje potomce daleč nad obdobje psihosocialne odraslosti. Danes so morda starši bolj odvisni od svojih otrok kot nasprotno, kajti samopodoba mnogih staršev je bistveno vezana na življenjski uspeh njihovih otrok« (Ule in Kuhar, 2007, str. 68).

Tako razmišljanje nas napeljuje k misli, da proces separacije otrok od staršev in nasprotno morda še nikdar ni bil dolgotrajnejši in zahtevnejši, kot je danes, in sicer v čustvenem in ekonomskem smislu. Psihološki vzroki za preložen odhod od doma se namreč velikokrat skrivajo za ekonomskimi. Prav zato smo se odločili za kvalitativno raziskavo – z uporabo poglobljenih polstrukturiranih intervjujev –, s pomočjo katere bomo analizirali ekonomske

vzroke podaljšane sobivanja s starši. Takega vpogleda s standardiziranimi vprašalniki in kvantitativnim pristopom namreč ne bi mogli dobiti.

## **Cilji raziskave**

V raziskavi so nas zanimala osebna stališča naših intervjuvancev. Mlade odrasle smo vprašali, ali sami sebe dojemajo kot odrasle in ali jih (po njihovem mnenju) kot odrasle dojemajo njihovi starši. Starše smo vprašali, ali svoje otroke dojemajo kot odrasle in v kolikšni meri. Zanimala nas je tudi opredelitev odraslosti obojih. V eni izmed novejših študij je bila namreč ugotovljena močna korelacija med starševsko percepcijo stopnje zrelosti mladega odraslega in njihovo pripravljenostjo »spustiti jih« (»let go«) (Hendry in Kloep, 2010).

Nadalje nas je zanimala povezava med starševsko življenjsko izpopolnjenostjo in pripravljenostjo na odhod otrok od doma, ki še ni bila predmet nobene dozdajšnje raziskave. Življenjska izpopolnjenost bo poleg kakovosti partnerskega odnosa, ki je po K. Kompan Erzar (2003) glavni kazalnik uspešnosti odhoda mladih od doma, zajemala še izpopolnjenost na poklicnem in starševskem področju ter zadovoljstvo s trenutno okupacijo in z življenjem na splošno.

Na odhod od doma smo pogledali še medgeneracijsko. Staršem smo v intervjuju postavili zelo konkretna vprašanja o njihovem odhodu od doma, pri čemer smo bili pozorni na medgeneracijske vzporednice in razlike.

Glavni cilj naše študije, v kateri smo se s poglobljanjem v osebne zgodbe staršev in mladih odraslih poskušali čim bolj približati njihovem doživljanju skupnega sobivanja in odhoda od doma, je bil odgovoriti na tri glavna raziskovalna vprašanja:

Kaj (po mnenju intervjuvancev) človeka določa kot odraslega?

Ali obstaja povezava med starševsko življenjsko izpopolnjenostjo in njihovo pripravljenostjo spustiti otroke iz gnezda?

Ali lahko pri odhodu od doma povlečemo medgeneracijske vzporednice?

## **Metoda**

Uporabili smo kvalitativni raziskovalni pristop, metodo analize vsebine, natančneje tematske mreže (Roblek, 2009). Podatki so bili pridobljeni s pomočjo dveh polstrukturiranih intervjujev.

### **Preučevane osebe**

Sodelujoče v raziskavi smo pridobili prek socialnega internetnega omrežja facebook. Sodelovanje je bilo popolnoma prostovoljno in udeleženci niso prejeli nobene nagrade. V raziskavi so sodelovali člani štirih družin, iz vsake po en mladi odrasli in oba starša. Podrobnosti so podane v tabelah 1 in 2.

Tabela 1. Podatki o mladih odraslih

Šifra	Spol	Starost	Bivanjska situacija	Zaposlitev	Stan	Končana izobrazba
MI 1	M	35	pri starših	zaposlen	samski	V.
MI 2	M	33	ponovno pri starših	samozaposlen	ima dekle	VII.
MI 3	Ž	25	s fantom v hiši, ki je materina last	študentski servis	ima fanta	V., še študira
MI 4	M	26	pri starših	študentski servis	ima dekle	V., še študira

Tabela 2. Podatki o starših

Šifra	Starost	Število otrok	Zaposlitev	Stan	Končana izobrazba
M 1	58	2 (1 odseljen, 1 še doma)	zaposlena	poročena	V.
O 1	70	2	upokojen	poročen	VI.
M 2	69	3 (2 odseljena, 1 še doma)	upokojena	poročena	VI.
O 2	66	3	upokojen	poročen	VI.
M 3	48	2 (1 odseljen, 1 še doma)	samozaposlena	poročena	V.
O 3	47	2	samozaposlen	poročen	V.
M 4	55	2 (1 odseljen, 1 še doma)	samozaposlena	poročena	IV.
O 4	58	2	upokojen	poročen	IV.

Opomba: povezanost družinskih članov lahko razberete po številki iz stolpca šifra

### **Instrumenti**

Zbiranje podatkov je potekalo z dvema polstrukturiranima intervjujema – za mlade odrasle in starše. Intervju za mlade odrasle je vseboval 8 osnovnih vprašanj s podvprašanji, intervju za starše pa 11 osnovnih vprašanj s podvprašanji. Zanimali so nas: odnos starši – otroci, zadovoljstvo obojih z bivanjsko ureditvijo in zadovoljstvo z življenjem na splošno. Oboje smo povprašali, kdaj bi bilo za mladega človeka idealno oditi od doma in kaj človeka določa kot odraslega. Zanimali so nas še načrti mladih odraslih za prihodnost. Starše smo povprašali tudi o fizičnih in čustvenih okoliščinah njihovega odhoda od doma, o odnosu z njihovimi starši in kaj (če sploh kaj) se je spremenilo od takrat, ko so od doma odhajali sami, pa do danes, ko od doma odhajajo njihovi otroci.

Vprašanja obeh intervjujev so si bila precej podobna, nekaj pa je bilo tudi istih. Prvi intervju je bil zasnovan dvogeneracijsko; dotikal se je doživljanja mladih odraslih in njihovega odnosa

s starši. Drugi intervju je bil zasnovan trigeneracijsko, saj je zajema doživljanje staršev, »sandwich generacije« v odnosu do njihovih otrok in staršev. Vsebinsko ustreznost obeh intervjujev so ocenili in potrdili trije strokovnjaki s področja relacijske družinske terapije.

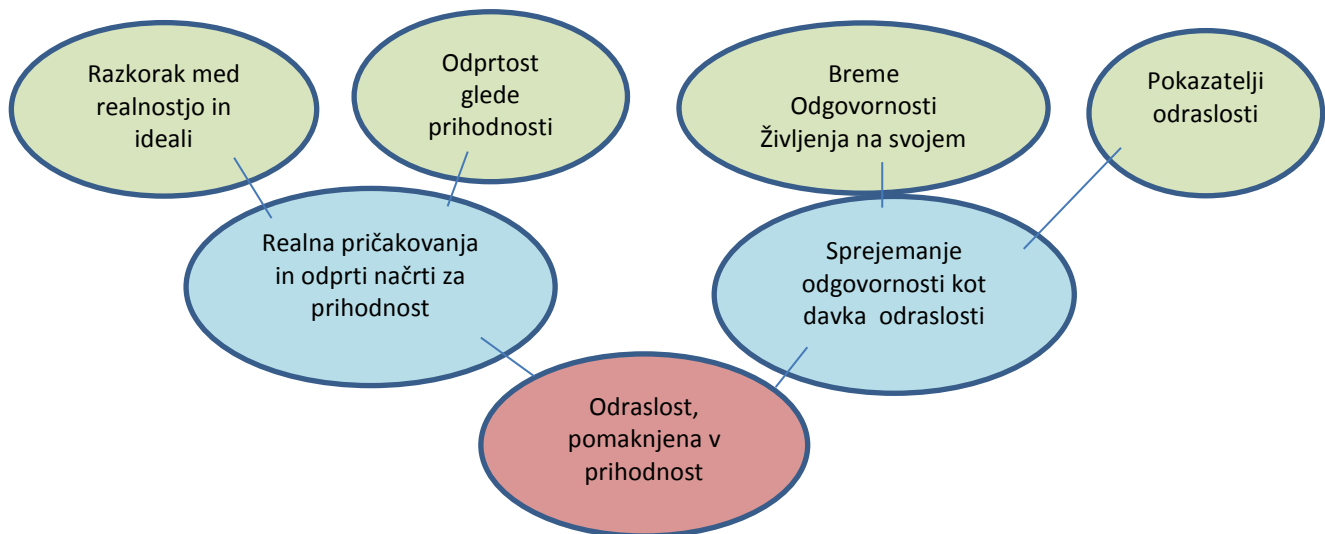
### ***Potek raziskave***

Udeleženci so bili seznanjeni, da je sodelovanje prostovoljno in anonimno ter da bodo njihovi odgovori obravnavani strogo zaupno. Intervjuji so bili izvedeni ob enkratnem obisku na lokaciji udeležencev in so v povprečju trajali 40 minut. Po avdioposnetkih so bili napisani transkripti. Pozorni smo bili na besedne in nebesedne podatke (npr. smeh). Dobljeni podatki so bili obdelani s kvalitativno metodo analize vsebine, natančneje analizo tematske mreže. »Tematska mreža želi raziskati in razložiti razumevanje teme in vsebine raziskave. [...] Z analizo tematske mreže dejansko »izbrskamo« teme iz različnih ravni besedila. S sliko tematskega omrežja ponazorimo in upodobimo strukturo izoblikovanih tem kot miselni vzorec« (Roblek, 2009, str. 56). Intervjuje smo najprej večkrat natančno prebrali in posameznim delom besedila pripisali kode. Dele besedila, ki smo jim pripisali isto kodo, smo zbrali skupaj in tako organizirali podatke. Intervjuje z mladimi odraslimi in s starši smo kodirali ločeno. Glede na pomensko sorodnost smo kode združili v skupine in tako glede na skupni pomen določili izhodiščne teme. Te smo ponovno združili v skupine glede na pomensko sorodnost in vsaki skupini pripisali organizirano temo. Nato smo jih razdelili v skupine in jim določili skupne teme. Tako smo postopoma krčili besedilo in prehajali od posameznega k splošnemu. Na podlagi dobljenih izhodiščnih, organiziranih in skupnih tem smo izdelali pet tematskih mrež – dve na podlagi intervjujev z mladimi odraslimi in tri z njihovimi starši. Vsako tematsko mrežo posebej smo analizirali in analizo podkrepili z izseki iz prvotnega besedila. Ob analizi mrež smo se večkrat vračali k besedilom intervjujev in h kodam, ki smo jih pripisali posameznim segmentom.

### **Rezultati**

Pri mladih odraslih smo dobili skupno 31 kod. Naj jih navedemo le nekaj: gospodinjske ugodnosti doma, življenje doma kot začasna rešitev, starševska kontrola, občutek ujetosti doma, samostojno plačevanje stroškov, postavljanje meje staršem, otroci, pogojeni z lastnim stanovanjem idr. Glede na pomensko sorodnost smo kode združili v 11 skupin in vsaki glede na skupni pomen določili izhodiščno temo. Tako smo dobili 11 izhodiščnih tem, ki smo jih združili v pet organiziranih tem, ki smo jih spet združili in na koncu dobili dve skupni temi. Na podlagi dveh skupnih tem smo kreirali dve tematski mreži.

## 1. tematska mreža – mladi odrasli



### Intervjuvanci navajajo:

Udeleženka 3 (25) pravi: »Mislim, da ne bom delala v smeri svoje izobrazbe. Prej v kakšni teniški šoli. Lokacija bo odvisna od služb. Če bova dobila kakšno dobro ponudbo, bova s fantom odšla v tujino. Upam, da bova imela otroke.«

Udeleženec 4 (26) o tem, kje se vidi čez pet let: »Absolutno se vidim nekje, kjer ne bo mat pa fotra. Saj nimam nič proti njima, ampak če bi imel šanso, bi jutri odšel. Po eni strani mam gor totalno hud flat. Še vedno pa je ena energija, ki te moti. Tisti občutek svobode manjka, kot če greš sam na morje s svojo punco. Upam, da bo čez pet let faks pod streho, da se bo kakšna služba našla ... Mogoče greva v tujino, ker so najini poklici pri nas podcenjeni.«

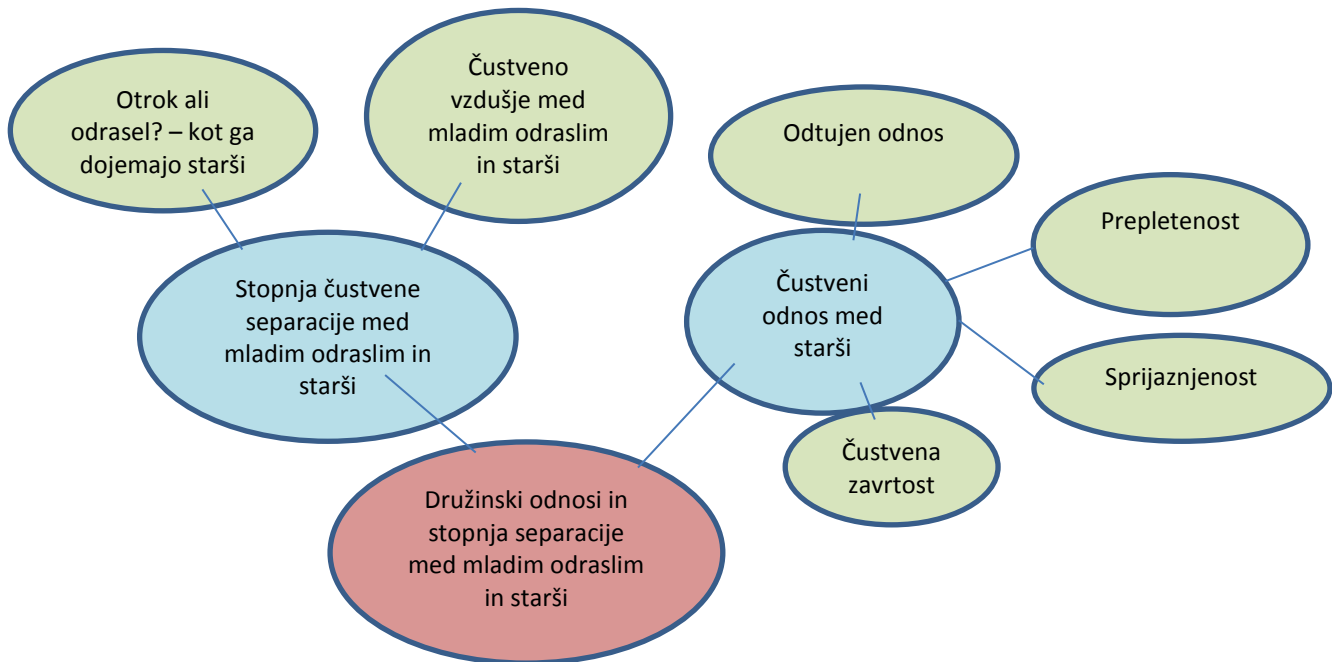
Udeleženka 3 (25) o življenju na svojem: »Primanjkuje mi prostega časa. Ob faksu delam pa še izredni študij si moram plačevati. Poleg tega tudi za položnice in za vse gospodinjstvo moraš sam poskrbet.«

Udeleženec 4 (26) o tem, kdaj naj bi bil človek odrasel: »Ko se čutiš sposobnega, da sam živiš, imaš prihodek, si sam plačuješ mobilni telefon, obleke kupuješ ...« Si lahko odrasel tudi, če živiš doma? »Lahko si. Ampak je zelo tanka linija. Nisi čisto odrasel, ampak te nekaj nazaj drži. Še vedno imaš nekoga zadaj, ki te bo gledal, kdaj si vstal, kdaj si prišel ...

Kontrola, to te bremza.«



## 2. tematska mreža – mladi odrasli



### Intervjuvanci navajajo:

Udeleženec 2 (33) o tem, ali ga ima oče za odraslega ali za otroka: »On ima vse nas še vedno za otroke ... Vsi smo že odrasli, brata imata že svoji družini. Njega pa še vedno skrbi, kje smo in kaj delamo. Z vsem se preveč obremenjuje in to potem vpliva na njegovo zdravje.«

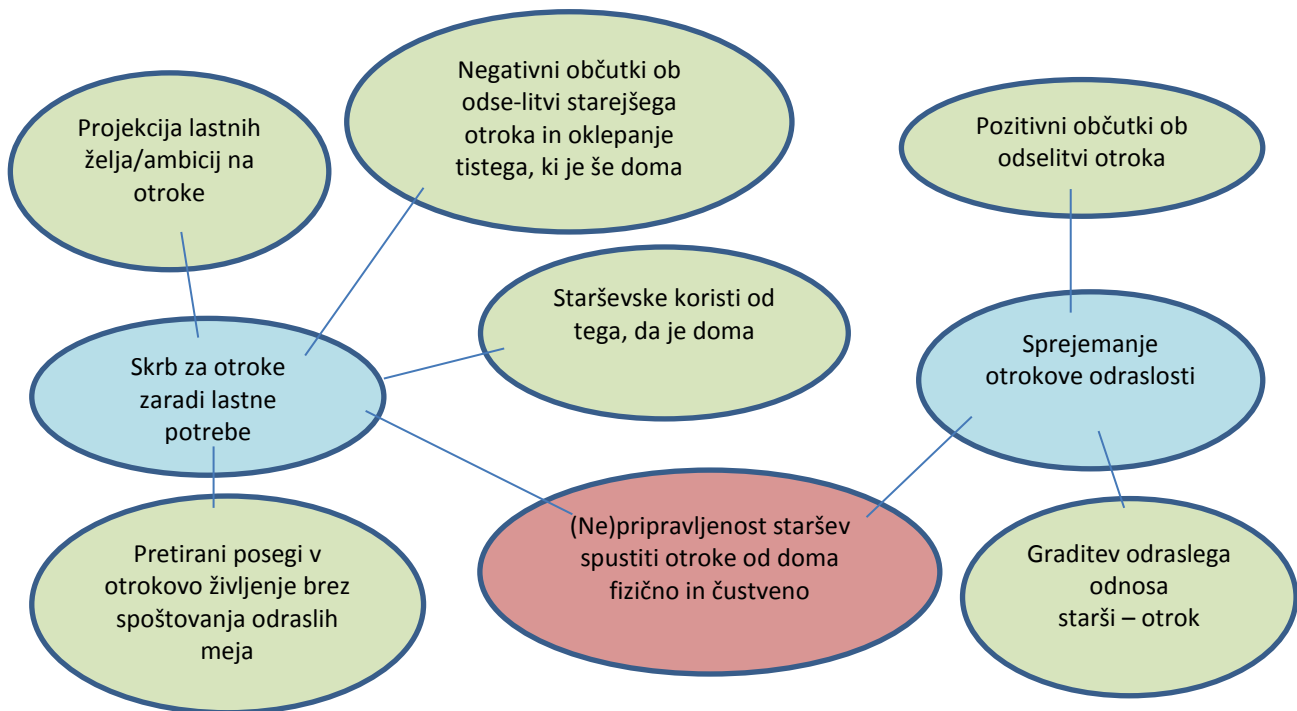
Udeleženec 1 (35) o svojem odnosu z mamo: »Moja mama je the best. Jaz ji kar povem vse, tako kot je. Samo (premolck). Ne, ful je v redu. Preveč je mogoče posesivna včasih. Saj mogoče so vse mame take. Mene ima moja mama tok rada, da bi me zadavila.«

Udeleženec 4 (26) o tem, kako vidi odnos svojih staršev: »Mami je zelo nadrejena očetu. Naš foter je že od nekdaj tak, da rabi nekoga nad sabo, da komando pelje ... Kadar mat ponori, on nikoli ne ponori nazaj, ampak gre laufat al' pa med jablane. Oba znata bit čustveno zavrta.«

Udeleženec 1 (35) o odnosu svojih staršev: »Popolnoma sta odtujena. Že leta spita vsak v svoji sobi. Pustita se bolj pri miru. Pogovarjata se samo, kar je nujno.«

Pri starših se je pojavilo kar 42 kod, med katerimi so bile: zadovoljstvo, da nista sama; zavedanje, da bi se moral otrok že osamosvojiti; razbremenitev ob odhodu starejšega otroka; kritiziranje otrokovega aktualnega partnerja; obžalovanje, da otroci niso dokončali fakultete; poklicna izpopolnjenost idr. Kode smo združili v 19 pomensko sorodnih skupin in s tem dobili 19 izhodiščnih tem, ki smo jih združili v 7 organiziranih tem ter nazadnje v 3 skupne teme, na podlagi katerih smo oblikovali 3 tematske mreže.

### 3. tematska mreža – starši



#### Intervjuvanci navajajo:

Oče 3 (66) o tem, da je sin še doma: »Jaz sem vesel, da je doma, ker bi bila midva drugače sama. Rad bi, da so vsi otroci doma. Po drugi strani pa bi se morali osamosvojiti.«

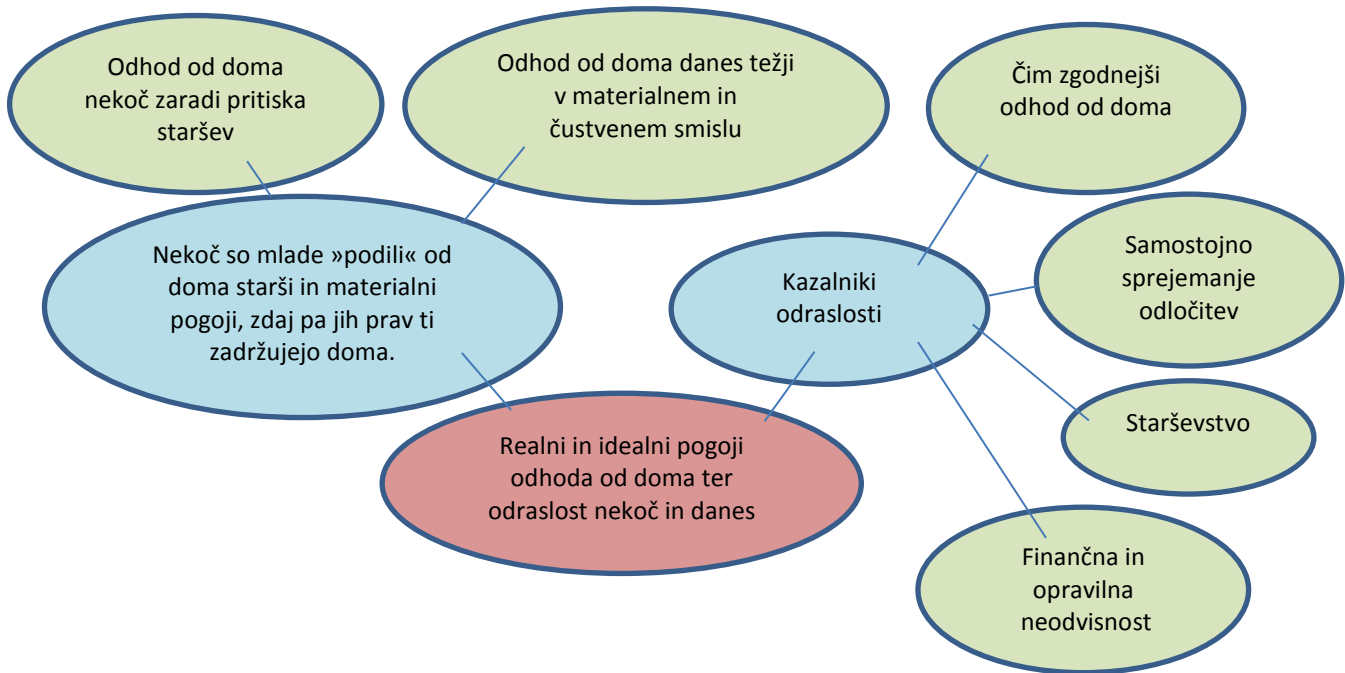
Mama 4 (55) o tem, da se je k njim vselilo še sinovo dekle: »Odkar ima to punco, mene malo moti. Ampak se nočem vtikat'. Prej je imel drugo in smo se lahko vsaj pogovarjali. In zdaj moram jaz zdaj kuhat' za oba in ona je še vegetarijanka in moram še na to pazit'.«

Mama 1 (58) o odselitvi hčere: »Ko je šla hči od doma, je bila stara 24 let in s fantom sta šla skupaj živeti. Jaz sem bila vesela in ponosna in zdelo se mi je prav, vendar moram reči, da sem bila eno leto šokirana.«

Oče 3 (47) o dobrih straneh hčerine odselitve: »Mislim, da je bilo to dobro za vse nas. Če je doma, potem samo gledaš, je vstala, ni vstala, se uči ... Vsiljuješ ji svoj ritem in brez veze vsiljuješ neke pritiske. Potem pa samo vidiš točke, ki jih ona dela. Prej samostojna postane ... Zame je ona odrasla. Lahko gre na primer tudi v Avstralijo in tam samostojno živi.«

Mama 3 (48) o odnosu s hčerjo: »Jaz sem vedno hotela, da sva prijateljici, da ni hierarhije ... Res hitro je odrasla. Pri 16, 17 je bila že čisto odrasla, sama je potovala po svetu zaradi turnirjev.«

#### 4. tematska mreža – starši



#### Intervjuvanci navajajo:

Mama 2 (69) o svojem odhodu od doma: »Bila sem stara 30 let. Moja dva sta me kar podila od doma. Bila sem zadnja še doma. Ker sem bila že toliko stara, me je mama kar naprej spraševala: Kdaj se boš poročila? Kdaj boš šla od doma? Mama je bila tudi drugače do mene zelo nestrpna. Samo do mene, ne do brata in sestre, ker sem bila jaz tista, ki sem ji delala sive lase.«

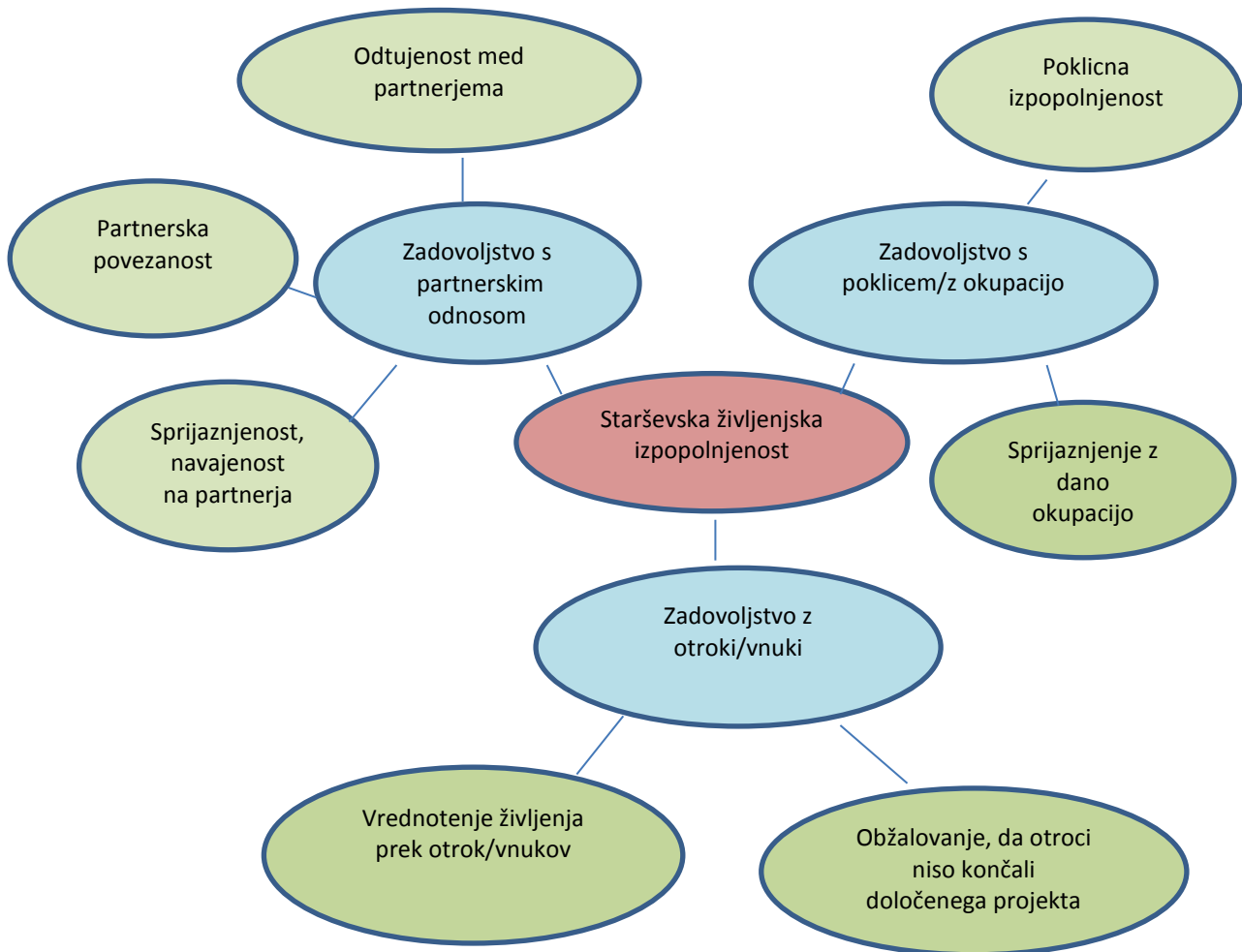
Oče 2 (66) o pogojih odhoda od doma nekoč in danes: »Trenutno je težje zaradi ekonomske situacije. Otroci bi že šli, ampak nimajo možnosti. Ne dobiš kredita. Včasih je država skrbela za mlade. Ne rečem, da je bilo v socializmu vse idealno, ampak te stvari so bile bolj urejene.«

Oče 3 (47) o pogojih odhoda od doma nekoč in danes: »Ekonomsko je zdaj verjetno težje. Ampak razmišljanje bi moralo biti isto. Samo ni, ker so otroci zdaj bolj navezani na dom. Imajo več ugodnosti doma. Mi smo bili bolj samostojni.«

Mama 3 (48) o tem, kdaj je sama odrasla: »Jaz sem najbolj odrasla, ko sem postala mama. Do takrat je vse lažje. Služba je sicer neka odgovornost, ampak otrok je tista notranja odgovornost, saj veš, da moraš zanj skrbet' in si mu čisto podrejen.«

Mama 1 (58) o tem, kdaj naj bi mladi odšli od doma: »Čim prej. Bom rekla po srednji šoli. Zdi se mi perfektno, da gredo na fakulteto v drug kraj. Tudi če pride nazaj domov, ga že ta izkušnja naredi odraslega. Dlje kot so otroci doma, bolj so neonatalni.«

## 5. tematska mreža – starši



### Intervjuvanci navajajo:

Oče 2 (66) o svojem odnosu z ženo: »Razumeva se kar v redu. Včasih se malo zaradi otrok skregava ali pa zaradi nekih principov. Problem ni v meni. Jaz popustim. Včasih pa mi počni film in kak dan ne govorim.«

Mama 1 (58) o svojem odnosu z možem: »Zelo sva si različna. Kot bi bila iz dveh svetov. Sicer uradno nisva ločena, ampak sva popolnoma odtujena. Žal mi je, da sta imela otroka tak vzorec.«

Mama 3 (48) o tem, ali jo izpolnjuje to, kar trenutno počne: (Tišina, nasmeh) »Težko rečem, v bistvu, noter si in potem ... Oče je hotel, da grem na strojno, ker si je bolj fanta želel in me je tako tudi vzgajal. Nikoli pa mi ni bil v življenju cilj, da bi to počela.«

Oče 2 (66) o splošnem zadovoljstvu z življenjem: »Kar zadovoljen. Imam tri otroke in dva vnučka ... Mene zelo skrbi, pa ne zame, ampak za otroke in vnuke.«

Da bi lažje odgovorili na drugo raziskovalno vprašanje (Ali lahko govorimo o povezavi med starševsko življenjsko izpopolnjenostjo in njihovo pripravljenostjo spustiti otroke iz gnezda?), smo se vrnili nazaj h kodam in v spodnji tabeli soočili kode, zbrane pod skupno temo starševska (ne)pripravljenost spustiti in življenjska (ne)izpopolnjenost. Pod kode vsakega od staršev smo zapisali še kode mladega odraslega, zbrane pod temeljno temo stopnja čustvene separacije med mladim odraslim in staršem.

Tabela 3. *(Ne)pripravljenost spustiti od doma in življenjska (ne)izpopolnjenost*

	<b>(Ne)pripravljenost spustiti (kode)</b>	<b>Življenjska (ne)izpopolnjenost (kode)</b>
M 1	opravičevanje, racionaliziranje, zakaj je sin še doma šok in pogrešanje ter ponos ob odselitvi starejše hčere prekomerna zaskrbljenost za odraslega sina obžalovanje, da otroci niso končali fakultete skrb za sinovo prehrano, perilo toleranca do sinove finančne neudeležbe v gospodinjstvu tretiranje kot nekje vmes (ne otrok ne odrasel)	popolnoma odtujen partnerski odnos sprijaznjenje z dano okupacijo obžalovanje, da ni dokončala fakultete vrednotenje življenja skozi otroke, vnuke splošno zadovoljstvo z življenjem
Ml 1	dušeča, posesivna mamina ljubezen moteča pozornost tretiranje kot nekje vmes (ne otrok ne odrasel)	
O 1	opravičevanje, racionaliziranje, zakaj je sin še doma veselje in ponos ob odhodu starejše hčere zaupljivost med očetom in sinom toleranca do sinove finančne neudeležbe v gospodinjstvu tretiranje kot nekje vmes (ne otrok ne odrasel)	popolnoma odtujen partnerski odnos poklicna izpopolnjenost splošno zadovoljstvo z življenjem
Ml 1	pokroviteljski odnos do očeta tretiran kot odrasel	
M 2	prijetna družba, pomoč pri domačih opravilih zavedanje, da bi se moral že osamosvojiti odhod od doma kot normalna razvojna faza brez posebnih občutkov ob odhodu starejših otrok korektna, odrasla komunikacija starši – otrok podpiranje finančne udeležbe v gospodinjstvu skrb za prehrano, perilo tretiranje sina kot odraslega	precej dober partnerski odnos zadovoljstvo s trenutno okupacijo splošno zadovoljstvo z življenjem
Ml 2	racionalna, kooperativna mama kolegialen odnos tretiran kot odrasel	

O 2	zadovoljstvo, da nista sama pretirana zaskrbljenost za odrasle otroke skrb za prehrano, perilo tretiranje sina kot otroka	precej dober partnerski odnos zdravstvene težave zadovoljstvo s trenutno okupacijo vrednotenje življenja skozi otroke, vnuke delno zadovoljstvo z življenjem
MI 2	čustvena bližina pretirana zaskrbljenost za odrasle otroke tretiran kot otrok	
M 3	podpiranje hčerinega samostojnega življenja občutenje žalosti in praznine po odselitvi hčere olajšanje, ker je mlajši sin še doma izboljšanje odnosa s hčerjo po odselitvi želja, da bi otroci izstopili iz povprečja tretiranje kot odrasle	zelo tesen partnerski odnos sprijaznjenje z dano okupacijo življenje v veliki meri posvečeno otrokom splošno zadovoljstvo z življenjem
MI 3	odprt, kolegialen odnos tretirana kot odrasla	
O 3	podpiranje hčerinega samostojnega življenja izboljšanje odnosa po odselitvi olajšanje, ker je mlajši sin še doma tretiranje kot odrasle	zelo tesen partnerski odnos sprijaznjenje z dano okupacijo obžalovanje, da ni dokončal fakultete življenje v veliki meri posvečeno otrokom delno zadovoljstvo z življenjem
MI 3	odprt, kolegialen odnos tretirana kot odrasla	
M 4	razbremenitev ob odhodu starejšega sina občutek žalosti in zavrženosti, ker sinova nočeta izkoristiti vse komoditete doma popolna skrb za prehrano, perilo kritiziranje sinovega aktualnega dekleta tretiranje kot otroka	občutek, da je v odnosu za vse sama neodziven partner sprijaznjenje z dano okupacijo delno zadovoljstvo z življenjem
MI 4	mamina kontrola moteča pozornost nezmožnost globljega odnosa postavljanje meja materi tretiran kot otrok	
O 4	prijetna družba, pomoč pri domačih opravilih odhod od doma kot normalna razvojna faza korektna odrasla komunikacija oče – sin tretiranje kot odraslega	zadovoljiv partnerski odnos zadovoljstvo s trenutno okupacijo splošno zadovoljstvo z življenjem
MI 4	korekten odnos nezmožnost globljega odnosa tretiran kot odrasel	

## Diskusija

### Interpretacija rezultatov

Skupno temo odraslost, pomaknjena v prihodnost interpretiramo s pomočjo 1. tematske mreže. Udeleženci na svojo prihodnost gledajo realno in odprto. Trije razmišljajo o odhodu v tujino. Trije si v prihodnosti želijo otroke. Trije še vedno živijo doma. Dva se še šolata. Zdi se, da je njihova odraslost (čepprav so v povprečju stari že 29,7 leta) pomaknjena nekam v prihodnost. V definiciji odraslosti so si intervjuvani mladi odrasli zelo edini. Definirajo jo kot ekonomsko, opravilno in odločitveno samostojnost. Na življenje doma trije gledajo kot na blokado pri doseganju odraslosti.

Skupno temo družinski odnosi kot napovedovalci separacije med mladim odraslim in starši interpretiramo s pomočjo 2. tematske mreže. Kakovost odnosa med mladim odraslim in staršem se je v večini primerov izkazala za primerljivo s kakovostjo starševskega partnerskega odnosa, kot ga vidi mladi odrasli. Mame, ki imajo nezadovoljiv partnerski odnos, so se do svojih otrok izkazale kot bolj oklepajoče in posesivne, medtem ko so očetje zavzeli nevtralnejši položaj.

Skupno temo (ne)pripravljenost spustiti otroke od doma fizično in čustveno razlagamo s 3. tematsko mrežo. Pretirana skrb za že odrasle otroke deluje kot kompenzacija določenega starševskega primanjkljaja. Skrb se izraža v obliki popolne gospodinjske postrežbe oziroma sindroma »hotel mama«, usmerjanja otrokove kariere, kritik njegovega partnerja, negativnih občutkov ob odselitvi starejšega otroka in popolnega prenosa fokusa na tistega, ki je še doma. Kot protiutež nepripravljenosti spustiti od doma so se v mreži pojavili tudi pozitivni občutki (ponos, veselje, razbremenitev) ob fizičnem odhodu otroka od doma, priznavanje odraslosti in temu primeren odnos do odraslega otroka.

Skupno temo realni in idealni pogoji odhoda od doma ter odraslosti nekoč in danes razlagamo s pomočjo 4. tematske mreže. Pri intervjuvanih starših, ki so že presegli takratno starostno mejo odselitve, so odhod od doma sugerirali njihovi starši. Eden izmed intervjuvancev je po navodilu staršev odšel v tujino, da bi pazil na mlajšo sestro, ki je tam študirala. Nekaj jih poroča, da so želeli čim prej oditi na svoje, ker so se doma počutili utesnjene. Odhod je bil pri vseh intervjuvanih starših (razen enega očeta) sočasen s poroko in starševstvom. Ko primerjajo odhod od doma nekoč in danes, se vsi intervjuvanci strinjajo, da je odhod danes težji v ekonomskem smislu, nekaj pa jih omenja tudi večjo navezanost na dom, večje koristi od življenja doma in manjšo samostojnost mladih danes. V tej mreži se je pojavila tudi tema kazalniki odraslosti, ki so primerljivi s tistimi, ki jih navajajo mladi odrasli: finančna, odločitvena in opravilna neodvisnost, le da se tu v enem primeru pojavi še starševstvo.

Skupno temo starševska življenjska izpopolnjenost interpretiramo s 5. tematsko mrežo. O zadovoljstvu s partnerskim odnosom so intervjuvanci poročali zelo različno – od dobrega odnosa do popolne odtujenosti. Stopnja zadovoljstva z odnosom znotraj posameznega para je bila zelo primerljiva. O naslednji temi, tj. poklicna izpopolnjenost, so pari poročali različno – od zadovoljstva z okupacijo prek občutka monotonosti ob delu pa do sprijaznenosti z danim delom, čeprav to osebe ne veseli. Intervjuvani starši so po večini zadovoljni s svojimi otroki. Pri dveh materah zasledimo izrazito okupiranost z gospodinjsko oskrbo otrok. Pri enem očetu in dveh mamah je zelo močno izražena zaskrbljenost, da se otroku ne bi kaj hudega zgodilo. Pri polovici staršev smo zasledili izrazito identifikacijo z otroki.

### **Odgovori na raziskovalna vprašanja**

Glede na dobljene rezultate bomo najprej odgovorili na prvo raziskovalno vprašanje, tj. kaj človeka določa kot odraslega. Po mnenju intervjuvancev (mladih odraslih in staršev) je človek odrasel takrat, ko se je sposoben sam preživljati, skrbeti zase, kar se tiče gospodinjskih in drugih opravil, samostojno sprejemati odločitve, ko se odseli od doma in ima izoblikovan svoj lasten pogled na svet. Eden izmed očetov navaja tudi sposobnost realizirati svoje znanje. Nihče, z izjemo ene mame, ne omenja poroke in otrok kot kazalnikov odraslosti. Osnovanje lastne družine namreč sodi med tradicionalne kazalnike odraslosti, ki so: zakon, družina, lasten dom, izobrazba in zaposlitev, medtem ko med netradicionalne oziroma individualistične sodijo: odselitev od doma, finančna odgovornost, izkušnje šolanja (Dillon, Lowe, Rhodes in Zwiebach, 2013); Arnett (2000) pa navaja tri individualistične kriterije odraslosti: odgovornost zase, samostojno sprejemanje odločitev in finančna odgovornost. Ugotovljeni kriteriji odraslosti se povsem skladajo in še nekoliko razširijo Arnettove individualistične kriterije odraslosti. Tradicionalni kriteriji odraslosti pa ostajajo zelo v ozadju. Na vprašanje, ali svoje otroke dojemajo kot odrasle ali kot otroke, štirje starši odgovarjajo, da na svojega otroka gledajo kot na odraslega, dva ga še vedno vidita kot otroka, dva pa sta neodločena. Če pogledamo ujemanje po parih, se mnenje dveh ujema, mnenje drugih dveh pa si nasprotuje. Ko smo mlade odrasle vprašali, kako jih po njihovem mnenju doživljajo starši, so njihovi odgovori skoraj povsem sovpadali z odgovori staršev.

Če na zgornje doživljanje intervjuvancev gledamo še skozi prizmo fizičnega odhoda od doma, ugotovimo, da polovica staršev dopušča možnost, da je človek odrasel, čeprav živi s starši; četrtnina jih to možnost izključuje, četrtnina pa to stanje imenuje »na pol odraslost«. Med mladimi ena oseba trdi, da ne moreš biti odrasel in hkrati živeti pri starših, ena, da si nekje vmes, dva pa menita, da odraslost z bivanjskim statusom ni povezana. Dragišić Labaš in Ljubičić (2012) ugotavljata, da vprašanje, ali je psihološka separacija od staršev povezana tudi s stanovanjsko in z ekonomsko samostojnostjo, ostaja odprto. Ne vemo, ali mladi ljudje, ki se srečujejo z ovirami pri doseganju stanovanjske in ekonomske neodvisnosti, ostajajo tudi psihološko odvisni od staršev. Mnenja raziskovalcev so si tu deljena. Nekateri ugotavljajo, da je separacija mladih povezana z ločitvijo od staršev, reduciranim časom, preživetim skupaj, in z manj čustvene bližine. Drugi (Lapsley in Edgerton, 2002, v Dragišić Labaš, 2012) pa



potrjujejo pozitivno korelacijo med individualizacijo ter starševsko zmožnostjo nege in podpore. V zadnjem primeru stanovanjska in finančna neodvisnost ne igrata ključne vloge v procesu psihološke separacije od staršev in posledično doseganja odraslosti v psihološkem smislu.

Če strnemo, vidimo, da se večina intervjuvancev glede kriterijev odraslosti strinja v nekih glavnih premisah (finančna, opravilna in odločitvena neodvisnost), glede odraslosti v povezavi z bivanjskim statusom pa so mnenja zelo različna. Kot ugotavljajo že Dillon, Lowe, Rhodes in Zwieback (2013), lahko glede na naše rezultate potrdimo, da je odraslost najpogosteje definirana prek individualističnih kriterijev. Za našo raziskavo pa ostaja odprto vprašanje, zakaj je to tako. Ker živimo v izrazito individualizirani družbi, v kateri tradicionalne vrednote, kot je skrb za druge, izgubljajo svojo vrednost ali zato, ker so bili mladi, vključeni v raziskavo, še brez otrok? Najbrž k temu prispevata oba faktorja, vendar pa ostaja odprto vprašanje, zakaj od osmih intervjuvanih staršev le ena mama navaja tradicionalne kazalnike odraslosti. Na področju definicije odraslosti smo v naši raziskavi le potrdili rezultate predhodnih študij (Arnett, 2000, 2004, 2007; Groh in Lamborn, 2009; Dillon, Lowe, Rhodes in Zwieback, 2013), novosti pa sta medgeneracijski pogled na odraslost ter možnost primerjave med starši in otroki. Iz medgeneracijske primerjave definicije odraslosti ugotovimo, da med mladimi odraslimi in njihovimi starši ni bistvene razlike. Kot že rečeno, oboji definirajo odraslost z bolj ali manj individualističnimi kriteriji.

Nadalje odgovarjamo na drugo raziskovalno vprašanje, tj. ali lahko govorimo o povezavi med starševsko življenjsko izpopolnjenostjo in njihovo pripravljenostjo spustiti otroke iz gnezda. Da bi odgovorili na to vprašanje, smo se vrnili h kodam (gl. tabelo 3), ki smo jih pripisali osnovnemu besedilu oziroma starševskim odgovorom na vprašanja z naslednjo tematiko: zadovoljstvo z bivanjsko situacijo njihovih otrok, občutki ob odselitvi starejšega otroka, odnos starši – otrok in stopnja odraslosti, ki mu jo pripisujejo.

Pri materi iz prve družine lahko vidimo, da ni pripravljena na sinov fizični in/ali čustveni odhod od doma, kar dodatno podkrepijo še sinove izjave. Njeni odgovori na vprašanja o življenjskem zadovoljstvu kažejo na popolno nezadovoljstvo z zakonom, karierno neizpolnjenost ter na vrednotenje svojega življenja skozi otroke in vnuke. V tem primeru bi lahko rekli, da je raven življenjske izpopolnjenosti premo sorazmerna s pripravljenostjo spustiti otroka.

S primerom matere iz druge družine dobimo popolno nasprotje. Večina njenih izjav kaže na pripravljenost spustiti odraslega sina od doma v čustvenem in fizičnem smislu. To podkrepijo tudi sinove izjave. Ta mati je v primerjavi s prvo s svojim življenjem na splošno zadovoljna. Zato bi lahko tudi v tem primeru potrdili zgornjo tezo.

Če pogledamo druge primere, vidimo, da sicer niso tako nazorni, kot smo lahko videli v prvih dveh, vendar bi pri večini lahko potrdili povezavo med starševsko življenjsko izpopolnjenostjo in njihovo pripravljenostjo spustiti otroke od doma v fizičnem in psihičnem smislu. Zanimivo je, da je večina staršev na vprašanje, ali so na splošno zadovoljni s svojim življenjem, odgovorila pritrdilno, tudi v primerih, da je bilo zadovoljstvo po kategorijah izraženo kot nizko. Najverjetneje gre za socialno zaželene odgovore. Pri materi in očetu iz tretje družine lahko govorimo o podpiranju hčerkine samostojnosti in odraslosti po eni strani ter oklepanju prek močne identifikacije z otrokoma oziroma njunima športnima karierama po drugi strani. Tu bi lahko govorili o kompenzaciji lastne poklicne neizpolnjenosti. Ko se je starejša (intervjuvana) hči odselila od doma in končala športno kariero, kateri je bilo posvečeno in prilagojeno življenje vseh družinskih članov, so se starši povsem usmerili v športno kariero mlajšega otroka. Oba poudarjata, kako dobro je, da imata še sina, ker drugače ne vesta, kaj bi bilo z njima. K. Kompan Erzar navaja, da je za pare srednjih let, ki so bili večji del svojega zakona izrazito usmerjeni na svoje otroke, lahko obdobje, ko odide iz gnezda zadnji otrok, prazno in nesmiselno. »V splošnem torej velja, da odhod zadnjega otroka od doma starše postavlja pred temeljno dilemo njunega zakona« (Kompan Erzar, 2003, str. 166). Še nihče izmed naših intervjuvanih staršev se ni znašel tam, vendar nekateri izmed njih na različne načine izražajo stisko bližajočega se praznega gnezda že zdaj. »Starši v zrelih letih so pred nalogo, da ovrednotijo svoje dosedanje zakonsko in osebno življenje. Če to nalogo opravijo, bodo postali za svoje otroke in njihove otroke prava zakladnica izkušenj, razmišljanj, modrosti in preiščenih vrednot, ki so jih preizkusili, prevrednotili in oblikovali skozi dosedanje življenje v odnosu in družini. Ta vir informacij je za odhajajočega mladega odraslega glavni vir varnosti in energije, s katero odhaja v svet. Kolikor teh informacij ni ali so preveč boleče, da bi starši o njih spregovorili, bo odhod od doma za otroke tvegan, strašen in nepredvidljiv ali pa ga enostavno ne bodo zmogli« (Kompan Erzar, 2003, str. 166).

Pri naših mladih odraslih bi lahko glede na rezultate (v dveh izmed treh primerov, ko mladi odrasli še živi doma) dejali, da so v ozadju njunega neodhoda po večini ekonomski razlogi brez psiholoških v ozadju. Če so ti prisotni, pa jih z našim intervjujem nismo uspeli izslediti. Vendar pa lahko naši rezultati do neke mere potrdijo ugotovitev I. Seiffge - Krenke (2006), ki je potrdila svojo hipotezo, da preveč zaščitniško starševstvo vodi v večjo odvisnost in zmanjšano avtonomnost v zgodnji odraslosti. To bi lahko veljalo zlasti za prvo družino.

Ker do zdaj še ni bilo študije, ki bi raziskovala povezavo med starševsko življenjsko izpopolnjenostjo in njihovo pripravljenostjo spustiti otroke od doma, to področje ostaja še precej neraziskano. Najbližje naši temi je morda I. Seiffge - Krenke (2006), ki ugotavlja, da se bodo mladi odrasli, ki prihajajo iz družin, ki so povprečno konfliktno, povprečno strukturirane in izrazito podpirajo neodvisnost, najverjetneje pravočasno odselili od doma.

Nazadnje bomo odgovorili še na 3. raziskovalno vprašanje, tj. ali lahko pri odhodu od doma povlečemo medgeneracijske vzporednice. Opazovali bomo fizični in čustveni odhod od doma, pri čemer bomo pozorni na podobnosti in razlike znotraj posamezne družine.

V prvi družini je oče odšel od doma zelo pozno (pri 32 letih) in na pobudo svojega očeta, ker naj bi bil takrat že skrajni čas, da se odseli. Hkrati se je tudi poročil z 12 let mlajšo žensko. Imel je zelo dober, zaupen odnos s svojim očetom. Podoben odnos naj bi imel zdaj (po njegovih besedah) tudi s svojim sinom, ki pri 35 ostaja doma in za zdaj ne kaže nobene iniciative, da bi se odselil. Življenje doma mu kar ustreza. Starši ga k odselitvi ne priganjajo niti ne spodbujajo, ampak mu nudijo vso komoditeto doma. Oče njegovo življenje doma opravičuje s tem, da je dandanes težko najti pravo žensko, ker so te postale zelo zahtevne, mama pa s tem, da zasluži premalo za samostojno življenje.

Pri drugi družini je oče odšel od doma pri 24 letih na željo staršev, mama pa pri 31. Materini starši so bili že nestrpni, kdaj se bo odselila. Odselitvi sta kmalu sledila poroka in starševstvo. Njun 33-letni sin ponovno živi doma, potem ko je kratko obdobje živel z nekdanjim dekletom. Starši ne pritiskajo nanj, da naj se odseli, tako kot so pritiskali nanju, ampak mu nudijo vso komoditeto doma, vendar pa se sam v nekaj mesecih namerava preseliti k zdajšnjemu dekletu.

Pri tretji družini je mama odšla od doma pri 25 letih, in sicer z namenom, da se poroči z očetom, ki je bil takrat star 28 let. Doma se je počutila utesnjeno in se je zelo veselila, vendar je potem sledilo razočaranje, ker je možev oče (imeli so skupno dvorišče) ni najlepše sprejel. Njun sin, ki pri 26 letih živi doma samo zaradi ekonomskih razlogov, se prav tako počuti utesnjenega, hkrati pa njegova mama ne sprejema njegovega dekleta. Doma ima vso komoditeto.

Pri četrti družini sta oba starša odšla od doma že pri 21, se poročila in kmalu za tem dobila hčer. Tudi njuna hči je od doma odšla sorazmerno zgodaj, pri 22 letih, ko se je s fantom preselila v hišo, ki je materina last. Starši so podprli njeno odločitev, vendar mama še vedno prihaja nadzorovat njuno gospodinjstvo (pomiva posodo in podobno). Mama trdi, da je njena zgodnja izguba matere najbrž vzrok za to, da želi dati svojim otrokom vse, česar ona ni imela, in jih kar preveč razvaja.

Kar pri štirih izmed osmih staršev se je pojavila koda »prezgodnja izguba matere«. Izgube so se pojavile pri 10, 15, 18 in 26 letih in pri vseh starših pustile precejšnjo bolečino. Smrt matere predstavlja eno najbolj bolečih izkušenj v življenju vsakega človeka, še toliko bolj, če je ta prezgodnja. Tako so bili štirje starši prisiljeni že zelo zgodaj čustveno oditi od doma/matere. V tem kontekstu je še posebej pomenljiv odgovor ene izmed intervjuvank (M13), ki navaja, da jo doma obravnavajo kot odraslo že od njenega desetega leta. Ravno v tej

starosti je njena mama izgubila svojo mamo in morala prisilno odrasti. Tu lahko govorimo o medgeneracijskem prenosu čutenj.

## Sklep

Ta študija se osredinja na psihološke vzroke in posledice podaljšanega sobivanja mladih odraslih in njihovih staršev ter spoprijemanja obojih s čustvenim in fizičnem odhodom od doma. Ugotavljamo, da je bila študija zastavljena preširoko in da smo dobili le delne odgovore na tri zastavljena raziskovalna vprašanja. Bolje bi se bilo omejiti samo na enega in tistega podrobneje preučiti. Odhod od doma (fizični in čustveni) je izjemno kompleksen pojav, zato ga je treba preučevati po posameznih segmentih. Glavni prednosti, ki ju študija prinaša, sta medgeneracijski pogled na dano problematiko in podroben vpogled v osebne zgodbe. V prihodnje bi bilo zanimivo preučiti, katere psihološke specifike Slovencev so vzrok za dejstvo, da pri nas mladi ostajajo doma najdlje glede na evropsko povprečje in da smo po neodhodu od doma premagali celo pregovorne Italijane. Dozdajšnje študije so namreč večinoma usmerjene na ekonomske vzroke danega stanja. Ugotavljamo tudi, da je povezava med starševsko življenjsko izpopolnjenostjo in pripravljenostjo spustiti otroke od doma še skoraj povsem neraziskana. Mi smo sicer ugotovili, da med pojavoma obstaja povezava, vendar je tema tako kompleksna, da zahteva nadaljnje raziskovanje.

Zahvaljujem se Univerzi v Ljubljani, ki mi je prek Inovativne sheme 2011 finančno omogočila doktorski študij.

## Literatura

- Allen, J. P., Bell, K. L., Hauser, S. T. in O'Connor, T. G. (1996). Adolescent-parent relationships and leaving home in young adulthood. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (71), 39–52.
- Arnett, J. J. in Sedghi, A. (2014). Young adults still living with parents europe country breakdown. *The Guardian*, 24. 3. 2014. Pridobljeno 29. 8. 2014 s <http://www.theguardian.com/news/datablog/2014/mar/24/young-adults-still-living-with-parents-europe-country-breakdown>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens trough the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73.

- Beyers, W., Kins, E., Soenens, B. in Vansteenkiste, M. (2009). Patterns of home leaving and subjective well-being in emerging adulthood: The role of motivational processes and parental autonomy support. *Developmental Psychology*, 45(5), 1416–1429.
- Byng - Hall, J. (2008). The significance of children fulfilling parental roles: the implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 30(2), 147–162.
- Côté, E. J. (2000). *Arrested Adulthood: The Changing Nature of Maturity and Identity*. New York: New York University Press.
- Dillon, C. O., Lowe, S. R., Rhodes, J. E. in Zwiebach, L. (2013). Defining Adult Experiences: Perspectives of a Diverse Sample of Young Adults. *Journal of adolescent research*, 28(1), 31–68.
- Dor, A. (2013). Don't Stay Out Late! Mom, I'm Twenty-eight: Emerging Adults and Their Parents under One Roof. *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 37–46.
- Dragišić Labaš, S. in Ljubičič, M. (2012). Between children and parents: housing (in)dependence and »growing up«. *Sociologija*, LIV(2), 263–285.
- Gostečnik, C. (2004). *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Groh, K. in Lamborn, S. D. (2009). A four-part model of autonomy during emerging adulthood: Associations with adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 393–401.
- Hendry, L. B. in Kloep, M. (2010). Letting go or holding on? Parents' perceptions of their relationships with their children during emerging adulthood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 817–834.
- Kompan Erzar, L. K. (2003). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Nave - Herz, R. (1997). Still in the Nest: Delayed Home Leaving in Europe and the United States. *Journal of Family Issues*, (18), 572–575.
- Peterson, B. E. (2006). Generativity and Successful Parenting: An Analysis of Young Adult Outcomes. *Journal of Personality*, 74(3), 847–870.
- Roblek, V. (2009). Primer izpeljave analize besedila v kvalitativni raziskavi. *Management* 4(1), 53–69.
- Seiffe - Krenke, I. (2006). Leaving home or still in the nest? Parent-child relationships and psychological health as predictors of different leaving home patterns. *Developmental Psychology*, 42(5), 864–876.
- Ule, M. in Kuhar, M. (2007). Mladi in družbene spremembe. *IB revija*, (2), 62–69.
- Utsunomiya, H. (2011). The influence of parental marital commitment on the identity formation of Japanese university students. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 39(10), 1315–1324.

# VPLIV SODELOVANJA V SKUPINI ZA RAZPOROČENE NA LASTNE OBČUTKE OSAMLJENOSTI, IZOLIRANOSTI IN ODNOSA DO SVOJIH OTROK

---

Ljubo Poles

## **Povzetek**

V okviru Frančiškanskega družinskega inštituta deluje Skupina za samopomoč razporočenim, v kateri se srečujejo ljudje z izkušnjo ločitve od partnerja. S kvalitativno raziskavo smo ugotavljali, ali sodelujoči ocenjujejo svoje sodelovanje v delu skupine kot koristno, kaj jim je v delu skupine pomagalo, česa so se naučili za nadaljnje življenje, kako ozaveščajo svoja čutenja in izkušnje ter kako jih integrirajo v vsakdanje življenje. Ugotavljali smo tudi, ali so se sodelujočim med sodelovanjem v skupini spreminjali njihov občutek do otrok ter občutki socialne in čustvene osamljenosti oz. izoliranosti. Za zbiranje podatkov smo uporabili poglobljeni intervju ter vprašalnik za ugotavljanje lastnih občutkov osamljenosti, izoliranosti in odnosa do svojih otrok. Na srečanjih skupine smo zapisovali teme in čustva, ki so se v skupini pojavljali. Sodelujoči so ocenili sodelovanje v skupini kot koristno; zadovoljni so bili, ko so uvideli, da imajo drugi ljudje podobne ali hujše probleme, pomagale so jim intervence vodje skupine. Način dela skupine so ocenili kot ustrezen. V povprečju niso bila zaznana bistvena odstopanja v zaznavanju občutka do svojih otrok in do sebe. Prevladujoče čustvo v delu skupine je bilo žalost. V raziskavo vključeni bodo nadaljevali delo v taki ali podobni skupini. Rezultati raziskave so uporabni za delo psihoterapevtov in oblikovalce edukacijskih programov ter za nadaljnje raziskave.

**Ključne besede:** medsebojni odnosi, ločitev, terapevtska skupina za ločene, občutek do otrok, socialna in čustvena osamljenost in izoliranost, terapevtska intervencija

## **Uvod**

Človek je družbeno bitje, osnovna celica, v kateri se razvija, pa je družina. »Moderno razumevanje družine se opira na več temeljev. Družina je pojmovana kot temeljna struktura, v kateri in po kateri nastaja človekov jaz. Otrok se razvije v odnosih s starši in med staršema, saj je nevrološka struktura človeških možganov zaznamovana z odnosi do te mere, da se zunaj teh odnosov ne more razviti ne na kognitivni ne na emocionalni ravni« (Kompan Erzar, 2003). V družini se ne razvijajo samo otroci, ampak tudi starši. Gre za medsebojen vpliv. V družini se posamezniki učijo odnosov, otrokom določeni odnosi postanejo domači in k takim težijo tudi v odraslosti. V družini otroci iščejo varnost, občutek pripadnosti, v njej se učijo čustvovanja, pridobivajo občutek zase in za druge, gradijo svojo samopodobo (Gostečnik, 2009). Odnosi imajo na razvoj posameznika največji vpliv, nas oblikujejo, osrečujejo, zdravijo. Biti v odnosu je primarna življenjska potreba (Gostečnik, 2002).

Poznani, domači odnosi se otroku zapišejo v organski spomin in take odnose išče tudi v odraslosti, saj so zanj nekaj domačega, pa čeprav niso dobri ali so celo zlorablajoči.

Veliko o pomenu in graditvi odnosov nam razloži teorija navezanosti (Bowlby, 1969), ki utemelji navezanost v odnosu otrok – starši ter postavi eno temeljnih izhodišč za razumevanje globine in narave primarnih odnosov. Izkušnje spodbujanja, podpore in sodelovanja z materjo in takoj zatem z očetom dajo majhnemu otroku občutek vrednosti, vero v dobronamernost drugih in ustrezen model, po katerem bo lahko gradil svoje prihodnje odnose. Še več, s tem ko otroku omogočijo, da z zaupanjem raziskuje svojo okolico in se v njej znajde, otrok pridobi tudi občutek kompetentnosti. Če se tako ugodne družinske razmere nadaljujejo, se ti zgodnji miselni, čustveni in vedenjski vzorci ne bodo samo ohranili, ampak bo celotna otrokova osebnost postajala čedalje bolj strukturirana in sposobna delovati na dovolj kontroliran in trden način ter bo sposobna to ohraniti v vedno zahtevnejših razmerah. Vse druge oblike zgodnjih otroških in poznejših izkušenj vodijo v osebnostno strukturo z majhno trdnostjo in s slabo kontrolo, tj. v ranljivo strukturo, ki bo čedalje ranljivejša. Pozneje bo ta struktura odločala o tem, kako bo posameznik odgovoril na težje dogodke, med katerimi so v prvi vrsti zavrnitev, ločitev in izguba (Bowlby, 1982). I. Kompan Erzar opredeljuje navezanost kot »temeljni čustveni mehanizem, preko katerega otrok ob starših izoblikuje svojo sposobnost rasti in vzpostavljanja odnosov do sebe in drugih« (Kompan Erzar, 2003, str. 60). M. Ainsworth je skozi raziskovanje ugotovila štiri tipe navezanosti: varno, ambivalentno, izogibajočo in dezorganizirano navezanost. Poznejše raziskave so pokazale, da je pridobljena oblika navezanosti v otroštvu odločilna pri oblikovanju kakovostnih odnosov v prihodnosti (Erzar in Kompan Erzar, 2011; Kompan Erzar, 2003). A. M. Pines (1999) ugotavlja, da je izbira romantičnega partnerja povezana s pridobljenim tipom navezanosti v otroštvu, Erdman in Caffery (2003) trdita, da se tip navezanosti s staršev prenaša ponovno na otroke. Cassidy in Shaver (1999) ugotavljata, da se sicer funkcija navezanosti skozi življenje spreminja, potrebe po navezanosti pa dejansko ostajajo enake. V tridesetletni longitudinalni raziskavi, opravljeni na vzorcu v Združenih državah Amerike, se ugotavlja, da oblika navezanosti v odraslosti ne bo nujno enaka obliki navezanosti v zgodnjem otroštvu, saj se zaradi zunanjih vplivov lahko spreminja, ampak da postane oblika navezanosti, pridobljena v zgodnjem otroštvu, jedro, ki se ne izgubi in v katerega se integrirajo poznejše izkušnje (Sroufe, 2005). Kot ugotavljata Erzar in Kompan Erzar (2011), pridobljena oblika navezanosti vpliva na vzpostavljanje odnosov z drugimi in na oblikovanje odnosa do sebe.

V nadaljevanju so predstavljeni družinska relacijska paradigma in ugotovitve, povezane s spreminjanjem odnosov zaradi ločevanja partnerjev, ter mogoč način pomoči ljudem, ki se ločujejo ali so preživeli ločitev, skozi delo v terapevtski Skupini za pomoč razporočenim, organizirani v Frančiškanskem družinskem inštitutu v Ljubljani.

### **Relacijska družinska paradigma**

Relacijska družinska paradigma je psihobiološki model, ki temelji na treh osnovnih ravneh doživljanja – sistemski, interpersonalni in intrapsihični. Omenjene ravni se delijo na kognitivno-mentalni in somatski del. Vsak posameznik v družini je organsko-psihična celota, celotna družina pa predstavlja celovitost organskega in socialnega dela družine. Model je utemeljen na predvidevanju, da se ponavljajoči se vzorci odnosov, doživetja iz zgodnje mladosti, telesne senzacije in temeljni afekti stalno obnavljajo na vseh treh ravneh. Terapija je usmerjena na tri vidike: sistemskega – družinskega, interpersonalnega – zakonskega in intrapsihičnega (Gostečnik, 2011). »Relacijska družinska terapija zavestno odkriva in raziskuje, na katerem nivoju ima določen problem svoje korenine, kaj utemeljuje specifične regulacijske funkcije, ter skuša najti način konkretne razrešitve. Pri tem je nujno povedati, da je potrebno temeljni afekt, ki ga terapevt odkrije na intrapsihični ravni in ga tam naslovi, odkriti in nasloviti tudi na interpersonalni in sistemski ravni, saj šele to omogoča, da lahko posameznik in celoten sistem dosežeta nivo bolj funkcionalnega vedenja, čutenja ter tudi razmišljanja« (Gostečnik, 2011, str. 10). »Inovativnost relacijske družinske terapije je v integraciji relacijskega modela, ki ga je razvil Mitchell (1988, 1993, 2000, 2002) z interpersonalno (Catheral, 2004; MacFarlane, 2004; Scharff, 2006) in s psihobiološko dinamiko (Schore, 2003; Fonagy, 2007; Solomon, 2010)« (Gostečnik, 2011, str. 7). V jedru relacijske terapije je odnos kot oblikovalec posameznika. Zaradi tega lahko sklepamo, da se s spreminjanjem medosebnih povezav spreminja tudi posameznik.

### **Ločevanje in njegov vpliv na odnose**

Ločevanje pomeni spreminjanje obstoječih odnosov, prekinjanje nekaterih, lahko tudi graditev novih. Zgodovinsko gledano, je ločevanje zakonskih partnerjev vse pogostejše. Razlogov za to je veliko – naj naštejemo nekaj najbolj tipičnih: samostojnost žensk, prezgodnje poroke (poroke zelo mladih ljudi), ekonomski razlogi, slabe intelektualne, vzgojne in socialne veščine, liberalna zakonodaja, spolni faktorji, ki vodijo v nekompatibilnost, konflikti okrog vlog partnerjev, alkoholizem in uživanje drugih substanc, ki povzročajo odvisnost, razlike v religijah ... (Lowenstein, 2005). Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije za leti 2010 in 2011 se je v Sloveniji na 1.000 sklenjenih zakonov razvezalo 372 zakonov v letu 2010 oz. 344 zakonov v letu 2011. Leta 2010 je bilo sklenjenih 6.528 zakonskih skupnosti, 2.430 parov se je razvezalo, leta 2011 pa je bilo sklenjenih 6.671 zakonskih skupnosti, 2.298 parov pa se je razvezalo. Podatek govori o tem, da gre za pereč družbeni problem. Ločitev je večinoma stresna, lahko tudi travmatična za partnerja in njune otroke pa tudi za okolico. Obstoječi sistem ne more več vzdrževati homeostaze, zruši se, družina in njeni člani ne morejo funkcionirati kot do tedaj. Njegovi podsistemi iščejo nove poti vzpostavljanja za njih znosnih povezav, ki jim omogočajo delovanje. Med ločevanjem in po izvedeni ločitvi so starši velikokrat obremenjeni sami s seboj, z lastnimi travmatičnimi doživljanji, lastnim preživetjem, lastnim delovanjem. Njihovi konflikti lahko uničujoče delujejo na njihove otroke. Posledice takih konfliktov niso vezane samo na trenutno ali kratkoročno počutje otrok, ampak imajo dolgoročne posledice na njihov razvoj (Sarrazin in Cyr, 2007). V novi



življenjski situaciji se je treba znati, kar ni lahko. S spremembami in prilagoditvami ter s poslavljanjem od starega načina življenja je povezan tudi globok čustveni proces. Ločitev je pravzaprav izguba, ki se ji je treba prilagoditi. Na čustvenem področju to pomeni, da je potreben proces, v katerem izkušnja izgube postane sprejemljiva. To je proces žalovanja, pri katerem se posameznik sooči z realnostjo izgube in bolečimi čutenji, ki se ob tem pojavijo.

V procesu žalovanja zasledimo več faz, zaznamovanih z določenimi čutenji in odzivi. Normalno je, da posameznik ob ločitvi doživlja celo množico čutenj, ki so značilna za žalovanje – od šoka, zanikanja, žalosti do jeze, besa, krivde, strahu in obupa. Pomembno je, da vsa ta čutenja pridejo na dan in so ovrednotena, da lahko pride do integracije izgube v vsakdanje življenje. Če tega ni, oseba ne more naprej; velikokrat se pojavi nefunkcionalno simptomatično vedenje (Simonič in Poljanec, 2008). Med ločevanjem pa tudi v času po ločitvi so otroci velikokrat žrtve, ki jih nekdanji zakonski partnerji uporabljajo za bojno polje in jih vključujejo v pogovore ter jim dodeljujejo vloge, ki jim ne bi smele biti namenjene, in zanje pomenijo čustveno izkoriščanje. Garber (2011) definira zlorabo otroka od enega od ločenih staršev kot zaveznika enega od staršev, ki deluje proti drugemu, o otroku, ki postane skrbnik enemu od staršev ali dejansko postaršeni otrok, ter o otroku, ki zaostane v svojem razvoju zaradi potrebe enega od staršev, da se čuti potrebnega, ter s tem omejuje osamosvajanje otroka in njegov razvoj.

Andrejč (2014) ugotavlja, da so otroci razvezanih staršev pogosteje učno manj uspešni ter da imajo večkrat čustvene in vedenjske težave. Ugotavlja tudi, da so za otrokov razvoj pomembni kakovostno in učinkovito starševstvo ter pozitivna psihološka prilagoditev starša, pri katerem otrok živi. Civitci, Cvitci in Fivakali (2009) v svoji raziskavi ugotavljajo, da je pri otrocih ločenih staršev izrazitejši občutek osamljenosti in da so manj zadovoljni s svojim življenjem kot otroci staršev, ki živijo skupaj. Če se med trajanjem zakonske zveze uporabljajo primernejše komunikacijske strategije, je tudi usklajevanje partnerjev v postopku razveze in razvezanih partnerjev okoli vprašanj, ki so povezana z njunimi otroki, lažje in uspešnejše (Figueiredo in Lamela, 2011), manjša pa je tudi možnost zlorab otroka. V takem primeru starši uporabljajo komunikacijske veščine, ki vsem udeleženi lajšajo situacijo. J. Lynn - Evans (2010) govori o tem, kako so otroci v Veliki Britaniji, kjer se loči vsak tretji zakon (glede na prej prikazane statistične podatke za Slovenijo gre za podoben odstotek), med ločevanjem pozabljeni, kako si drugi razlagajo, da so dovolj odporni, da bodo proces ločitve kar sami preživeli brez posledic, in kako so v resnici zelo potrebni pomoči. Posamezniki in sistem, pravi, se ne odzivajo ustrezno na zelo pereč problem družbe, pri tem pa izgubljajo vsi – starši, otroci in družba kot celota. »Ločitev ne koristi stabilnemu otroštvu; starši morajo čim prej zamenjati razrušen družinski sistem z novo in varno strukturo, ki bo v vzgojo otrok vključevala oba starša, ki živita v dveh različnih domovih in ki sodelujeta v vzgoji otrok« (Lynn - Evans, 2010, str. 273). Starši morajo izvesti diferenciacijo od nekdanjih partnerjev k staršem otrok in sodelovati v nadaljnji vzgoji svojih otrok. Ločitev v veliki meri pomeni prekinitev

starih in vzpostavljanje novih struktur, za katere je treba poskrbeti, da so do otrok prijazne in spodbudne za njihov nadaljnji razvoj.

### **Terapevtske skupine za ločene**

Zavedajoč se problematičnosti ločevanja in za to, da bi ljudem, ki se ločujejo, pomagali pri premagovanju tega travmatičnega obdobja, se ustanavljajo in delujejo terapevtske skupine, ki jih vodijo strokovnjaki. V Sloveniji je ena izmed terapevtskih skupin, v katero se vključujejo ljudje z izkušnjo ločitve, Skupina za samopomoč razporočenim, ki deluje v okviru Frančiškanskega družinskega inštituta in jo vodi trikratni doktor znanosti (psihologija, klinična psihologija, teologija), psihoterapevt Christian Gostečnik. »Namen skupine je pomoč razporočenim, da po ločitvi znova poiščejo svoje mesto v družini, ob otrocih, med prijatelji in na delovnem mestu. V skupino se lahko posameznik vključi brez predhodne prijave. Skupina je zasnovana interaktivno, udeleženci se dejavno vključujejo in skupaj iščejo pot iz občutij depresije, osamljenosti, nepripadnosti in zavrženosti. V skupini lahko najdejo oporo za vsakdanje soočanje s problemi vzgoje, z novimi obveznostmi in zahtevami, ki jih prinaša razporočenost. Pomemben poudarek pri delu v skupini je ustvarjanje čustvene varnosti, spoštovanja in sočutja med člani skupine. Teme se dotikajo vseh področij posameznikovega življenja – od žalovanja, sprejemanja odgovornosti za lastno življenje in razmejevanja od bivšega zakonca do problemov vzgoje otrok, praznovanj, počitnic, dopustov, duhovnosti. Vpete so v naravni tok leta, tako da omogočajo udeležencem, da se sproti pripravijo na praznovanja, počitnice, vstop otrok v šolo ... Ena pomembnejših nalog skupine je pomoč pri razreševanju konkretnih zapletov z bivšimi možmi oziroma ženami v zvezi z otroki in njimi samimi« (spletna stran FDI). Srečanja potekajo dvakrat mesečno.

### **Evalvacija učinkovitosti izvajanja skupinske terapije**

Evalvacija v psihoterapiji je usmerjena na vplive psihoterapije na posameznika, pare, na skupine. Meri spremembe v občutjih ljudi, za katere se lahko sklepa, da je do njih prišlo zaradi izvajanja psihoterapevtskega procesa.

L. Oygard, Thuen in Solvang (2000) so evalvirali učinkovitost terapevtskih skupin za ločene. Raziskavo so izvajali z intervjujem, ki so ga opravili z enajstimi ženskami in s sedmimi moškimi iz treh različnih skupin za ločene. Z obdelavo podatkov so ugotovili, kaj v skupini je bilo za sodelujoče posebej pomembno. To so bili naslednji štirje faktorji: srečevanje z ljudmi s podobnimi razmišljanji in z občutki; povečan vpogled vase in v druge; občutek sprejetosti in podpore v skupini; izražanje zapletenih, težkih čutenj.

### **Opredelitev raziskovalnega problema in ciljev raziskave**

Raziskava se ukvarja s spreminjanjem odnosov staršev do otrok in sebe kot posledico zakonske ločitve oziroma izvajanja procesa ločitve ter z ugotavljanjem zadovoljstva

udeleženi v Skupini za razporečene s sodelovanjem v delu skupine in z ugotavljanjem pomanjkljivosti v delu skupine, kot to doživljajo sodelujoči. Cilji raziskave so bili: ugotoviti, ali ljudje ocenjujejo sodelovanje v Skupini za razporečene kot koristno in (če) pri čem jim je tako sodelovanje pomagalo; ugotoviti, kaj so sodelujoči v delovanju skupine pogrešali; ugotoviti, ali se pri izbranih prostovoljcih spreminjajo občutki do sebe in svojih otrok ob začetku in koncu delovanja skupine; ugotoviti, katere teme se odpirajo pri delovanju skupine, kakšna čustva prevladujejo in kakšne intervence uporablja terapevt.

## **Metoda**

### ***Udeleženci raziskave***

V raziskavi so sodelovali dve ženski in dva moška; povprečna starost je znašala 49 let (pri ženskah 54, pri moških 44); trije so v delu skupine sodelovali prvič, ena pa drugič oz. je sodelovala že večkrat. En sodelujoči se je s partnerjem ob začetku dela skupine razšel v manj kot letu dni, trije pa v več kot letu dni. Sodelujoči v raziskavi so imeli v povprečju 3,5 otroka.

### ***Inštrumenti***

Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo poglobljenega intervjuja. Vnaprej je bil posebej pripravljen vprašalnik kot opomnik raziskovalca in osnova za intervju, ki je bil usmerjen predvsem v preverjanje, kaj je ljudem v delu skupine pomagalo v lastnem življenju in kaj jim je v delu skupine manjkalo.

Poleg tega sta bila za izvedbo raziskave za merjenje občutka osamljenosti in lastnega odnosa z otroki uporabljena dva obstoječa vprašalnika: Emotional/Social Loneliness inventory (ESLI), s katerim se pri osebah meri občutek osamljenosti (Corcoran, 2000a, str. 281–283), in Index of parental attitudes (IPA), s katerim se meri ocenjevanje odnosa z otroki s strani staršev (Corcoran, 2000, str. 382, 383). Po virih je notranja zanesljivost ESLI-ja zelo visoka z izmerjeno Crombachovo alfo med 0,80 in 0,86 in dobro veljavnostjo, pri IPA pa je notranja zanesljivost še višja, saj je vrednost Crombachove alfe kar 0,97 in prisotna je odlična veljavnost. Avtorja ESLI-ja sta Harry Vincenzi in Fran Grabosky. ESLI postavlja 15 trditev, pri katerih anketirani izbirajo med ponujenimi štirimi stopnjami strinjanja/nestrinjanja. Vsaka trditev je razdeljena na dva dela – v prvem delu anketirani ocenjujejo svojo socialno mrežo, v drugem pa svoje občutke o njej. S predpisanim seštevanjem rezultatov določenih vprašanj se ocenjuje čustveno in socialno osamljenost ter čustveno in socialno izoliranost. Višji rezultati pomenijo višjo osamljenost ali izoliranost. Avtor IPA je Walter W. Hudson. Primeren je za merjenje odnosa staršev do otrok vseh starosti. IPA postavlja 25 trditev, pri katerih anketirani izbirajo med ponujenimi sedmimi stopnjami strinjanja/nestrinjanja. Rezultati se seštevajo, s tem da je treba pri nekaj trditvah (2, 3, 5, 8, 12, 14, 15, 16, 21 in 24) upoštevati obratne vrednosti. Dobljeno vsoto pomnožimo s 100 in delimo s številom trditev × 6. Rezultati so med 0 in 100. Višji rezultat pomeni težavnejši odnos.

### ***Potek raziskave***

Raziskava je bila izvedena v okviru izvajanja terapevtske Skupine za samopomoč razporočenim (ločnim), ki jo je v okviru Frančiškanskega družinskega inštituta med oktobrom 2013 in junijem 2014 vodil dr. Christian Gostečnik, zakonski in družinski terapevt, ki izvaja terapije skladno z relacijsko družinsko paradigmo. Skupina je imela 30 ljudi (22 žensk in 8 moških), srečanj pa se je v povprečju udeleževalo 19 ljudi. Prostovoljci, devet oseb, ki so se odločili sodelovati v raziskavi, so dvakrat (ob začetku dela skupine in ob koncu njenega dela) izpolnjevali dva vprašalnika (gl. podpoglavje Instrumenti). Raziskovalec je za poglobljeni intervju izbral štiri osebe, za katere je ocenil, da so za izvedbo intervjuja posebej primerne (gl. podpoglavje Udeleženci raziskave). Raziskovalec psihoterapevt je med delom skupine spremljal dinamiko skupine, si zapisoval teme, ki so jih sodelujoči naslavljali, odzive skupine, čustva, ki so se v skupini pojavljala, in intervence vodje skupine. Zapisovanja ni začel takoj na začetku dela skupine, saj je želel, da se skupina oblikuje, da se ljudje v skupini zblížajo in ga sprejmejo kot člana skupine ter ne samo kot raziskovalca. Pri spremljanju dinamike skupine mu je pomagal še pomočnik, tudi psihoterapevt, ki je izdeloval svoja opažanja neodvisno od raziskovalca. Pozneje je raziskovalec opažanja združil. Ob koncu dela skupine je raziskovalec z vsakim izbranim prostovoljcem izvedel poglobljeni intervju. Preverjal je njihovo zadovoljstvo s sodelovanjem v skupini in kaj jim je v delovanju skupine pomagalo ter kaj so v delovanju skupine pogrešali. Prikazani so rezultati izbranih prostovoljcev.

## **Rezultati**

### ***Poglobljeni intervju***

#### ***Oseba A***

Gospa, stara 58 let, zaposlena, že dolgo ločena, mati petih otrok (en je umrl), več let sodeluje v delu skupine za razporočene. V njej ji je pomagalo poslušanje izkušenj drugih, da je kdo drugi komentiral njeno situacijo z drugega zornega kota (predvsem vodja skupine). Koristila sta ji učenje vodje skupine in njegovo razumevanje. Skozi delo skupine so se ji odpirale oči, saj je tudi sama začela drugače gledati na odhod moža. Pomagalo ji je, ko je dojela, da drugi doživljajo še bolj grozne ločitve in da potem njena izkušnja v primerjavi z drugimi ni bila huda. Njen mož ni bil psihično in fizično nasilen, ni je spolno zlorabljal, ni je zapustil z majhnimi otroki, saj so bili v tistem trenutku vsi že veliki, ni kar prekinil stika z otroki. Odšel je, ne da bi ji pojasnil razlog odhoda, ni je obvestil o svoji odločitvi. Več kot dve leti je upala, da se bo vrnil. Postalo ji je jasno, da njegov odhod ni njena krivda, kar si je dolgo očitala, ampak njegova odločitev. Dolgo je prebolevala njegov odhod, spremenila se je njena socialna mreža, bilo je zelo hudo, rep za to travmo se je vlekel kar nekaj let, pravzaprav se v zmanjšani bolečini še vedno. Še vedno se vznemiri, če ga vidi, zmede se. Stanje se je naučila sprejemati dostojanstveno. Navodila, učenje, razlage vodje skupine so ji pomagali v različnih praktičnih situacijah (razprava na sodišču, srečanja, odnosi z otroki, sorodniki nekdanjega moža ...). Obiskovanje skupine ji je pomagalo pri graditvi samozavesti, v graditvi odnosa z

otroki, čeprav ima s hčerjo, ki živi pri njej, še vedno odnos, s katerim marsikdaj ni zadovoljna. Prevečkrat se ji za nekaj opravičuje in ne zna ji dovolj predstaviti svojih pričakovanj, kar se tiče skupnega življenja. Pa tudi tega se skozi skupino uči, napreduje; zadnjič je nekaj naredila tako, kot je vodja skupine predlagal; uporabila je njegov predlagani način komunikacije, pa se ji hči ni upirala in ji je pomagala. To je bila zelo dobra izkušnja. Nad to hčerjo je zaradi lastne frustriranosti izvajala tudi psihično nasilje, pa je v delu skupine to ozavestila in prenehala. Na splošno ji je obiskovanje skupine pomagalo graditi kakovostnejše odnose z otroki; naučila se je, da kot mama ni »na piedestalu«, se je z njega spustila in da je njena odgovornost samo njen odnos z otroki in da se nima kaj vmešavati v odnos otrok z nekdanjim možem, njihovim očetom. Opaža tudi, da je hči, s katero živi, od nje prevzela neke negativne vzorce; zaradi tega trpi in ji je predlagala, da se vključi v primerno terapevtsko skupino. Spoznala je tudi, da si otroci zraven nje upajo marsikaj izreči, ker se ob njej počutijo varni, ker vedo, da tega ne bo vzela za zlo. Prej je to imela za predrznost. Zelo ji je pomagala tudi vera, religija, pa to, da je bila družbeno zelo aktivna pa vnuki; ima jih že šest in z njimi se z veseljem družijo. Ozračje v skupini je bilo po njenem mnenju zaupno. Namen ima še naprej sodelovati v delu skupine, saj ji to pomaga; pravzaprav neučakano pričakuje vsako naslednje srečanje. Pri delu skupine jo je motilo zamujanje njenih članov, način vodenja pa ji je bil všeč. Tema, ki se je je najbolj dotaknila, govori o tem, ali je ostalo še kaj neizrečenega. Če nekdo odide brez besed, je veliko neizrečenega.

#### *Oseba B*

Gospod, star 50 let, zaposlen, oče petih otrok, ločen več kot leto dni, prvič sodeluje v delu skupine za razporečene. Soproga ga je zapustila; kar nekaj let je grozila z odhodom, preden je šla; dolgo časa je bil alkoholik pa fizično nasilen, ampak preden ga je zapustila, že kar nekaj časa ne. Besen je bil, ko je odšla. Besa se je rešil šele z delom v skupini za antialkoholike. Povedal je, da mu je v delu skupine pomagalo, da se je ukvarjal sam s seboj, ne z drugimi (tega se je že naučil v skupini antialkoholikov, ki jo je prej obiskoval), da se je na neki način osvobajal odnosa z nekdanjo ženo, v katerem se je kljub njenemu odhodu čutil ujetega. Vsak ima v delu take skupine možnost ukvarjati se s seboj in se graditi, izboljševati – to je bistvo. Povedal je, da nima smisla nekoga drugega kriviti za situacijo, v kateri je. Pomagalo mu je sodelovanje z ljudmi s podobnimi izkušnjami, poslušanje izkušenj in pogledov drugih pa nasvetov, še posebej vodje skupine. Zelo mu je ustrezalo, da se je lahko nekemu zaupal; to je bilo olajšanje. Ozračje v skupini je bilo zaupno. Ocenjuje, da je na podlagi dela v skupini izboljšal kakovost odnosa z otrokom, ki živi pri njem, začel razmejevati svoj odnos z otrokom in materinega z njim, česar prej ni znal. Od ločitve se mu je spremenila socialna mreža – na to je vplivala situacija. Namen ima še eno leto sodelovati v delu skupine. V delu so mu najbolj pomagali izkušnje drugih in praktični nasveti vodje skupine. Spremenil je odnos do sebe in otrok. Prej jih je obremenjeval z odnosom z nekdanjo ženo, v delu skupine pa je spoznal, da se to njih ne tiče, da je vsak od staršev odgovoren samo za svoj odnos z otrokom. Zmotilo ga je, da se je sam kdaj preveč poistovetil z drugim ali pa da je v njem kdaj kakšna videla svojega prejšnjega, da se je občasno kdo preveč vtikal v drugega, čeprav je vodja skupine vsem dejal,

da naj se ne vtikamo v druge. Občasno bi si želel imeti določene teme, npr. graditev odnosov z otroki ... V skupini za antialkoholike je razmišljal o temah, se moral nanje pripravljati in to je čutil kot zdravilno.

#### *Oseba C*

Gospa, stara 50 let, zaposlena, mati treh otrok, ločena nekaj let, prvič sodeluje v delu skupine za razporočene, pred kratkim je prebolela raka. V delu skupine je začela sodelovati na priporočilo prijateljice, ki je imela s takim sodelovanjem dobre izkušnje. Koristilo ji je, da je svojo zgodbo delila z drugimi; česa takega v Švici, Nemčiji, kjer je živela, ni zasledila; koristili so ji komentarji, nasveti vodje skupine. Dobivala je odgovore, ki jih ni pričakovala, ki so jo pretresli, ki pomenijo tudi zanjo neki novi zorni kot gledanja na situacijo. Olajšanje je doživljala, ko je od drugih poslušala grozne zgodbe, in bila zadovoljna, da niso njene. Zelo se ji je v spomin vrezala tema o samomorilnosti. Spreminja odnos do sebe, bolj se posveča duhovnosti. Odnos z otroki se je po njeni oceni izboljšal. V zakonu je doživljala kronično nezainteresiranost moža za njo, hladnost. Še vedno jo nadleguje prek telefona, e-pošte. Ozračje v skupini je bilo zaupno. Socialno mrežo je zamenjala, kar ni povezano samo z ločitvijo, ampak tudi s preselitvijo. Meni, da je boljše, če se ne odreja tem za srečanja, da vse poteka sproščeno. V naslednjem letu bo obiskovala Šolo za starše, ki jo vodi isti vodja skupine.

#### *Oseba D*

Gospod, star 41 let, zaposlen, ločen manj kot leto dni, prvič sodeluje v skupini za razporočene. Zdi se mu, da v skupini lažje premaga ovire, ki so na začetku ločevanja zelo problematične, da mu je skupina omogočala večjo sproščenost. Koristilo mu je, da se je srečal z ljudmi s podobnimi problemi, se jim zaupal, poslušal njihove zgodbe in izkušnje, nasvete vodje skupine. Pomagalo mu je, ko je dojel, da imajo drugi večje probleme kot on. Nova spoznanja so mu pomagala okrog zmanjšanja občutka krivde. Z enim otrokom ima dober odnos, z drugim, sinom, ki prihaja v puberteto, pa se je odnos poslabšal. Tega ne povezuje z delom skupine, ampak s svojim odhodom in z zahtevnim obdobjem za otroka. Pri vzgoji z nekdanjo partnerko ne sodelujeta, kar ocenjuje kot zelo problematično. V spomin se mu je v delu skupine najbolj vrezala tema o samomorilnosti. Spoznal je, da nekateri ljudje že leta sodelujejo v delu skupine, da so neke probleme razrešili, še vedno pa ločitev na njih pušča velike sledi in so z njo zelo zaznamovani. Delno je zamenjal socialno mrežo; v njegovo življenje so prišli ljudje s podobnimi izkušnjami. Pri njegovem spoprijemanju z ločitvijo mu pomagajo tudi srečanja s prijateljico s podobno izkušnjo. Meni, da bi bilo kdaj treba poizkusiti z vnaprej določenimi temami in bi se potem videlo, ali je to za delo skupine primerno ali ne. Ozračje v skupini ocenjuje kot zaupno. Ima namen še vnaprej sodelovati v delu skupine.

### **Izpolnjevanje vprašalnikov**

Izmerjene vrednosti ESLI, s katerimi se meri socialno osamljenost (SO), čustveno osamljenost (ČO), socialno izoliranost (SI) in čustveno izoliranost (ČI), so prikazane v tabeli 1.

Tabela 1. Merjenje občutka osamljenosti – ESLI

Oseba	merjenje				merjenje				Povprečje	Povprečje
	SO	ČO	SI	ČI	SO	ČO	SI	ČI	1. merjenja	2. merjenja
A	13	20	16	20	14	19	18	20	17,2	17,7
B	13	19	16	19	14	16	17	19	16,7	16,5
C	19	18	14	18	15	20	15	18	17,2	17,0
D	12	20	18	20	9	21	18	20	17,5	17,0
Povprečje	14,2	19,2	16,0	19,2	13,0	19,0	17,0	19,2		

Izmerjene vrednosti IPA, s katerimi se meri odnos z otroki, so prikazane v tabeli 2.

Tabela 2. Merjenje lastnega odnosa z otrokom – IPA

Oseba	1. Merjenje					2. Merjenje					Povprečje 1. merjenja	Povprečje 2. merjenja
	Odnos z otrokom					Odnos z otrokom						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
A	38	72	25	60		25	62	30	54		48,7	42,7
B	51	65	46	45	44	47	95	45	44	40	50,2	54
C	60	38	69			43	29	67			57	46,3
D	41	22				74	24				31,5	49

### **Teme in čustva ter intervence vodje skupine**

Zapisovanja tem in pojavljajočih se čustev v skupini so bila izvedena od začetka marca 2014 do konca dela skupine. Na srečanju 4. 3. 2014 se je oblikovala tema o samoti, najbolj izražena občutka pa sta bili žalost in strah. Na srečanju 18. 3. se je oblikovala tema o odnosih, najbolj izraženi občutki pa so bili žalost, strah in jeza. Na srečanju 1. 4. se je oblikovala tema o samomoru, najbolj izraženi občutki pa so bili groza, strah, nemoč. Na srečanju 15. 4. se je oblikovala tema čustvena oddaljenost od staršev, najbolj izraženi občutki pa so bili žalost, razočaranje, hrepenenje in upanje. Na srečanju 29. 4. se je oblikovala tema srečanje z bivšo/bivšim, najbolj izražena občutka pa sta bila zmedenost in strah. Na srečanju 6. 5. se je oblikovala tema bivša/bivši, najbolj izražena občutka pa sta bila žalost in jeza. Na srečanju 20. 5. se tema ni oblikovala, najbolj izražena občutka pa sta bila žalost in veselje. Na srečanju 3. 6. je vodja skupine opredelil temo o tem, ali je ostalo še kaj neizrečenega. Najbolj izražena občutka sta bila žalost in razočaranje. Skupno je bilo najbolj izraženo čustvo žalost.

Najpogostejše intervence vodje skupine so bile vrednotenje čutenj, njihovo ubesedenje ter sprejemljivost, potrjevanje vrednosti posameznika, pomoč pri zavedanju sebe in svojih

resničnih potreb, pomoč pri zmanjševanju občutka krivde, učenje vzpostavljanja odnosov z otroki in bivšo/bivšim, učenje postavljanja mej otrokom, učenje komunikacijskih veščin.

## **Razprava in sklep**

Raziskava je pokazala, da ljudje ocenjujejo sodelovanje v Skupini za samopomoč razporečenim kot koristno, da jim koristi deliti izkušnje in bolečino z ljudmi s podobnimi izkušnjami. Način dela je udeležencem ustrezal; sprošča jih deliti svoje izkušnje z drugimi in poslušati druge. V tolažbo jim je, ko vidijo, da drugi doživljajo podobne ali še hujše travme; prav jim pridejo nasveti vodje skupine in tudi drugih članov skupine, v skupini čutijo oporo in razumevanje, v njej zase prepoznavajo varen prostor, v katerem lahko izražajo svoja težka čutenja. Po njihovih besedah z novimi spoznanji gradijo boljše odnose z otroki in znajo ločevati odnose med mamo in otroki ter očetom in otroki. Delo v skupini jim pomaga, da ne obremenjujejo svojih otrok s težavami, ki niso njihove, da jih ne mešajo v odnos s svojim nekdanjim partnerjem oziroma s svojo nekdanjo partnerko. V veliki meri se jim spreminja socialna mreža. Odločajo se za nadaljevanje dela v isti skupini ali nekih drugih podobnih skupinah.

Tako kot so ugotovili L. Oygard, Thuen in Solvang (2000), je bilo v raziskavi, ki je pomenila tudi evalvacijo učinkovitosti skupine s strani udeležencev, ugotovljeno, da je sodelovanje v Skupini za samopomoč razporečenim za udeležence koristno in da jim omogoča lažje prebovanje čustveno zelo napornega obdobja. Ob primerjanju posebej izpostavljenih faktorjev v raziskavi L. Oygard, Thuen in Solvang (2000) – srečevanje z ljudmi s podobnimi razmišljanji in občutki; povečan vpogled vase in v druge; občutek sprejetosti in podpore v skupini; izražanje zapletenih, težkih čutenj – ugotavljamo, da so vsi ti faktorji kot zelo pomembni izraženi tudi pri udeležencev v predstavljeni raziskavi.

Udeleženci raziskave so dali vedeti, da so bili zaradi ločevanja velikokrat zaradi medsebojnih konfliktov nekdanjih partnerjev in njihovega nepostavljanja meja med odnose nekdanji partner – nekdanji partner in eden od staršev otrok, njihovi otroci dejansko prizadeti. Iz povedanega je bilo razumeti, da je zamenjava preživetega družinskega sistema z novo in varno strukturo, ki bo v vzgojo otrok vključevala oba starša, ki živita v dveh različnih domovih in ki sodelujeta v vzgoji otrok, o katerem govori J. Lynn - Evans (2010), zelo zahtevna in težko uresničljiva naloga, saj je treba zgraditi odnose z nekdanjim partnerjem na novih, izključno starševskih osnovah.

Skupina vpliva na udeležence in jim pomaga pri graditvi kakovostnejšega in učinkovitejšega starševstva ter pomaga pri pozitivni psihološki prilagoditvi enega od staršev, pri katerem otrok živi, o čemer govori tudi Andrejč (2014).



Ob merjenju socialne in čustvene osamljenosti ter socialne in čustvene izoliranosti po ESLI se je pokazalo, da med prvim reševanjem ankete (ob začetku dela skupine) in drugim reševanjem ankete (ob koncu dela skupine) v povprečju ni velikih razlik. Velika razlika v merjenju socialne osamljenosti je izmerjena pri osebah C in D, ki sta pri drugem merjenju izkazali bistveno nižjo raven socialne osamljenosti.

Starši so ocenjevali odnos z otroki po IPA; ta se v času od prvega do drugega merjenja v povprečju ni bistveno spremenil (skupno povprečje se je dvignilo s 46,5 na 48). Vendar bi bil rezultat, neupoštevajoč bistveno poslabšanje odnosa pri osebi B in osebi D do enega otroka, zelo drugačen in bi kazal veliko izboljšanje lastnega odnosa do otrok. V pozitivni smeri posebej izstopa ocenjevanje lastnega odnosa do otrok pri osebi C.

Upoštevati je treba, da so povprečne ocene lahko varljive, saj gre za občutke, ki so zelo odvisni od posameznika do posameznika.

Pri spremljanju pojavljanja čutenj v delu skupine so prevladala težka čustva, predvsem žalost. O pomenu izražanja takih čustev govorita tudi Simonič in Poljanec (2008). Intervjuvanim so pri ozaveščanju situacije in integraciji v življenje pomagale intervence vodje skupine.

Pomanjkljivosti raziskave in možnosti nadaljevanja

Gre za pilotsko raziskavo, ki predstavlja mogoče smeri raziskovanja spreminjanja odnosov zaradi ločitve. Kot pomanjkljivost raziskave štejemo nezmožnost paralelne izvedbe kvantitativnega dela zaradi majhnega števila sodelujočih v skupini. Ocenjujemo tudi, da bi bilo mogoče še bolj povezati temo poglobljenega intervjuja in vprašalnikov ter se osrediniti na detektiranje intervenc psihoterapevta, ki najugodneje delujejo na posameznike in skupino kot celoto.

Pri taki raziskavi bi lahko uporabili tudi kvantitativni raziskovalni pristop, vendar samo, če bi uspeli zagotoviti večje število sodelujočih. To bi bilo mogoče narediti z zbiranjem podatkov za več letnih izvedb Skupine za samopomoč razporečenim ali s paralelnim zbiranjem podatkov v več skupinah za ločene. Če bi prišlo do statistično pomembnih razlik med prvim in drugim anketiranjem udeležencev, ne bi mogli trditi, da je vzrok za to razliko v obiskovanju skupine za razporečene, saj se v tem času (skoraj leto dni) v življenju posameznikov dogaja še marsikaj drugega – podložni so raznim vplivom. Temu bi se lahko izognili tako, da bi izvedli eksperiment, pri katerem bi zagotovili tudi kontrolno skupino, ki pa seveda ne bi sodelovala v delu skupine za razporečene.

Sklepam, da bi bilo za take raziskave treba oblikovati raziskovalne time z vključitvijo resursov fakultet in da bi se tako odprlo novo področje raziskovanja, ki bi s svojimi rezultati lahko nadgradilo znanja terapevtom ter socialnim in drugim strokovnim delavcem pri njihovem

delu z ljudmi z izkušnjo ločitve. Poleg tega bi rezultati takih raziskav lahko pomagali sestavljavcem edukacijskih programov za terapevte ter socialne in druge strokovne delavce.

## Literatura in viri

- Andrejč, A. (2014). Negativni učinki razveze staršev na otroke in mladostnike: Dejavniki tveganja in varovalni dejavniki. *Socialno delo*, 53(1), 25–41.
- Bowlby, J. (1982). Caring for children: Some influences on its development. V R. S. Cohen, S. H. Weissman in B. J. Cohler (ur.), *Parenthood* (str. 269–285). New York: The Guilford Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1, Attachment. New York: Basic Books.
- Cassidy, J. in Shaver, P. R. (1999). *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications*. New York: The Guilford Press.
- Civitci, N., Civitci, A. in Fivakali, N. (2009). Loneliness and Life Satisfaction in Adolescents with Divorced and Non-Divorced Parents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 513–525.
- Corcoran, K. in Fischer, J. (2000). *Measures for clinical practice. A Sourcebook. Third edition*. Volume 1 – Couples, families and children. New York: The Free Press.
- Corcoran, K. in Fischer, J. (2000a). *Measures for clinical practice. A Sourcebook*. Third edition. Volume 2 – Adults. New York: The Free Press.
- Erdman, P. in Caffery, T. (2003). *Attachment and Family Systems*. New York: Brunner and Routledge.
- Erzar, T. in Kompan Erzar, L. K. (2011). *Teorija navezanosti*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Figueiredo, B. in Lamela, D. (2011). Post-divorce representations of marital negotiation during marriage predict parenting alliance in newly divorced parents. *Sexual & Relationship Therapy; Official Journal of College of Sexual and Relationship Therapists*, 26(2), 182–190.
- Garber, B. (2011). Parental alienation and the dynamics of the enmeshed parent-child dyad: adultification, parentification, and infantilization. *Family Court Review*, 49(2), 322–335.
- Gostečnik, C. (2002). *Sodobna psihoanaliza*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2009). *Me imata kaj rada?* Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2011). *Inovativna relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Kompan Erzar, L. K. (2003). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Lowenstein, L. F. (2005). Causes and Associated Features of Divorce as Seen by Recent Research. *Journal of Divorce & Remarriage*, 42(3/4), 153–171.
- Lynn-Evans, J. (2010). *Razvod. A šta sa decom?* Novi Sad: Psihopolis institut.
- Oygaard, L., Thuen F. in Solvang, P. (2000). An Evaluation of Divorce Support Groups. *Journal of Divorce & Remarriage*, 32(3/4), 149–164.
- Pines, A. M. (1999). *Falling in love: Why we chose the lovers we chose*. New York: Routledge.
- Sarrazin, J. in Cyr, F. (2007). Parental Conflicts and Their Damaging Effects on Children. *Journal of Divorce & Remarriage*, 47(1/2), 77–93.
- Simonič, B. in Poljanec, A. (2008). Ko odnos propade. *Socialno Delo*, 47(3–6), 249–257.
- Sroufe, A. L. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367.

Frančiškanski družinski inštitut. Skupina za samopomoč razporočenim. Pridobljeno 18. 10. 2014 s <http://franciskanski-druzinski-institut.si/skupine/razporoceni/>

Statistični urad Republike Slovenije. (2010). Sklenitve in razveze zakonskih zvez, Slovenija. Pridobljeno 31. 5. 2013 s [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=4003](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4003)

Statistični urad Republike Slovenije. (2011). Sklenitve in razveze zakonskih zvez, Slovenija. Pridobljeno dne 31. 5. 2013 s [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=4814](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4814)

# POPORODNE STISKE IN PODPORA ŽENSKAM V POPORODNEM OBDOBJU

---

Anja Kovačič

## **Povzetek**

Poporodna depresija, ki se pojavi v poporodnem obdobju, prizadene 10–15 odstotkov žensk. Še veliko več žensk po rojstvu otroka preživlja stisko, osamljenost, nezadovoljstvo zaradi različnih razlogov, npr.: slabši socialni status, osamljenost, nezadovoljivo partnersko življenje, težave z izvirno družino, kar ima velik vpliv na kakovost življenja, ter zdravje ženske in otroka. V sklopu raziskave me je zanimalo, ali bo podporna skupina žensk po porodu ugodno oz. pozitivno vplivala na njihovo stisko, jo olajšala oz. odpravila. V raziskavi sem uporabila kvalitativno analizo vsebine – potek vsakega srečanja podporne skupine sem zapisovala v dnevnik in vsebino analizirala (dogodki na srečanju, dinamika skupine, dogajanje z vidika čustev). Z opisom in analizo dogajanja v podporni skupini se je potrdilo, da je podporna skupina pozitivno in razbremenilno vplivala na težja čutenja in stisko, ki so spremljali ženske, ki so obenem dobile tudi možnost nadaljnje podpore v obliki psihoterapij. Sklenemo lahko, da je treba več pozornosti nameniti različnim podpornim poporodnim obravnavam, ki vključujejo odnos terapevta oz. svetovalca, saj bomo lahko z natančnejšim poznavanjem področja problematike poporodne depresije z večjo gotovostjo pripomogli k uspešnim preventivnim ukrepom, hkrati pa prispevali veliko k zdravju ženske in otroka.

**Ključne besede:** poporodno obdobje, podporna skupina, poporodne stiske, depresija

## **Uvod**

Poporodne čustvene težave, kot sta poporodna depresija in tesnoba, so ena težjih izkušenj vsake ženske, ki vstopi v svet starševstva, pa naj bodo prvorodke ali mnogorodke. Čeprav se čustvene in duševne motnje skuša destigmatizirati, je prav poporodna depresija na določenih segmentih še vedno motnja, o kateri se težje govori – rojstvo otroka naj bi bil namreč eden ključnih in srečnejših dogodkov v življenju vsake ženske in prav zato se ga zelo težko povezuje s težavami na področju čustvovanja.

Nista pa samo poporodna depresija in tesnoba osrednji težavi, s katerima se spoprijema 10–15 odstotkov žensk. Nizek socialni status, brezposelnost, ženske, ki so zaradi različnih razlogov ostale brez partnerja, nezadovoljiv partnerski odnos (zakon), osamljenost, slabo razvita socialna mreža, težave z izvirno družino (slaba podpora), pretekle težave v čustvovanju so le nekateri izmed razlogov, s katerimi se spoprijemajo ženske v poporodnem obdobju. Prav zato je treba več pozornosti nameniti ženskam, ki spadajo v rizično skupino za razvoj poporodne depresije ali drugih čustvenih stisk (Kores Plesničar, 2004).

Življenjske situacije, ki zahtevajo hitro spremembo življenjskega sloga, socialnih vlog in medsebojnih odnosov, so za posameznika stresne (Raphael - Leff, 1991, str. 44; Stowe in Nemeroff, 1995, str. 641). Poporodno obdobje je ravno zaradi teh zahtev, ki pomenijo veliko prilagajanj, naporno ter fizično in psihično stresno (Albers in Williams 2002, str. 370).

Poporodna depresija izbruhne v času, ko se vzpostavljajo temelji odnosa mati – otrok. Vpliva na materino percepcijo lastne zmožnosti za starševstvo, posredno pa lahko vpliva na otrokov razvoj (Cooper in Murray, 1997, str. 1885), saj njegove potrebe po ljubezni navadno niso zadovoljene (Beck, 1998, str. 41), okrnjena pa je tudi njuna medsebojna komunikacija (Cooper in Murray, 1998, str. 98).

Zgodnje pozitivne interakcije z materjo otroku omogočajo, da razvije mehanizem samoregulacije, navezanosti in empatije. V nasprotnem primeru otrok zelo težko razvije življenjsko pomemben mehanizem, ki ga imenujemo afekt – regulativni sistem, na osnovi katerega bo zmožel nadzorovati, predelati težka čutenja (Gostečnik, 2009). Depresija pa se lahko pojavi tudi pri očetih. Ena izmed longitudinalnih študij je pokazala, da je depresija pri očetih v poporodnem obdobju povezana s povečanim tveganjem za razvoj vedenjskih težav pri njihovih potomcih, zlasti pri sinovih (Ramchandani idr., 2008, str. 1072).

Porod žensko izčrpa fizično in tudi psihično. Večina žensk kljub vsem pripravam ne ve, kaj lahko pričakuje, saj je z aktom poroda vedno povezan tudi občutek tesnobe in strahu. Slaba obporodna izkušnja je močno povezana z razvojem depresije po porodu (Webster, Pritchard, Creedy in East, 2003, str. 104). Med poporodnimi duševnimi motnjami je prav poporodna depresija najpogostejša, saj prizadene kar 10–20 % porodnic. Vzroki za nastanek poporodne depresije še danes niso popolnoma raziskani, sploh pa ni raziskav, ki bi vključevale relacijski družinski pristop. V tem prispevku se bomo osredinili na podporno skupino žensk po porodu, s katero smo želeli izvedeti, ali tovrstna oblika čustvene podpore ugodno vpliva na počutje ženske v tem psihofizično stresnem in zahtevnem obdobju življenja in ali pripomore k višji kakovosti življenja ženske in celotne družine. S poglobljenim poznavanjem ustrezne psihične podpore lahko zmanjšamo poporodne stiske in morebitni razvoj težjih oblik motenj čustvovanja (tesnobne motnje, depresija), obenem pa stremimo k razvoju novih oblik preventiv za ženske.

### **Čustveni prostor za otroka v odnosu**

Prihod novega družinskega člana za partnerski odnos pomeni stres, vendar pa je resnost krize odvisna od kakovosti odnosov med partnerjema iz časa pred nosečnostjo (Robison, Olmsted in Garner, 1989, str. 563). Dobro razumevanje med partnerjem je ključnega pomena v kriznih situacijah (Ličina in Radovanović, 1995, str. 248).

Narediti prostor za otroka v zakonu pomeni, da zakonca ob otroku ustvarita nov čustveni prostor, s čimer sta mišljeni zlasti nova ranljivost in iskrenost, ki ju prej ni bilo čutiti v njunem

odnosu. Odnos, v katerega se rodi otrok, je lahko tak, da za otroka tam ne samo časovno, ampak tudi čustveno ni prostora ali pa otrok celo zapolni vakuum, ki je nastal med zakoncema. Ustvariti prostor za otroka je zelo zahtevna naloga mladih staršev, saj otrok zahteva, da se starši nanj prilagodijo, da ga sprejmejo kot samostojno, novo bitje, ki pa ne more poskrbeti zase in je izjemno občutljivo na vsak čustven odgovor, na vsak odziv. Otrok prinese v zakon ranljivost; ta pri otroku ni samo fizična, opravilna, intelektualna, ampak čustvena. Nova pozornost, namenjena otrokovim potrebam, in nova razpoložljivost za otroka pomenita za par radikalno in nepovratno prelomnico v cilju njune pozornosti. Prav rojstvo otroka je dogodek, ko je ženska najbolj povezana s svojo materjo. Za slabo diferencirano žensko je to izjemen stres; velik del poporodne depresije pripisujejo prav porazu v boju za razvoj lastne identitete. Žensko zavračanje otroka ob rojstvu je globoko povezano z občutkom zavrženosti ob lastni materi. Ugotavlja se povezanost poporodne depresije prav z izgubo stika z materjo (Kompan Erzar, 2003, str. 108).

### **Izvirna družina, stari starši**

Drugi izziv, ki ga prinese otrok, je stik s starimi starši. Temeljna dilema, ki jo razrešijo samo oni in tako veliko pripomorejo k počutju mlade družine, je, ali bodo mladim staršem na voljo, jim bodo pomagali, jih podpirali ali zavračali in kritizirali. Ko partnerja postaneta oče in mati, se v njima prebudijo otroška čutenja, razumevanje teh čutenj in način rokovanja z njimi, ki sta ga od svojih staršev prejela v svoji izvorni družini, ne da bi to kdaj koli zavestno vedela. Takrat bosta prvič vzpostavila stik s svojimi starši, kakršni so bili ti kot mladi starši. Mlada mati se bo na primer spomnila, da se do svojega otroka vede enako, kot se je do nje vedla njena mati. V njej se bodo prebujala vsa tista čutenja, ki jih je doživljala kot otrok v tisti starosti, in vse okoliščine tega otroštva. V njej se bodo prebudile stare zamere: ob starih starših, ki posegajo v vzgojo otrok pri lastnih otrocih, se ji bodo odprle stare rane zavračanja, nesprejemanja in jeze, ki so se komaj zacelile in imajo v njihovih odnosih dolgo preteklost. Ob rojstvu vnukov in ves čas njihovega otroštva so odnosi med starimi starši in vnuki na stalni preizkušnji. Tako kot so mladi starši pred novim korakom v svojem razvoju, so tudi stari starši postavljeni pred izziv, da sprejmejo svojega otroka kot odraslega, kot roditelja njihovih vnukov in kot samostojno osebo, ki se odloča, čustvuje, razmišlja po svoje in ima svoje vrednote, poglede na svet, vzgojo in družino. Ti pogledi niso nujno enaki tistim, ki so jih imeli starši. Prepad med generacijama najgloblje zazija prav pri starševstvu, kakor se pri starševstvu najbolj vidi prenašanje modelov iz generacije v generacijo (Kompan Erzar, 2003, str. 106).

### **Zlorabe v otroštvu**

Težke posledice za duševno zdravje imajo prav zlorabe v otroštvu, kamor sodijo fizično, psihično in spolno nasilje. Ena izmed študij (Buist, 1998, str. 479–487), ki je raziskovala povezavo med nasiljem v otroštvu in poporodno depresijo, je vključevala 56 žensk, hospitaliziranih zaradi poporodne depresije, od katerih pa je bila kar polovica spolno zlorabljen. Poleg tega so te ženske imele več težav pri vzpostavljanju odnosa mati – otrok in

hujše simptome depresije. Podobni rezultati so se izkazali tudi pri nasilju partnerja (Ross in Dennis, 2009, str. 478). Če razumemo družino kot sistem, ki integrira intrapsihično dinamiko z interpersonalnimi mehanizmi, imamo možnosti učinkovitejšega psihoterapevtskega in znanstvenega pristopa, s čimer omogočamo razumevanje in razreševanje bolečih ter travmatičnih in patoloških problemov, ki se nezavedno ponavljajo v novih odnosih in okoliščinah (Gostečnik, 2004).

### **Vpliv duševnih stisk mladih staršev na otroka**

Otroci depresivnih staršev imajo povečano tveganje za razvoj psihične motnje. Menijo, da imajo depresivne matere po porodu čustveno zaviralno vlogo. Zavirajo otrokovo osamosvojitve, proces zgodnje socializacije (Gordon idr., 1989, str. 52). Abnormalni vzorec interakcij med materjo in otrokom, ki je posledica materine depresije, je kot začaran krog, ki povečuje možnost kronične duševne bolezni, čustvenih težav in slabšega delovanja celotne družine (Gjerdinen in Yawn, 2007, str. 282). Otroci mater s poporodno depresijo so se v različnih raziskavah slabše izkazali pri nalogah z objekti, so bolj nevarno navezani na svoje matere, lahko kažejo problematično vedenje pri starosti 18 mesecev in se bolj izogibajo pri neposrednem soočanju kot otroci zdravih mater. Ti otroci so bolj zaostali pri splošnih kognitivnih sposobnostih kot otroci v kontrolnih skupinah. Negotovost v navezovanju socialnih stikov, vedenjski problemi, težje besedno izražanje, blage kognitivne motnje, znižan čustven odziv na okolico, manjša stopnja navezovanja socialnih stikov veljajo za značilne motnje mater s poporodno depresijo (Koprivnik in Plemenitaš, 2004, str. 19).

Otroci depresivnih mater so bolj pasivni, razdražljivejši, imajo nižji tonus mišičja in večkrat jokajo kot njihovi vrstniki. Obrazna mimika je slabše razvita, pogosto imajo težave s hranjenjem in spanjem. V želji, da bi vzpostavili vez z materjo, lahko posnemajo njeno vedenje, kar se odraža kot mikrodepresija. Pozneje v življenju imajo ti otroci lahko težave z izražanjem čustev in motnje v kognitivnem razvoju, saj materina poporodna depresija vpliva na otrokov psihološki razvoj in posledično na njegovo vedenje. Mati lahko občutja lastne krivde in nezadostnosti nezavedno projicira v otroka, kar se pri otroku pozneje izraža v problemih navezovanja socialnih stikov, nesamostojnosti in težavah pri socializaciji. Otroci teh mater so tudi sami nagnjeni k depresiji, poporodni depresiji in k drugim duševnim motnjam (Skočir, 2005, str. 39).

Čeprav obstaja veliko literature s področja farmakološkega in psihološkega zdravljenja depresije, so prav ženske, ki obolevajo za poporodno depresijo, velikokrat iz raziskav izključene.

Ena izmed možnosti zdravljenja je interpersonalna terapija, ki se je izkazala kot učinkovita metoda pri zdravljenju akutne in tudi kronične poporodne depresije. Poudarek te terapije je na medosebnih odnosih, pri čemer izpostavlja konflikte (partnerske konflikte, konflikte med družinskimi člani) in težave pri prehodu na materinsko vlogo. Klinična raziskava, ki je

vključevala 120 otročnic v obdobju do šestega meseca po porodu, diagnosticiranih za veliko depresivno epizodo, je kazala izrazito zmanjšanje simptomov depresije pri otročnicah, ki so hodile na terapijo. Izkazalo se je, da pri otročnicah, ki kažejo znake poporodne depresije, k izboljšanju pripomorejo že psihološka podpora, poslušanje, terapije, medtem ko rutinirana skrb v poporodnem obdobju nima pozitivnega vpliva (O'Hara, 2009, str. 1262).

Isti avtor (O'Hara, 2009, str. 1266) meni, da je depresija povezana z vedenjskimi, s čustvenimi in kognitivnimi tveganji pri naslednjih generacijah ter da ima, če se pojavi v tem prvem obdobju po porodu, velik vpliv na starševstvo. Zaradi tega obstaja velika potreba po nadaljnjih raziskavah.

### **Svetovanje**

To je manj intenzivna metoda psihoterapije, njen cilj pa je, da ženska sama opredeli mogoče rešitve svojega problema. Elementi svetovanja so podpora in pomoč, praktični nasveti in zdravstvena vzgoja glede starševstva, pogovor o stiski in spodbujanje k sprostitvi. Okolje, v katerem izvajamo svetovanje, naj bo empatično, odnos naj bo pristen in prijateljski, vendar ne intimen. Mogoča oblika psihoterapije z elementi svetovanja so tudi podporne skupine in skupine za samopomoč. Odkrit pogovor zmanjša stigo glede poporodne depresije (Mauthner, 1997) in občutek izoliranosti, obenem pa daje možnost izmenjave izkušenj ter znanja. Dejstvo, da so vsi udeleženci v skupini v podobni situaciji, ljudi poveže, utrdi njihovo samozavest ter jim omogoči odkritost in zaupljiv odnos, kar je nujno za uspešno psihoterapijo (Gutteridge, 2001).

Svetovalni pogovor je vedno spreminjajoči se odnosni proces med dvema osebama, ki vplivata druga na drugo. Klient in svetovalci vnašata veliko značilnosti v svetovalni pogovor, prav tako tudi številne misli in čustva, ki se porajajo med pogovorom (Kristančič in Ostrman, 1998, str. 44).

Kadar govorimo o skupinskem svetovanju, pa gre za vzajemne odnose, skupne dejavnosti in izmenjavo izkušenj v svetovalnem procesu. To je v bistvu učenje in pridobivanje psihosocialnih spretnosti za življenje, ki so usmerjene k razvijanju učinkovitejših medsebojnih odnosov, izmenjavi misli in reševanju drugih, za življenje posameznika in medsebojne odnose pomembnih vsebin. Na voljo sta dva, med seboj povezana modela vodenja skupinskega svetovalnega dela. Tako ima lahko strokovnjak svetovalci vlogo olajševalca, usmerjenega k razmišljanju klientov, njihovim emocijam in njihovem osebnemu slogu ali slogu oblikovanja in razvijanja odnosa z drugim. Strokovnjak svetovalci lahko kot vodja skupine deluje kot edukator. V tem primeru članom skupine posreduje določena znanja in spretnosti. Za to vrsto svetovalnega dela s skupino lahko rečemo, da je didaktično usmerjen skupinski svetovalni proces ali odnos.



Lahko uporabljamo tudi druge oblike skupinskega svetovalnega dela, ki vsebujejo elemente učenja in pridobivanja spretnosti za življenje – vadba, prek katere skupina izraža in analizira misli, čustva in lastna vedenja. Od svetovalca, ki dela s takimi skupinami, pričakujemo, da zna oblikovati pristen odnos z zadostno mero emocionalne topline. Tem zahtevam strokovnjak zadosti, če ustvarja tako ozračje, ki spodbuja in članom skupine omogoča vzajemne ter skupne odnose, če učinkovito vodi in usmerja skupino; če posameznikom v skupini omogoča, da sami odločajo o tem, v katero vrsto skupinskega svetovalnega dela se bodo vključili; če omogoča izražanje različnih izkušenj, ki jih imajo nekateri člani skupine, v katerih ni bila izražena večja stopnja dejavnosti ali iniciativnosti strokovnjaka svetovalca, kar je značilno za skupinsko svetovalno delo.

Vse, kar bogati izkušnje posameznika oziroma udeleženca v skupini, kar omogoča osebno rast in razvoj s pomočjo vzajemnih odnosov, je zaželeno, da se odvije v skupini (Kristančič, 1995, str. 123).

Prednosti skupinskega svetovalnega dela (Kristančič, 1995, str. 124–125):

- 1) Pridobivanje izkušenj v medsebojnih odnosih: vsak klient ima možnost oblikovanja odnosov z večjim številom oseb, ki imajo različno raven znanja, izražanja misli, čustev ali vedenja. Vzajemni odnos z različnimi osebami in izkušnja v svetovalni skupini pomagajo klientom, da v procesu svetovanja razvijejo sposobnost posredovanja, sprejemanja in preverjanja sporočil.
- 2) Razvijanje zdravih potencialov: kohezivnost je veliko bolj izražena v skupini, ki omogoča članom, da spoznajo privlačnost in ugodje vključevanja v skupino, vlaganje samega sebe v vzajemno pomoč. Vzajemno izražena skrb in pomoč, ki ju člani skupine nudijo drug drugemu, ustvarja občutek »nove družine«, ki bogati izkušnje, zlasti tistih, ki so bili v zgodnji dobi svojega odraščanja prikrajšani. Člani skupine se v vzajemnih odnosih učijo osebnih odnosov, različnih oblik in slogov odnosov. Tako spoznavajo, da niso sami in tudi ne edini, ki imajo težave.
- 3) Strokovnjak svetovalac: kot član skupine ima drugačen status, kot ga imajo drugi člani skupine. Prav ta status mu omogoča, da posluša, sliši in opazuje člane skupine kot posameznike, ki se razvijajo, oblikujejo vzajemne odnose, krepijo avtentičnost in neposrednost v vzajemnih odnosih. Strokovnjak svetovalac ima kot opazovalec možnost, da usmerja klientovo pozornost na njegove osebne moči, samoobrambo, mišljenje, emocije in odnose, kar prispeva k ustvarjalni distanci v odnosu z drugimi.
- 4) Izboljšanje klientove motivacije: v skupinskem svetovalnem delu se najpogosteje odvija na dva načina. Nekateri klienti so bolj motivirani za skupinsko svetovalno delo, ker si želijo druženja, druge pa skupinsko delo pritegne zato, ker imajo tako možnost oblikovanja večjega števila intimnejših osebnih odnosov z drugimi in ker jim drugi člani skupine krepijo občutek zaščitnosti ter varnosti. Skupina na neki način omogoča modelno učenje od drugih članov in do sprememb vedenja prihaja na osnovi njihovih medsebojnih opazovanj in povratnih sporočil.

## Opis modela podporne skupine za ženske po porodu

Ideja o nastanku podporne skupine za mamice po porodu je nastala predvsem zaradi mamic z dojenčki, s katerimi sem se srečevala v enem izmed družinskih centrov. Velikokrat so po telovadbi še ostajale in si izmenjevale izkušnje; nekaj od njih je izrazilo tudi stisko, ki jo doživljajo ob vseh novih vlogah in obveznostih.

Na osnovi teh sporočil sem začela proces podporne skupine za mamice po porodu, ki je namenjena vsem tistim ženskam v poporodnem obdobju, ki se srečujejo s težavami v partnerskem odnosu; zaradi različnih razlogov nimajo (zadostne) podpore izvirne družine; so ostale v predporodnem ali poporodnem obdobju same – samohranilke, se srečujejo z osamljenostjo (šibka socialna mreža), se srečujejo s tesnobo, z depresijo.

Skupina je zasnovana kot podporna skupina zaprtega tipa in je oblikovana že ob prvem obisku članic. To pomeni, da se med procesom ne spreminja, kar omogoča, da se v skupini razvijeta večje zaupanje in pripravljenost spregovoriti o svoji ranljivosti, strahovih. To omogoča kakovostno interakcijo med članicami skupine.

Na podlagi izkušenj z vodenjem skupine so se oblikovale specifične teme, ki so prilagojene poporodnemu obdobju in stiskam, ki se lahko takrat pojavijo.

Teme, ki so se do zdaj oblikovale kot del skupinskega procesa in združujejo članice, so: uvodno srečanje, predporodno obdobje in porodna izkušnja, nova vloga – biti mama, odnos s partnerjem, imeti čas zase, odnosi z izvirno družino, odnosi z družino partnerja, razmejitve, samopodoba, zaključno srečanje.

Vidimo, da srečanja vsebinsko oblikujejo teme, ki se dotikajo porodne izkušnje, predporodnega in poporodnega obdobja, nove vloge, ki jo rojstvo otroka vnese v življenje, ter medosebnih odnosov (zlasti partnerskih in družinskih). Vsaka članica na srečanjih izpostavi svoje težave in stisko, s katero se srečuje. V ospredju so partnerski odnos, odnosi z izvirno družino in družino partnerja. Velik poudarek se daje samopodobi, doživljanju sebe kot matere in čustvom, ki proces spremljajo. Terapevtka na začetku vsakega srečanja uvede temo, nato članice skupine povedo svojo izkušnjo. Vedno poskrbimo za primerno podporo drugih ter medsebojno spodbujanje pri izražanju in iskanju rešitve. Teme, s katerimi se ukvarjamo, prilagajamo željam in težavam posameznih članic.

Na začetku srečanj je treba oblikovati skupna pravila, ki veljajo za vse članice skupine, voditeljico. Skušamo se jih držati, kar vnaša v skupino razvidnost in omogoča varno predvidevanje procesa.

- 1) Zaupnost: vse, kar se s klientkami na srečanjih pogovarjamo, ostane v skupini, se pravi, da je vse izrečeno strogo zaupno.
- 2) Točnost: potrebna je jasna struktura obiskovanja podporne skupine – prihajanje in odhajanje, ko so za to določeni ura in redni obiski. Ob zamujanju, odsotnosti ali drugih nejasnostih pa je treba to sporočiti na vnaprej določen stik (elektronska pošta, telefon).
- 3) Medsebojna podpora: vsaka članica skupine ima pravico, da doživlja in čuti stvari po svoje in si stvari prav tako tudi razlaga; vsaka članica se uči od druge, jo skuša razumeti, začutiti, pri tem pa ne vsiljuje svojega mnenja, stališč ali razmišljanja.

Vodja opisovane skupine je strokovnjak s področja psihologije oz. zakonske in družinske terapije, specializiran za poporodne stiske. Naloga vodje je, da skupino usmerja, je empatičen in dovolj strokoven, da zmore o temah strokovno voditi in usmerjati skupino. Potrebna je tudi jasna razmejitev med članicami skupine in vodjo. Na željo članic se na določeno srečanje povabi tudi druge strokovnjake, npr. diplomirane babice.

Cilji skupine so del diskusije in so oblikovani s sodelovanjem članic. Navadno so cilji usmerjeni v: medsebojno podporo članic, pridobivanje novih izkušenj in poznanstev, jasnejše in večje zavedanje svojih čutenj, učenje odkritega izražanja svojih potreb, kakovostnejše preživljanje časa, izboljšanje samopodobe, v lažjo odločitev za individualno pomoč (svetovanje, psihoterapija), tudi s partnerjem, zmanjšati simptome tesnobe in depresije, zmanjšati ali odpraviti socialno izolacijo in vzpostaviti čustveno odzivno okolje za dojenčka.

Za nazornejši oris procesa navajam opis prvega srečanja ene izmed podpornih skupin za mamice po porodu.

Na prvo srečanje je prišlo pet klientk v starostni skupini od 23 do 31 let, skupaj s svojimi dojenčki, katerih starost se je gibala od 3 do 7 mesecev. Med seboj se od prej niso poznale. Podporna skupina je zasnovana tako, da se udeleženske in njihovi dojenčki počutijo čim bolj sproščeno, zato je druženje potekalo na blazinah, ki so razporejene v obliki kroga. Vsaka klientka si je izbrala svoj prostor.

Po predstavitvi strukture, poteka srečanj in pravil sem predlagala, da se vsaka izmed klientk za začetek predstavi in pove nekaj o sebi, s čimer so se vse strinjale.

Vsaka izmed udeleženk se je predstavila, povedala, koliko otrok ima, ali je v partnerskem razmerju, opisala, s čim se v življenju ukvarja, kaj ji največ pomeni in zakaj se je odločila za udeležbo na podporni skupini. Tri udeleženske so poročene, dve sta v partnerskem razmerju, štiri imajo prvega otroka, ena pa drugega. Celotna skupina udeleženk je imela podobne razloge za udeležbo – zatrdile so, da jim podporna skupina pomeni predvsem čustveno oporo, izmenjavo mnenj in izkušenj ter lažje spoprijemanje z vsemi izzivi, ki jih prinese materinstvo. Ena izmed udeleženk se je pozneje (na koncu srečanja) opogumila in omenila, da ji podporna skupina pomeni veliko, predvsem zaradi nezadovoljstva s partnerskim

življenjem. Ob tem razkritju sta ji dve izmed udeleženk potrdili s stavkom, da »nikjer ni rožnato«. (Pri svetovanjih in terapijah je precej običajno, da klienti izpostavijo svojo težavo šele na koncu srečanja, ko vedo, da je treba končati.) Ker pa se je čas za skupino ravno takrat iztekkel, smo se dogovorili, da bomo to tematiko (odnos s partnerjem po porodu oz. po rojstvu otroka) obravnavali naslednjič.

Na koncu prvega srečanja se je že čutilo, da napetost, ki je bila prisotna na začetku srečanja, izginja, udeleženke pa postajajo sproščene in povezane. Izrazile so zadovoljstvo in povedale, da se že veselijo naslednjega srečanja.

Potek dela vseh drugih srečanj, dinamika v skupini in pomembnejše čustvene ugotovitve povzemam v nadaljevanju.

Preostalih devet srečanj so se članice redno udeleževale, in kot so velikokrat poudarile, so se vedno znova z velikimi pričakovanji veselile srečanja. Teme, ki so bile namenjene posameznim srečanjem, so služile le kot okvir, smo pa vsako srečanje posebej prilagajali željam skupine. Po uvodnem srečanju, na katerem so se članice med seboj spoznale in je prva že izpostavila stisko s partnerskim življenjem, se je zaupanje v skupini zelo hitro povečalo in članice so si kmalu dovolile ranljivost. Nekatere prej, druge malce pozneje so izpostavile tegobe in stiske, s katerimi se srečujejo po porodu. Največ nezadovoljstva je bilo izraženega zaradi partnerja, ki jim po njihovem mnenju ni nudil zadostne čustvene podpore in od katerega so čustveno pričakovale več. Izpostavljale so tudi težave s svojimi starši ali starši partnerja, ki ne upoštevajo razmejitev. V povezavi s tem so izražale predvsem nezadovoljstvo zaradi prekomernega vtikanja in vsiljevanja njihovih mnenj o vzgoji otroka. Govor je bil tudi o občutkih žalosti in strahu, da niso sposobne skrbeti za otroka. Prav pri pogovorih o otrocih se je v skupini čutilo veliko krivde, saj se ženske niso mogle sprijazniti s svojimi občutki, da včasih razmišljajo, da niso dobre mame, da niso sposobne skrbeti zanje. Z vrednotenjem in naslavljanjem njihovih občutkov žalosti, jeze, strahu s strani terapevte in čustvene podpore drugih udeleženk se je skozi srečanja čutilo, da stiska postaja manjša, članice pa pridobivajo na suverenosti. Po koncu vseh desetih srečanj so izrazile veliko zadovoljstvo nad udeležbo v podporni skupini in skupnega mnenja so bile, da bi se morale v podobne skupine vključiti že pred porodom, saj se po njihovem mnenju zdaj v vlogi matere počutijo veliko samozavestnejše. Nekatere izmed njih so izrazile, da so končno pridobile suverenost pri postavljanju meja staršem, druge so potrdile, da veliko bolj verjamejo vase kot na začetku srečanj. Ena izmed njih se je celo odločila za psihoterapijo s svojim partnerjem.

## Sklep

Rojstvo otroka je velika prelomnica v življenju ženske in seveda tudi v partnerskem odnosu. Zahteva veliko prilagajanja in pomeni izziv – ne samo na fizični ravni, ampak predvsem na psihični in duhovni ravni. Ocenjujem, da je podporna skupina ena izmed primernih oblik skrbi in podpore mladim mamicam, da se uspešneje spoprimejo s spremembami in z izzivi, v katerih se znajdejo ob prihodu otroka. V podpornih skupinah ima ženska stik z drugimi, kjer si izmenjujejo izkušnje, si zaupajo težave in doživljanja, hkrati pa so ob čustveni podpori vodje skupine deležne predelave težjih čutenj. Skozi srečanja razvijejo prijateljski odnos, naslovijo občutke, hkrati pa si počasi gradijo boljše samopodobo. Učinkovitejša podpora ženskam po porodu bi lahko potekala tudi v drugih oblikah. Ena izmed njih je lahko v obliki obiskov na domu – ta bi bil namenjen ženskam, ki zaradi najrazličnejših razlogov doživljajo stisko, saj bi bila na tak način ženska v svojem okolju, v katerem se počuti varno, hkrati pa bi bile na tak način oskrbovane tudi ženske, ki imajo šibko socialno mrežo ali nimajo zadostne finančne podpore za druge oblike pomoči. Druge oblike podpore so lahko psihoterapija, in sicer v primerih, da so se depresija ali tesnobne motnje pojavljale že pred porodom ali se ženska spoprijema z večjimi težavami v čustvovanju po porodu. V tem primeru bi bila potrebna vključitev v terapijo s partnerjem – z otrokovim očetom, kar bi omogočilo skupno zdravljenje in rast v odnosu.

## Literatura

- Albers, L. in Williams, D. (2002). Lessons for US postpartum care. *The lancet*, 359(2), 370–371.
- Beck, C. (1998). Screening methods for postpartum depression. *Journal of obstetrics, gynaecology and neonatal nursing*, 24(4), 39–45.
- Buist, A. (1998). Childhood abuse, parenting and postpartum depression. *Aust NZ J Psychiatry*, 32(4), 479–487.
- Cooper, P. in Murray, L. (1997). Annotation – prediction, detection, and treatment of postnatal depression. *Archives of disease in childhood*, 77(2), 97–99.
- Cooper, P. in Murray, L. (1998). Clinical review – fortnightly review: postnatal depression. *British medical journal*, 316(9), 1884–1886.
- Gjerdinen, D. in Yawn, B. (2007). Postpartum depression screening: importance, methods barriers and recommendations for practice. *American Board of Family Medicine*, 20(3), 280–288.
- Gordon, L., Burger, J., Hammen, C., Brock, A., Carol, J. in Hiroto, D. (1989). Observations of interactions of depressed woman with their children. *The American Journal of Psychiatry*, 146(1), 50–55.
- Gostečnik, C. (2004). *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2009). *Relacijska paradigma in travma*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gutteridge, K. (2001). The tamworth postnatal depression support group. *Midwifery digest*, 11(1), 17–19.

- Kompan Erzar, K. (2003). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Koprivnik, P. in Plemenitaš, A. (2004). *Pojavnost depresij v poporodnem obdobju* (Specialistični izpit). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta.
- Kores Plesničar, B. (2004). *Značilnosti depresije po starosti in spolu*. Maribor: Oddelek za psihiatrijo UKC Maribor.
- Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Kristančič, A. in Osterman, A. (1998). *Osnove in elementi svetovalne komunikacije*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Ličina, M. in Radovanović, M. (1995). Poporodne duševne motnje s poudarkom na poporodni depresivni simptomatiki. *Medicinski razgledi*, 4(2), 245–263.
- Mauthner, N. S. (1997). Postnatal depression: how midwife can help. *Midwifery* 13(4), 163–171.
- O'Hara, M. (2009). Postpartum depression: What we know. *Journal of Clinical Psychology*, 65(12), 258–269.
- Ramchandani, P., O'Connor, T., Evans, J., Heron, J., Murray, L. in Stein, A. (2008). The effects of pre- and postnatal depression in fathers: A natural experiment comparing the effects exposure to depression on offspring. *Journal of child psychology & psychiatry*, 49(10), 1069–1078.
- Raphaell - Leff, J. (1991). *Postnatal psychology complications*. London: Chapman & Hall.
- Robinson, R., Olmsted, M. in Garner, C. (1989). Predictors of postpartum depression. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 80(6), 561–565.
- Ross, L. in Dennis, C. (2009). The prevalence of postpartum depression among women with substance use, an abuse history, or chronic illness: A systematic review. *Journal of women's health*, 18(4), 475–486.
- Skočir, A. P. (2005). Glavne značilnosti poporodne depresije. *Obzornik zdravstvene nege*, 39(2), 119–129.
- Stowe, Z. in Nemeroff, C. (1995). Women at risk for postpartum onset major depression. *American journal of obstetrics and gynaecology*, 173(2), 639–645.
- Webster, J., Pritchard, M., Creedy, D. in East, C. (2003). A simplified predictive index for the detection of women with risk for Postnatal Depression. *Birth*, 30(2), 101–108.

## STVARNO IN IMENSKO KAZALO

---

### A

abstraktno (mišljenje) 20-21, 25  
Albanci 2, 6-8, 12-13, 15-16  
albansko govoreči priseljenci/učenci 2, 5, 15  
Anglija 48, 61  
aritmetika 2, 19-20, 22-23, 25, 27-29

### B

Batistič, Saša 3, 77  
baza Scopus 3, 59, 62-63, 69, 72  
baza Thomson Reuters (WoS) 3, 59, 62-63, 69, 72-73  
Bele, Nada 3, 105

### C

Cahunek, Lea 2, 5  
Cerar, Janez 3, 89  
cerebralna paraliza (oseba s) 4, 119-132  
Ciper/Ciprčani 107  
coaching 3, 44, 48-50, 55-57

### D

delovni odnos 4, 11-, 121-130  
depresija/depresivnost 3-4, 47, 85, 94, 97, 105, 107-117, 159, 169-173, 175-176, 178  
desetiški zapis števil 19-24, 28  
didaktični material 2, 19-24, 28-29  
Dienesove kocke 21-24, 28  
dijaki 2-3, 9, 44, 47-51, 54-55  
dimenzije osebnosti 3, 89-90, 92, 94-97, 99-101

### E

elektronska učna gradiva (e-gradiva) 2, 32-40  
elektronski učbenik 34, 36  
21. stoletje 38, 40  
etika 3, 77-78, 83-84, 123  
eudaimonski model psihičnega blagostanja 48, 91-93

evhologija 77, 79, 81-82, 86  
Evropska fundacija za izboljšanje življenjskih in delovnih razmer (Eurofound) 107  
Evropska unija (EU) 34, 60, 62, 107, 117

### F

faktorji višjega reda 95  
Filipčič, Tjaša 4, 119  
(fizični in čustveni) odhod od doma 4, 135-139, 144, 146-153  
Flandrija, Belgija 61, 71

### G

glasba 78, 85  
Grčija/Grki 107

### H

hedonski model psihičnega blagostanja 91-93

### I

informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) 2-3, 32-35, 37-40  
inkulturacija 77, 82, 87  
International Coach Federation 48  
interpersonalna terapija 157, 172  
intervju/intervjuvanci 5, 11-16, 33, 122-124, 126-128, 135, 137-145, 148-152, 155, 159-161, 164, 166  
izobraževanje učiteljev 2, 61, 74

### J

Jeromen, Vesna 2, 19  
Jug Hartman, Maja 2, 32

### K

Kant, Immanuel 78  
Katoliška cerkev 2-3, 77, 79, 87  
Kitak, Sonja 3, 44

Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci 44

Kovačič, Anja 4, 169

Kosovo 5, 8, 11-16

kriteriji odraslosti 149-150

kurikulum 8

kvalitativna raziskava 4, 10-11, 57, 105, 110-111, 114, 119, 121, 123, 137-138, 155

kvalitativna študija 2, 5, 135

kvantitativna raziskava 3, 105, 110-111, 138, 166

## L

liturgija 77, 79-80, 82

ločitev 136, 149, 155-159, 161-163, 166-167

## M

Makedonci/Makedonija 5-8, 11-14, 16

Malta 135

Maslow, Abraham 90, 93

material montessori 19, 24

medgeneracijski pogled 4, 135, 137, 150, 153

medsebojni odnosi 155, 170, 173-174

Metljak, Mira 3, 59

Mlakar, Katja 4, 119

modeli obravnave invalidnosti 4, 119, 121, 131

motivacija 32-35, 39, 45-46, 48-49, 78, 84, 90, 92, 96, 174

Motivacija in osebnost (knjiga) 90

multimedija 32-34, 37, 39

## N

nadarjeni 2-3, 29, 44-50, 52-57

naratologija 77, 79

naravoslovje 2-3, 32-33, 38-39, 59, 62-63, 66-68, 72

negativna čustvena stanja 4, 105, 109-111, 113, 116-117

neodvisno življenje 4, 119-126, 128-132

Nizozemska 61

Norveška 60

Nova Zelandija 61

## O

občutek do otrok 4, 155, 160

OECD 62

## P

pedagoška fakulteta 2-3, 59, 61, 63-65, 71, 73

Platon 86

podporna skupina 4, 169-170, 173, 175-178

Poles, Ljubo 4, 155

poporodne stiske 4, 169-170, 175-176

poporodno obdobje 4, 119, 169-170, 173, 175

pozitivna psihologija 3, 46, 89-90, 92

preizpraševanje odraslosti 135-136

produktivnost 3, 59-63, 66, 73-74, 136

prva generacija priseljencev 2, 5, 10-11

psihično blagostanje 3, 44, 46-47, 50-56, 89-93, 95-101

psihično nasilje na delovnem mestu 3-4, 105-111, 113-117

## R

ravnatelj 34-35, 39-40, 51

relacijska družinska terapija, RDT 136, 140, 157

Remškar, Marija 4, 135

Renzullijeva teorija 45, 56

Rimski misal 79-80, 82-83, 87

## S

simbolna govorica/simbolika 77, 79-82, 86

Slovenija/slovenski 2-3, 5-6, 7, 9-16, 32, 40, 44, 51, 59-65, 68, 71-73, 79-80, 105-107, 116, 119, 130, 135-136, 157-159

sobivanje 2, 4, 135, 138, 153

socialna in čustvena osamljenost in izoliranost 155, 160, 164, 166



socialna opora 3, 44-45, 50-51, 54-56

soustvarjanje pomoči 119

spolne vloge 6

starši 4, 6, 8-10, 12-15, 23, 33, 45, 48-49, 51, 55, 83, 100, 124, 126-127, 135-140, 142-146, 148-153, 155-160, 162-166, 171-172, 177

stres/stresno 3-4, 16, 45, 91, 105-117, 131, 157, 170-171

## Š

šolski sistem 2, 5, 10-12, 14-15

## T

terapevtska intervencija 155

terapevtski pogovor 3, 105, 110, 114

terapevtska skupina 116-117, 155-156, 159, 161-162

tesnoba/tesnoba 3-4, 94, 105, 107-117, 137, 169-170, 175-176, 178

## U

učni jezik 8

učni rezultati 15, 39, 48

umetnost 48, 60, 72, 77, 79, 86

## V

visoko šolstvo/visokošolski učitelji 59-61, 63, 68, 74

vključevanje priseljencev 2, 5-6, 9, 15-16

vprašalnik Emotional/Social Loneliness inventory (ESLI) 160, 164, 166

vprašalnik Index of parental attitudes (IPA) 160, 164, 166

vprašalnik Lestvica socialne opore za otroke in mladostnike 44

vprašalnik Lestvice za merjenje depresivnosti, tesnobe in stresa 105, 109-113, 116-117

vprašalnik o psihičnem blagostanju 44, 50-51

vzgoja/vzgojni vidiki 3, 6, 16, 45, 68, 77-87, 136-137, 158-159, 163, 165, 171, 173, 177

vzgoja in izobraževanje 2, 9, 59-61, 63, 65-66, 68, 72, 74

## Z

Zakon o delovnih razmerjih 106

Zakon o visokem šolstvu 60

Zakon o raziskovalni in razvojni dejavnosti 59-60

zakramenti 77, 79-80, 83



Univerza v Ljubljani  
Pedagoška fakulteta

6 2 8 1 5 2 1 2 5 3 1 8 2 9



ISBN 978-961-253-182-9