

# Učinek intervencije PYD-SI-PROGRAM na kazalnike pozitivnega razvoja mladih

**S kontekstualizirano in prilagojeno intervencijo PYD-SI-PROGRAM smo želele spodbuditi pozitiven razvoj mladih ter mladostnicam\_kom omogočiti učinkovitejše soočanje z izzivi in podporo razvoju njihovih potencialov. V ta namen smo razvile PYD-SI-PROGRAM. Znotraj programa PYD-SI-PROGRAM je bila vsaka načrtovana delavnica namenjena krepitvi enega izmed kazalnikov pozitivnega razvoja mladih (kompetentnost, samozavest, karakter, skrb in povezanost). Analize so pokazale učinkovitost predvsem na podpori kazalniku pozitivnega razvoja mladih povezanost.**

499

Namen spodbujanja pozitivnega razvoja mladih v obliki intervencij je zagotavljanje podpore mladostnicam\_kom, da so lahko bolj kompetentne\_i, samozavestne\_i, povezane\_i, skrbne\_i in imajo višjo stopnjo moralnega presojanja (Bowers idr., 2010), kar vpliva tako na spodbujanje pozitivnega vedenja kot tudi na zmanjševanje neželenega vedenja. V preteklosti so bile intervencije in programi za mlade usmerjeni predvsem na zmanjšanje neželenega vedenja, vendar je bilo kasneje ugotovljeno, da preventivni programi neželenega vedenja niso dovolj za to, da se mlade pripravi na uspeh v njihovi prihodnosti (Pittman, 1991). Mladi namreč potrebujejo prostor za razvoj različnih potencialov in oporo pri svojem razvoju, kar vključuje podporo odraslih, izzive in priložnosti, da razvijajo svoje sposobnosti (Ruth in Brooks-Gunn, 2017).

Učinkovite intervencije pozitivnega razvoja mladih naj bi optimizirale odnos med posameznikovimi potenciali ter notranjimi in zunanji viri, npr. odnos z drugimi odraslimi (Spencer in Spencer, 2014). Čeprav empirični izsledki številnih raziskav v ZDA podpirajo model (Lerner idr., 2005), so smernice za izvajanje preventivnih oziroma intervencijskih programov, ki bi spodbujali pozitiven razvoj mladih, zgolj splošno opredeljene (Brooks-Gunn in Roth, 2014).

Splošna priporočila za programe spodbujanja pozitivnega razvoja mladih so naslednja:

- 1) zagotavljanje doseganja ciljev programa, kot so doseganje kazalnikov pozitivnega razvoja mladih (tj. kompetentnost, samozavest, karakter, skrb, povezanost);
- 2) zagotavljanje priložnosti za mlade v različnih kontekstih (npr. v šoli, doma ali v njihovi skupnosti), da lahko razvijejo svoje interese in kompetence; in
- 3) ustvarjanje podpornega okolja, v katerem lahko mladostniki razvijejo dober odnos z izvajalci in drugimi udeleženci tega programa (Roth in Brooks-Gunn, 2003).

Pomembno je, da izvajalci programov pred načrtovanjem programa pridobijo čim več informacij o posameznikah, ki bodo vključeni v intervencije, in o kontekstih, ki jim ti mladi pripadajo (Roth in Brooks-Gunn, 2016), kar omogoča višjo stopnjo kontekstualizacije intervencije.

500

Glede na predhodne raziskave je lahko prav visoka kontekstualizacija programov razlog za nasprotujoče ugotovitve o izidih programov pozitivnega razvoja mladih pri zmanjšanju neželenih vedenj, saj se je pri posamezni skupini mladostnikov višja stopnja kazalnikov pozitivnega razvoja mladih negativno povezovala s pojavnostjo neželenih vedenj, medtem ko pri drugi skupini mladostnikov povišanje kazalnikov pozitivnega razvoja mladih pri mladostnikih ni vodilo do zmanjšanja negativnih dejavnikov, ki vplivajo na njihov razvoj (npr. Phelps idr., 2009). Prav tako so bili mladostnice, ki z visoko stopnjo kazalnikov pozitivnega razvoja mladih velikokrat v skupini tistih mladostnikov, ki so se tvegano vedli (Lewin-Bizan idr., 2010a). Kljub temu metaanalitične raziskave dokazujejo, da imajo programi, ki spodbujajo pozitiven razvoj mladih, dolgoročne pozitivne učinke za posameznikove čustvene in socialne kompetence ter njegovo učno uspešnost (Taylor idr., 2017). Nadalje so programi spodbujanja pozitivnega razvoja mladih statistično značilno zmanjšali tudi pojavnost nasilja in viktimizacije v tistih skupinah, ki so bile vključene v takšne programe (Domino, 2013). Navedeno kaže na to, da lahko na neželena vedenja vplivamo preko spodbujanja pozitivnega razvoja mladih, npr. s spodbujanjem razvoja socialnih spretnosti, empatije, moralnega presojanja, povezanosti med mladimi in razvoja samozavedanja.

## **1.0 Namen in sestava intervencije PYD-SI-PROGRAM**

Z intervencijo smo želele spodbuditi pozitiven razvoj mladih ter mladostnicam omogočiti učinkovitejše soočanje z izzivi in podporo razvoju njihovih potencialov. To smo poskušale doseči preko vzpostavljanja spodbudnih in

podpornih okolij za mladostnike ter zagotavljanja priložnosti za konstruktivno dvosmerno interakcijo med mladostnico\_kom in konteksti, ki jim pripadajo (Taylor idr., 2017). Znotraj paradigme pozitivnega razvoja mladih se priporoča, da je intervencija prilagojena mladostničinim\_kovim potrebam in kompetencam, pri čemer mora izvajalec\_ka intervencije nuditi oporo in možnosti za napredek. Hkrati se predpostavlja aktivno sodelovanje mladostnic\_kov, zato so tovrstne intervencije navadno bolj nestrukturirane in nespecifične, saj je njihova prednost ravno ta, da se odzivajo na trenutne potrebe mladostnic\_kov (Bonell idr., 2016; Tolan, 2014). Kljub pomanjkanju specifičnih smernic za izvajanje intervencij avtorji (Brooks-Gunn in Roth, 2014) predlagajo, da se v načrt intervencij vključijo ključni elementi, kot so spodbujanje povezanosti s posameznimi konteksti (npr. z vrstniško skupino, šolo, starši), spodbujanje samoučinkovitosti, prožnosti in prosocialnega vedenja (Catalano idr., 2004). Znotraj programa je bila vsaka načrtovana delavnica namenjena krepitevi enega izmed kazalnikov pozitivnega razvoja mladih (kompetentnost, samozavest, karakter, skrb in povezanost). Znotraj intervencije je bilo izvedenih pet delavnic, vsaka je trajala 90 min. Vse delavnice sta izvedli dve izvajalki.

Cilji zastavljenih delavnic:

- 1. delavnica: Povezanost. Cilj delavnice je zvišati stopnjo povezanosti dijakinj\_ov v oddelku in s širšo šolsko skupnostjo ter krepiti pozitiven odnos dijakinj\_ov do šolskega okolja.
- 2. delavnica: Kompetentnost. Delavnica naslavlja krepitev kompetentnosti kot pozitivnega mnenja o svojih dejanjih na specifičnih področjih (učna, socialna, čustvena, telesna). Cilj delavnice je spodbuditi razvoj omenjenih kompetentnosti na omenjenih področjih in krepiti samozavedanje o lastnih močnih področjih.
- 3. delavnica: Samozavest. Cilj delavnice je krepiti pozitivno identiteto in samopodobo preko spodbujanja asertivnega vedenja.
- 4. delavnica: Karakter. Cilj delavnice je prevzemanje odgovornosti za svoja vedenja in razvoj samouravnavanja.
- 5. delavnica: Skrb. Cilj delavnice je spodbujati razvoj empatije, simpatije in prosocialnega vedenja.

Predhodno pripravljen program PYD-SI-PROGRAM intervencije je izhajal iz drugih empirično podprtih programov, preizkušenih v slovenskem okolju, npr. program Roka v Roki (Kozina, 2020), program To sem jaz (Tacol idr., 2019).

Vsaka delavnica je vsebovala zelo podoben vrstni red aktivnosti z namenom, da bi to omogočalo dijakinjam\_om, da občutijo varnost in strukturo, ki sta pomembni pri navezovanju stika z izvajalkami\_ci delavnic ter pri nadaljnjem sodelovanju. Vsaka delavnica se je torej pričela s predstavitvijo programa, vsak izmed udeleženk\_cev je povedal, za kaj je v danem trenutku hva-

ležen. Za namene nadaljnjih raziskav so nato udeleženske\_ci izpolnili kratek vprašalnik, ki je bil povezan s tematiko delavnice. Nato je bila ena izmed aktivnosti namenjena prebijanju ledu ter ustvarjanju sproščenega vzdušja. Nadalje je sledila aktivnost, ki je bila vezana na spodbujanje za tisto delavnico izbranega kazalnika pozitivnega razvoja mladih. Nato je sledila vmesna aktivnost, ki je bila bolj športne narave oziroma je spodbujala povezovanje med dihanjem in gibanjem, njen namen je bil vmesna sprostitev med delavnico. Temu je sledila še ena aktivnost, ki je bila vezana na spodbujanje za tisto delavnico izbranega kazalnika pozitivnega razvoja mladih. V večini delavnic je sledila domača naloga, ki je bila namenjena spodbujanju povezanosti z drugimi (tj. starši ali skrbniki in učitelji\_cami) ali delu na sebi. Za konec vsake delavnice sta sledili še krajša vaja čuječnosti in izpolnjevanje kratkega vprašalnika, povezanega s tematiko delavnice z namenom preverjanja takojšnjih učinkov delavnice.

## 1. delavnica: Povezanost

Prva delavnica, katere namen je bil spodbujanje povezanosti, je bila namenjena spoznavanju udeleženk\_cev z izvajalkama delavnice ter poglobljanju povezanosti med dijaki\_njami znotraj oddelka. Pričela se je s predstavitvijo programa in vodij delavnice, s postavljanjem pravil pri sami delavnici ter s povezovanjem med izvajalkama delavnice ter udeleženci\_kami.

Po izpolnjevanju vprašalnika je sledila aktivnost, ki je bila namenjena povezovanju udeleženk\_cev med seboj, in sicer so poiskali pet stvari, ki so jim skupne. Temu je sledila kratka vaja gibanja in dihanja v sedečem položaju, ki je predstavljala kratek premor med posameznimi aktivnostmi znotraj delavnice preko vključitve telesne aktivnosti v program. Aktivnost izhaja iz projekta Roka v Roki: Program za strokovne delavce\_ke in učitelje\_ice (Jensen idr., 2020) in vključuje povezovanje gibanja z dihanjem. Zavedanje lastnega dihanja aktivira parasimpatični živčni sistem in uravnava stopnjo stresa. To pomeni, da je zavedanje o lastnem dihanju pomemben del urjenja samozavedanja (Jensen idr., 2020).

Nato je sledila predstavitev aktivnosti skrivnega (spletnega) prijatelja\_ice, ki je bila namenjena spoznavanju udeleženk\_cev med seboj, krepitevi povezanosti med njimi. Nato je vsak\_a izmed udeleženk\_cev po predstavitvi pomena hvaležnosti v vsakdanjem življenju povedal\_a, za kaj je v tistem trenutku hvaležen\_na. Namen tovrstne aktivnosti je spodbujanje zaznavanja stvari, za katere smo v življenju hvaležni (od tistih vsakodnevnih naprej). Hvaležnost se namreč povezuje z višjo kakovostjo življenja, boljšim fizičnim in psihološkim zdravjem ter boljšimi socialnimi odnosi (Anand idr., 2021; Duthely idr., 2017). Udeleženci\_ke so bili seznanjeni, da bodo na vsakem srečanju poročali o tem, za kaj so takrat, v tistem trenutku, hvaležni.

Naslednja aktivnost je bila poimenovana Ista stran ceste (Projekt Roka v Roki: Program za učence\_ke; Marušić idr., 2020), katere namen je bil spodbuditi udeležence\_ke, da se zavejo podobnosti in razlik med njimi in drugimi, kar predstavlja osnovo za razvoj sprejemanja različnih identitet. Aktivnost se nanaša na specifična vprašanja, ki zadevajo značilnosti, s katerimi se udeleženci\_ke lahko identificirajo (npr. dvignejo naj palec tisti, ki imajo brata ali sestro). Z odgovarjanjem na ta vprašanja lahko udeleženci\_ke opazijo, da si vsi delijo nekaj značilnosti ter da se vsi med seboj v nekaterih tudi razlikujejo. Predvsem je pomembno, da prepoznajo, da so njihove izkušnje enakovredne izkušnjam drugih, prav tako pa je ključno, da prepoznajo identiteto kot kompleksno in inkluzivno, torej takšno, ki sestoji iz mnogih elementov in ne zgolj enega ali dveh, ki bi prevladovala nad ostalimi (Hall, 1990; v Marušić idr., 2020).

Po tej aktivnosti je sledila predstavitev domače naloge, in sicer smo prosili udeležence\_ke, da do naslednje delavnice naredijo nekaj dobrega za svoje starše ali skrbnike. Namen te aktivnosti je bila krepitev povezanosti s starši.

Na koncu delavnice je sledila kratka vaja čuječnosti skupaj s predstavitvijo čuječnosti. Vaja je temeljila na usmerjanju pozornosti na tisti trenutek preko vseh čutov, ki jih premoremo. Po tej vaji so udeleženci\_ke izpolnili vprašalnik, s katerim smo preverjale takojšnji učinek delavnice.

503

## 2. delavnica: Kompetentnost

Namen druge delavnice je bil krepitev pozitivnega mnenja o svojih dejanjih na specifičnih področjih (učno, socialno, telesno, čustveno) skupaj s povečanjem samozavedanja o lastnih močnih področjih udeleženk\_cev.

Najprej so udeleženci\_ke izpolnili vprašalnik, nato so bili seznanjeni s programom in namenom delavnice, sledil je krog hvaležnosti ter poročanje o domači nalogi, ki je bila vezana na spodbujanje povezanosti s starši oziroma skrbniki.

Sledile so aktivnosti, ki so bile namenjene prebijanju ledu in krepitvi samozavedanja. Udeleženci\_ke so najprej odgovorili, kako se počutijo od 1 do 10. Nato je sledila aktivnost Kaj bi raje?, znotraj katere so opredelili\_le, kaj bi želeli\_e, da se jim zgodi (npr. Kaj bi raje ... ves teden kuhali kosilo za celotno družino ali cel teden prali perilo za celotno družino?). Aktivnost je krepila samozavedanje in povezanost med udeleženci\_kami.

Naslednja aktivnost je bila Prepoznavanje lastnih pozitivnih lastnosti (Zorenje skozi To sem jaz: Priročnik za preventivno delo z mladostniki; Tacol idr., 2019). Namen aktivnosti je, da mladostnice\_ki prepoznajo svoje pozitivne lastnosti. V raziskavah (npr. Cherry idr., 2020) je bilo ugotovljeno, da je prepoznavanje lastnih pozitivnih lastnosti pozitivno povezano s srečo in zadovoljstvom z življenjem. Nadalje lahko to pomembno vpliva na sprejemanje samega sebe in krepi sposobnost samozaznavanja ter samozavedanja. Udeležencem\_kam so

bile predstavljene različne pozitivne lastnosti, izmed katerih so morali izbrati tiste, ki so zanje najbolj značilne. Nobena izmed lastnosti ni negativno usmerjena, kar lahko zviša njihovo samospoštovanje, ko pri sebi prepoznajo katero izmed lastnosti. Med izbranimi trditvami so izbrali tisto, ki jim je bila najpomembnejša, in jo podkrepili s svojimi lastnimi izkušnjami, kar je vplivalo tudi na stopnjo povezanosti s sošolci\_kami, ko so spregovorili o svojih osebnih izkušnjah in se tako bolj razkrili ostalim.

Aktivnost Raztezanje v predelu okoli srca (Projekt Roka v Roki: Program za učence\_ke; Marušič idr., 2020) je bila namenjena sprostitvi, krepitvi samozavedanja in krajši športni prekinitvi. Glavni namen te aktivnosti je urjenje pozornosti kot enega ključnih delov samozavedanja in socialnega zavedanja, ki predstavljata osnovo za samournavanje ter odnosne in medkulturne kompetence. Telesna vadba in vaje čuječnosti prav tako igrajo pomembno vlogo pri razvijanju empatije, prijaznosti in sočutja, saj se osredotočajo na »posvečanje pozornosti in sprejemanje ter ne na obsojanje ali vrednotenje izkušnje«. Ko imamo nežen odnos do sebe, to vpliva tudi na način, kako vstopamo v odnos z drugimi.

504

Nadalje je sledila aktivnost Kaj zmorem in česa se še želim naučiti? (Interaktivne igre za spodbujanje in krepitev življenjskih veščin za dijake srednjih šol; NIJZ, 2011). Namen aktivnosti je bil spodbuditi prepoznavanje lastnih močnih področij ter potencialov, ki jih mladi lahko še razvijajo oziroma si jih želijo razviti. Dodatno je bila ta aktivnost namenjena prepoznavanju močnih področij drugih udeleženk\_cev ter povezovanju med posamezniki\_cami, ki imajo podobne interese. Samozavedanje lastnih močnih področij oziroma samoučinkovitost (prepričanja o posameznikovih sposobnostih), ki je pozitivno povezana s pozitivnimi čustvi, negativno z negativnimi čustvi, vodi do višje učne uspešnosti (Zhen idr., 2017).

Sledila je predstavitev domače naloge, ki je bila vezana na krepitev odnosov z učitelji\_cami. Podporni odnosi med učitelji\_cami in dijaki\_njami so se namreč predvsem na prehodu v srednjo šolo izkazali kot izjemno pomemben varovalni dejavnik, ki se pozitivno povezuje tudi z učno uspešnostjo, negativno pa s težavnimi vedenji (Longobardi idr., 2016).

Zadnja aktivnost znotraj te delavnice je bila vezana na čuječnost, in sicer na trebušno dihanje. Vaje čuječnosti pri mladostnikih\_cah so se izkazale kot učinkovite za izboljšanje izvršilnih funkcij, zmanjšanje depresivnosti, anksioznosti, ruminacije, težav pozunanjanja in porasti prosocialnih spretnosti (Black, 2015). Pričujoča aktivnost vsebuje usmerjanje pozornosti na trebušno dihanje, ki ima dobre učinke za zmanjšanje anksioznosti pri mladostnikih\_cah (Sellakumar, 2015), v kolikor se trebušno dihanje izvaja 45 dni zaporedoma. Po izvedenem trebušnem dihanju so udeleženci\_ke izpolnili še kratek vprašalnik za namen preverjanja takojšnjih učinkov te delavnice.

### 3. delavnica: Samozavest

Namen tretje delavnice je spodbujanje razvoja pozitivne identitete in samopodobe, predvsem pa preoblikovanje misli o sebi in situacijah, v katerih smo iz negativnih oblikovali realnejše.

Najprej so udeleženke\_ci izpolnili vprašalnik, nato je bila predstavljena zasnova delavnice, sledil je krog hvaležnosti, nato pa predstavitev domače naloge, katere namen je bil krepitev povezanosti z učitelji\_cami.

Za prebijanje ledu sta bili izvedeni dve aktivnosti, in sicer smo jih najprej povprašali, kako se počutijo v tistem trenutku od 1 do 10, nato pa smo v primeru, da so bile delavnice izvedene preko spleta, izvedli skrivalnice; v primeru, da so bile delavnice izvedene v živo, pa so se morali udeleženci\_ke razvrstiti glede na mesec v letu, v katerem praznujejo rojstni dan.

Sledila je aktivnost Razmišljam pozitivno (Zorenje skozi To sem jaz: Priročnik za preventivno delo z mladostniki; Tacol idr., 2019). Namen aktivnosti je bil, da mladostniki poleg čustev in vedenja v posameznih situacijah večkrat usmerijo pozornost na to, kar v tistem trenutku razmišljajo. Pomembno je, da vedo, da lahko v večji meri vplivamo na svoje misli, jih izbiramo, vrednotimo, spreminjamo in jih nadzorujemo. Vse to nam omogoči, da lahko ovrednotimo negativne misli oziroma njihov negativni učinek in jih je mogoče nadomestiti z bolj ustreznimi in realnimi mislimi (Tacol idr., 2019). Še posebej je ključno, da prepoznajo vpliv lastnih misli na svoja čustva in vedenje, ki so posledice misli, ki se jim pojavljajo. Znotraj aktivnosti so udeleženke\_ci identificirali vse negativne misli, ki se lahko pojavijo v dani situaciji, kasneje pa so jih nadomestili z bolj pozitivnimi ali realnimi mislimi. Nadalje so razmišljali, kako posamezne misli vplivajo na to, kako se počutimo in kaj počnemo.

Naslednja aktivnost je bila Gibanje in dihanje v stoječem položaju (Projekt Roka v roki: Program za strokovne delavce\_ke in učitelje\_ice; Jensen idr., 2020). Namen aktivnosti je kratek premor med posameznimi aktivnostmi znotraj delavnice preko vključitve telesne aktivnosti v program. Aktivnost vključuje povezovanje gibanja z dihanjem. Zavedanje lastnega dihanja aktivira parasimpatični živčni sistem in uravnava stopnjo stresa. To pomeni, da je zavedanje o lastnem dihanju pomemben del urjenja samournavanja (Jensen idr., 2020).

Sledila je aktivnost Pozitivni samogovor (Projekt Roka v roki: Program za učence\_ke; Marušič idr., 2020). Namen aktivnosti je seznaniti udeleženke\_ke s samogovorom kot pomembno strategijo, ki jo lahko uporabljajo pri presojanju in reševanju problemov, tudi v procesu samoregulacije (Brinthaup idr., 2009; Depape idr., 2006) ter jih opolnomočiti, da lahko ta samogovor spremenijo v bolj realnega in primernega situaciji, v kolikor zaznajo, da je negativne narave. Raziskave potrjujejo, da je samogovor pozitivno povezan z višjo čustveno inteligentnostjo (Depape idr., 2006). Udeleženci\_ke so se tako najprej seznanili s pomenom samogovora, nato pa so bili dve minuti v tišini z zaprtimi očmi

pozorni na svoj samogovor. V kolikor so želeli, so lahko svoj samogovor delili s skupino. Nato so bili seznanjeni s tem, da imajo moč, da spremenijo svoj samogovor, kar so vadili preko različnih situacij, ki so jim bile podane.

Za tem jim je bila dodeljena domača naloga, in sicer jim je bilo naročeno, da naj napišejo pismo sebi čez 5 let z namenom spodbujanja pozitivnega razmišljanja o sebi, postavljanja ciljev in ustvarjanja želja za prihodnost. Nato je sledila vaja čuječnosti v obliki kratke meditacije (Projekt Roka v Roki: Program za učence\_ke; Marušič idr., 2020). Pričujoča aktivnost usmerja pozornost na telo in na občutke, ki se v telesu pojavljajo, kar lahko vodi do višje stopnje samozavedanja preko usmerjanja pozornosti na telo in dihanje v tistem trenutku brez obsojanja ali ocenjevanja situacije (Brown in Ryan, 2003). Po tem so udeleženci\_ke izpolnili vprašalnik za preverjanje takojšnjih učinkov te delavnice.

#### 4. delavnica: Karakter

Cilj delavnice je prevzemanje odgovornosti za svoja vedenja in razvoj samouravnavanja. Delavnica zajema dve ključni aktivnosti, ki se nanašata na karakter in moralno delovanje posameznika. Ena izmed njih nagovarja odnos do odgovornega vedenja ter prevzemanja odgovornosti, druga se dotakne stereotipov in predsodkov skozi igro in diskusijo.

Najprej so udeleženci\_ci izpolnili vprašalnik, nato je bila predstavljena zasnova delavnice, sledil je krog hvaležnosti, nato pa predstavitev domače naloge, katere namen je bilo spodbujanje pozitivnega razmišljanja o sebi, postavljanje ciljev in ustvarjanje želja za prihodnost.

Za prebijanje ledu sta bili izvedeni dve aktivnosti, in sicer smo jih najprej povprašali, kako se počutijo v tistem trenutku od 1 do 10, nato pa smo v primeru, da so bile delavnice izvedene preko spleta, izvedli aktivnost Kdo bo prvi, pri kateri so morali čim hitreje prinesiti eno stvar, ki ni v prostoru, v katerem so. V primeru, da so bile delavnice izvedene v živo, pa so morali udeleženci\_ke pokazati en gib, ki so ga ostali ponovili.

Sledila je aktivnost Prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja (Zorenje skozi To sem jaz: Priročnik za preventivno delo z mladostniki; Tacol idr., 2019). Namen aktivnosti je bil, da udeleženci\_ke preko pogovora prepoznajo, da sami nosijo odgovornost za svoja dejanja vključno s kratkoročnimi in dolgoročnimi posledicami. S teoretičnega vidika je mladostništvo ključnega pomena za razvoj abstraktnega mišljenja, kar vodi do razvoja moralnih načel in vrednot (Hardy in Carlo, 2015). Svoje moralne vrednote mladostnice\_ki razvijajo na podlagi vsakodnevnih izkušenj, znotraj katerih morajo sprejemati odločitve in nadzorovati svoje vedenje, ko se soočajo z novimi izzivi in socialnimi vplivi (Paciello idr., 2013). Odgovorno sprejemanje odločitev je negativno povezano z delikventnimi vedenji in težavnimi vedenji (Ross in Tolan, 2018). Udeleženci\_ke so navajali primere neodgovornega vedenja in posledice, ki jih prinaša



takšno vedenje. Nato so v skupinah obravnavali dva primera ter presojali navedeno vedenje.

Po tem je za premor sledila športna aktivnost, in sicer je izvajalka pokazala različne oblike boksa. Temu je sledila aktivnost Vozi nas vlak v daljave (Priročnik Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih: izobraževalni priročnik: vsi drugačni, vsi enakopravni; Brander idr., 2006). Namen aktivnosti je, da preko igre udeleženci\_ke prepoznajo, do katerih skupin imajo določene stereotipe ali celo predsodke. Kasneje so se morali kot skupina na podlagi argumentov odločiti za končni seznam potnikov. Preko diskusije sta jih izvajalki usmerili do prepoznavanja stereotipov ali predsodkov in pogovora o njih. Stereotipi namreč izražajo prepričanje, da imajo vsi\_e člani\_ce neke skupine ljudi podobne značilnosti in vedenje, brez da bi poznali dejanske razlike med pripadniki\_cami te skupine. Stereotipiziranje je pogosto povezano z označevanjem oseb. V medsebojnih odnosih so osebe lahko označene v skladu z nekaterimi stereotipi, kar lahko vodi v posledično poistovetenje in obnašanje na načine, ki odražajo točno te oznake (npr. preko mehanizma samouresničujoče se prerokbe). Stereotipna prepričanja in oznake se lahko nanašajo na spol, raso, narodnost, vero ter druge osebne in družbene značilnosti. Negativni stereotipi in oznake lahko škodujejo skupinam in posameznicam\_kom, lahko pa povzročijo tudi diskriminatorna dejanja (Marušić idr., 2020).

Za konec je sledila še vaja čuječnosti (Projekt Roka v Roki: Program za učence\_ke; Marušić idr., 2020). Pričujoča aktivnost usmerja pozornost na telo in na dihanje z namenom, da se odmaknemo od situacije, v kateri smo, in si dovolimo vzeti manjši premor. Po tem so udeleženci\_ke izpolnili vprašalnik za preverjanje takojšnjih učinkov te delavnice.

## 5. delavnica: Skrb

Namen delavnice je bil spodbujati samozavedanje ter samouravnavanje v smislu prepoznavanja in izražanja lastnih čustev ter spodbujati empatijo. V delavnici smo se najprej dotaknili prepoznavanja in izražanja lastnih čustev, nato pa smo preko pogovora o medvrstniškem nasilju želeli spodbuditi empatijo do žrtev medvrstniškega nasilja.

Najprej so udeleženci\_ke izpolnili vprašalnik, nato je bila predstavljena zasnova delavnice, sledil je krog hvaležnosti. Za prebijanje ledu sta bili izvedeni dve aktivnosti, in sicer smo jih najprej povprašali, kako se počutijo v tistem trenutku od 1 do 10. Nato sta udeležence\_ke izvajalki pozvali, da se dogovorijo o treh značilnostih razreda, od katerih sta dve resnični in ena je laž. Naloga izvajalk je bila, da ugotovita, katera je neresnična.

Sledila je aktivnost, poimenovana Čustva (Zorenje skozi To sem jaz: Priročnik za preventivno delo z mladostniki; Tacol idr., 2019). Namen te aktivnosti je

bil krepiti samozavedanje in samouravnavanje preko prepoznavanja čustev in v katerih situacijah se posamezna čustva pojavljajo. Samozavedanje, ki vključuje tudi prepoznavanje čustev, je pozitivno povezano s psihološkim blagostanjem (Sutton, 2016), medtem ko je nizka čustvena samoregulacija povezana s psihosocialnimi in čustvenimi težavami (Bandura idr., 2003), kar lahko vpliva na počutje posameznice\_ka in na odnose z drugimi. Najprej so udeleženci\_ke našli posamezna čustva in čustvene izraze, ki so povezani s temi čustvi. Preko prepoznavanja čustvenih izrazov, telesnih občutkov in misli lahko tako lažje prepoznajo čustva tudi v prihodnosti (Marušič idr., 2021). Nato so preko vaje dokončevanja stavkov pripovedovali, v kakšnih situacijah se soočajo s posameznimi čustvi in kaj takrat počnejo. Na ta način so udeleženci\_ke prepoznali različne načine spoprijemanja s čustvi, ki jih posedujejo njihovi sošolci\_ke.

Sledila je kratka športna aktivnost, in sicer so udeleženci\_ke z nogo po zraku napisali svoje ime in priimek. Pri aktivnosti Aktivacija opazovalk\_cev je izvajalka predstavila nasilje in posledice nasilja za žrtve ter nasilneže. Z vprašanji je spodbudila diskusijo glede medvrstniškega nasilja z namenom spodbujanja empatije do žrtev s strani celotne vrstniške skupine. Po diskusiji izvajalka predstavi štiri vloge opazovalk\_cev (spodbujevalka\_ec nasilja, pomočnik\_ca nasilneža, zunanji opazovalec\_ka, branilec\_ka žrtve). Udeleženci\_ke zaigrajo igro vlog, pri čemer vsaka izmed skupin prejme svoj scenarij. Po tem sledi refleksija in evalvacija, ki vključuje tudi napotke o tem, kaj lahko opazovalci naredijo, da pomagajo pri zmanjšanju nasilja na šoli. Slednje je izjemnega pomena, saj se medvrstniško nasilje dogaja v vrstniški skupini in ne samo med dvema posameznicama\_koma. Opazovalce\_ke je lažje nagovoriti kot tiste, ki doživljajo ali izvajajo nasilno vedenje. Izvajalci\_ke nasilnega vedenja namreč velikokrat to izvajajo zaradi želje po višjem socialnem statusu v vrstniški skupini in v kolikor skupina nasilnemu vedenju pripiše negativno konotacijo, bi se naj zmanjšalo nasilno vedenje (Salmivalli, 2010).

Sledilo je razkrivanje skritih prijateljev\_ic, ki so bili določeni na prvi delavnici. Vsak oziroma vsaka izmed udeleženk\_cev je predstavil\_a svojega skritega prijatelja\_ico. Drugi udeleženci\_ke so preko opisa sklepali, kdo je to. Delili so, kaj so dobrega naredili za svojega skritega prijatelja\_ico.

Sledila je še vaja čuječnosti (Projekt Roka v roki: Program za učence\_ke; Marušič idr., 2020). Pričujoča aktivnost je bila namenjena usmerjanju pozornosti na telo in dihanje z namenom, da se odmaknemo od situacije, v kateri smo, in si dovolimo vzeti manjši premor.

Sledila je še refleksija o izvedenih delavnicah. Po tem so udeležence\_ke izpolnili vprašalnik za preverjanje takojšnjih učinkov te delavnice.

Po pripravi intervencije PYD-SI-PROGRAM je bila izvedena kontekstualizacija programa, ki je temeljila na (a) ugotovitvah merjenja kazalnikov pred intervencijo in (b) analizi ugotovitev fokusnih skupin. Cilj fokusnih skupin je bilo načrtovanje nabora aktivnosti glede na izražene potrebe dijakinj\_ov. Namen

kontekstualizirane intervencije je bil nuditi dodatno podporo kazalnikom pozitivnega razvoja mladih, katerih vrednosti so v posameznem oddelku najnižje, in kazalnikom pozitivnega razvoja mladih, ki so bili prepoznani kot potenciali za razvoj pri dijakinjah\_ih, ki bodo vključeni v fokusne skupine.

## 2.0 Kontekstualizacija po šolah

Pred izvedbo intervencije so bile izvedene fokusne skupine v vseh vključenih oddelkih, v katere so bili vključeni dijaki in dijakinje, profesorji in profesorice ter vodstvo šole (več v poglavju Metode). Fokusne skupine so predstavljale dodano vrednost za lažjo adaptacijo intervencije za posamezni oddelek, ki je bil vključen. Kot eden izmed načinov preverjanja stanja v posameznem oddelku je služilo tudi prvo merjenje, ki je bilo izvedeno znotraj raziskovalnega projekta, v sklopu katerega smo preverile povprečne vrednosti v posameznem razredu in jim prav tako v skladu s tem prilagodile intervencijo.

Znotraj fokusnih skupin so dijaki\_nje številčno ocenili posamezne kazalnike pozitivnega razvoja mladih (kompetentnost, samozavest, karakter, skrb in povezanost), kar je služilo za orientacijo pri pripravi intervencije in dajanju poudarka na posamezni kazalnik pozitivnega razvoja mladih. Dijaki\_nje splošnega srednjega izobraževanja so najnižje ocenili svojo kompetentnost, najvišje pa povezanost. Dijaki\_nje srednjega strokovnega izobraževanja so najnižje ocenili skrb ter najvišje kompetentnost in karakter. Dijaki\_nje srednjega poklicnega izobraževanja so najnižje ocenili skrb ter najvišje karakter. Dijaki\_nje nižjega poklicnega izobraževanja so najnižje ocenili skrb, najvišje pa kompetentnost.

Pri prvem merjenju ni bilo statistično značilnih razlik med kazalniki pozitivnega razvoja mladih znotraj posameznega oddelka. Tako smo bolj informativno preverile, kateri je tisti kazalnik pozitivnega razvoja mladih, ki ga na podlagi vprašalnika dijaki\_nje ocenjujejo kot tistega, za katerega menijo, da je prisoten v največji meri, in tistega, za katerega menijo, da je prisoten v najmanjši meri. Pri vseh oddelkih se je izkazalo, da je v najmanjši meri prisotna kompetentnost. Pri dijakih\_njah splošnega srednjega izobraževanja ter dijakih\_njah srednjega poklicnega izobraževanja se je kot v največji meri prisoten kazalnik pozitivnega razvoja mladih pokazala povezanost, pri dijakih\_njah srednjega strokovnega izobraževanja samozavest ter pri dijakih\_njah nižjega poklicnega izobraževanja skrb.

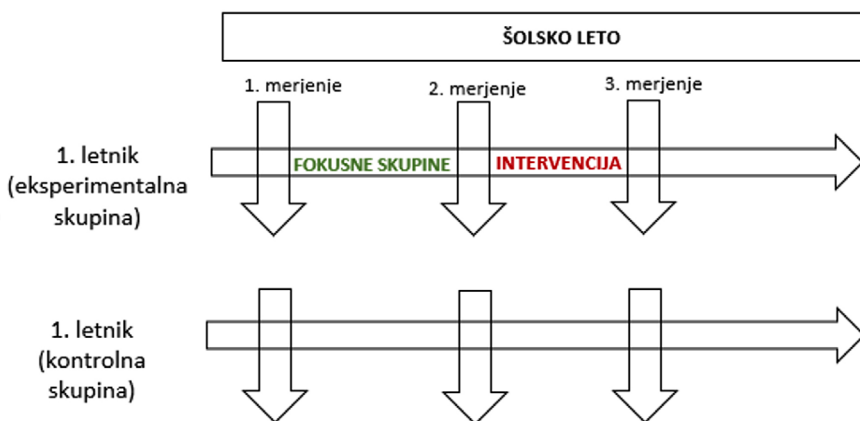
Če primerjamo izsledke fokusnih skupin in prvega merjenja, lahko opazimo, da prihaja do posameznih neskladij znotraj oddelkov z izjemo splošnega srednjega izobraževanja. Dijaki\_nje srednjega strokovnega izobraževanja so v fokusnih skupinah poročali o višji stopnji kompetentnosti in karakterja ter nižji stopnji skrbi, medtem ko so povprečne vrednosti pokazale, da so poročali o višji stopnji samozavesti in nižji stopnji kompetentnosti. Dijaki\_nje srednjega poklicnega izobraževanja so poročali o višji stopnji karakterja

in nižji stopnji skrbi v sklopu fokusnih skupin, medtem ko so povprečne vrednosti vprašalnika pokazale, da imajo višjo stopnjo povezanosti in nižjo stopnjo kompetentnosti. Dijaki\_nje nižjega poklicnega izobraževanja so poročali o višji stopnji kompetentnosti in nižji stopnji skrbi, ravno obratno pa so pokazale povprečne vrednosti kazalnikov glede na izpolnjen vprašalnik.

Zaradi nasprotujočih rezultatov merjenja in fokusnih skupin smo v večji meri sledili željam, ki so jih sodelujoči dijaki\_nje izrazili v fokusnih skupinah. Splošno gledano so skoraj vsi udeleženci\_ke fokusnih skupin poročali o pomanjkanju športa ter druženja, saj so bile fokusne skupine izvedene v času popolnega zaprtja države (december 2020, januar 2021). Zaradi teh informacij smo v pripravo intervencije vsakič vključili tudi različne športne aktivnosti ter čim več interaktivnih vsebin, ki bi omogočile dodatno povezovanje med udeleženci\_kami intervencije. Dodatno smo sproti sledile njihovim povratnim informacijam znotraj posameznih delavnic in se odzivale na njihove trenutne potrebe (prilagajanje aktivnosti glede na njihovo trenutno razpoložanje in zmožnosti) ter več časa namenile posameznim aktivnostim, ki spodbujajo tiste kazalnike pozitivnega razvoja mladih, za katere so ocenili, da jim manjkajo glede na vprašalnike ter glede na njihovo podano mnenje (npr. poudarjanje skrbi za druge tekom vseh delavnic pri dijakih in dijakinjah srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja ter nižjega poklicnega izobraževanja).

510

### 3.0 Evalvacija učinkovitosti intervence PYD-SI-PROGRAM



Slika 1: Izvedba merjenj, fokusnih skupin ter intervencije v projektu Pozitivni razvoj mladih: razvojne zakonitosti v kontekstu migracij.

Vzorec in merski pripomočki, uporabljeni z namenom evalvacije učinkov PYD-SI-MODEL programa, so podrobneje opisani v poglavju Metode. Spodaj povzemamo vpetost intervence v raziskovalni načrt in časovnico projekta.

Za analiziranje podatkov je bil uporabljen statistični program SPSS, verzija 27. Za ugotavljanje sprememb pred in po intervenciji znotraj posameznika je bila uporabljena ANOVA za ponovljene meritve, za primerjavo med spoloma ter glede na pogoj (primerjava intervencijske skupine s kontrolno) je bila uporabljena ANOVA za mešan načrt.

Zaradi kontekstualizacije intervencije in prilagajanja izvedbe posamezni skupini v času izvajanja delavnic so rezultati predstavljeni za vsako intervencijsko skupino posebej. Najprej so predstavljeni rezultati za gimnazijski program (v nadaljevanju GIM) vključno s primerjavo s kontrolno skupino, nato za srednje strokovno izobraževanje (v nadaljevanju SSI), sledi srednje poklicno izobraževanje (v nadaljevanju SPI) vključno s primerjavo s kontrolno skupino in na koncu še nižje poklicno izobraževanje (v nadaljevanju NPI). Dodatno so za vse skupine, kjer je bilo primerjave možno izvesti, vključene primerjave glede na spol.

511

## 4.0 Spremembe v intervencijskih skupinah

### Gimnazija

Tabela 1: Spremembe v času znotraj posameznikov v intervencijski skupini: GIM.

	Pred		Po		SS	F
	M	SD	M	SD		
Kompetentnost	3,60	0,51	3,55	0,53	0,04	0,37
Samozavest	3,58	0,62	3,68	0,66	0,16	1,34
Karakter	3,67	0,46	3,76	0,45	0,10	1,06
Skrb	3,57	0,79	3,58	0,58	0,00	0,01
Povezanost	3,76	0,40	3,94	0,46	0,42	5,30**

Opombe: Pred – pred izvedeno intervencijo, Po – po izvedeni intervenciji.  $p^* < 0,10$ ;  $p^{**} < 0,05$ ;  $p^{***} < 0,001$

V tabeli 1 so razvidna povprečja in standardni odkloni odgovorov udeleženk\_cev na vprašalnik Pozitivni razvoj mladih (Geldhof idr., 2014) pred in po izvedeni intervenciji za skupino gimnazijk\_cev ter rezultati analize variance s

ponovljenimi meritvami. ANOVA za ponovljene meritve je za posamezne spremenljivke pokazala, da v kompetentnosti, samozavesti, karakterju in skrbi ni prišlo do sprememb v času znotraj posameznika, so pa udeleženci\_ke pri drugem merjenju poročali o višji stopnji povezanosti kot pri prvem merjenju.

Preverile smo tudi razlike glede na spol in če je prišlo do interakcije med spolom in časom v vključenih spremenljivkah. ANOVA za mešan načrt je pokazala, da so dekleta poročala o višji stopnji skrbi kot fantje ( $F = 3,04; p < 0,05; \eta^2 = 0,16$ ), medtem ko pri ostalih spremenljivkah ni bilo razlik glede na spol. Prav tako ni bilo interakcije med časom in spolom.

## Srednje strokovno izobraževanje

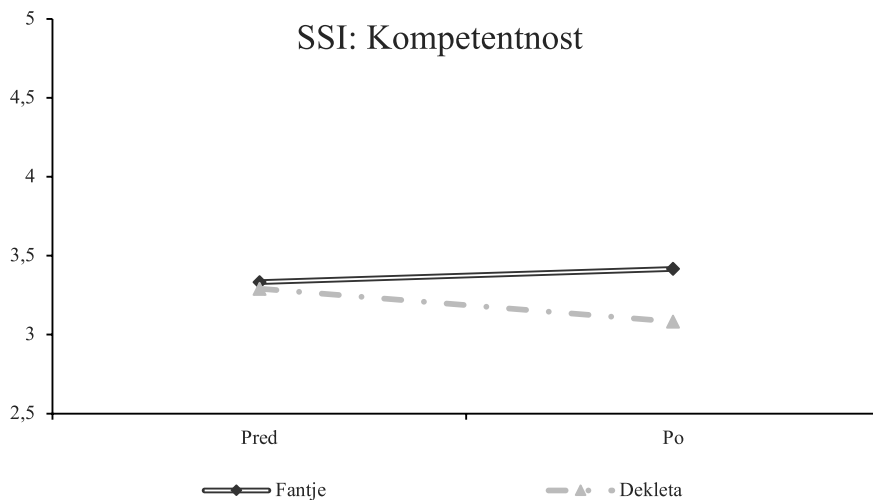
Iz tabele 2 je razvidna deskriptivna statistika merjenja pred in po izvedeni intervenciji. ANOVA za ponovljene meritve je pokazala, da je prišlo do spremembe v času pri spremenljivki samozavest, in sicer se je udeležencem\_kam intervencije samozavest znižala v primerjavi pred intervencijo.

Preverile smo tudi razlike glede na spol ter interakcijo med spolom in časom. ANOVA za mešan načrt je pokazala, da so se udeleženci\_ke glede na spol razlikovali v karakterju ( $F = 18,10; p < 0,05; \eta^2 = 0,75$ ). Dekleta so imela višje povprečne vrednosti karakterja kot fantje. Z ANOVO za mešan načrt smo preverile interakcije glede na spol in čas. Pokazale so se mejne razlike v času glede na spol v kompetentnosti ( $F = 4,74; p = 0,07; \eta^2 = 0,44$ ) (glej sliko 2). Pred izvedbo intervencije so dekleta poročala o podobni stopnji kompetentnosti kot fantje, medtem ko je prišlo pri dekletih po intervenciji do statistično značilnega upada kompetentnosti v primerjavi s fanti.

Tabela 2: Spremembe v času znotraj posameznice\_ka v intervencijski skupini: SSL.

	Pred		Po		SS	F
	M	SD	M	SD		
Kompetentnost	3,20	0,60	3,17	0,53	0,01	0,23
Samozavest	3,96	0,53	3,37	0,56	1,58	5,61**
Karakter	4,10	0,35	3,93	0,37	0,13	2,37
Skrb	4,20	0,59	3,91	0,55	0,40	2,86
Povezanost	3,81	0,31	3,53	0,47	0,35	2,59

Opombe: Pred – pred izvedeno intervencijo, Po – po izvedeni intervenciji.  $p^* < 0,10$ ;  $p^{**} < 0,05$ ;  $p^{***} < 0,001$



Slika 2: Interakcija med časom in spolom v kompetentnosti pri skupini SSI.

513

### Srednje poklicno izobraževanje

V intervencijski skupini, ki je bila vključena v srednje poklicno izobraževanje, je ANOVA za ponovljene meritve pokazala, da je prišlo do mejnih razlik glede spremenljivke samozavest, ki je po intervenciji v tej skupini upadla. Razlik glede na spol nismo preverjale, saj so bili vsi vključeni v intervencijo fantje.

Tabela 3: Spremembe v času znotraj posameznika\_ ce v intervencijski skupini: SPI.

	Pred		Po		SS	F
	M	SD	M	SD		
Kompetentnost	3,63	0,53	3,54	0,85	0,03	0,06
Samozavest	4,35	0,37	3,58	1,08	2,38	4,47*
Karakter	3,64	0,89	3,31	1,06	0,43	0,65
Skrb	3,15	1,12	3,33	1,00	0,14	0,33
Povezanost	3,72	0,53	3,81	0,79	0,04	0,50

Opombe: Pred – pred izvedeno intervencijo, Po – po izvedeni intervenciji. p\* < 0,10; p\*\* < 0,05; p\*\*\* < 0,001

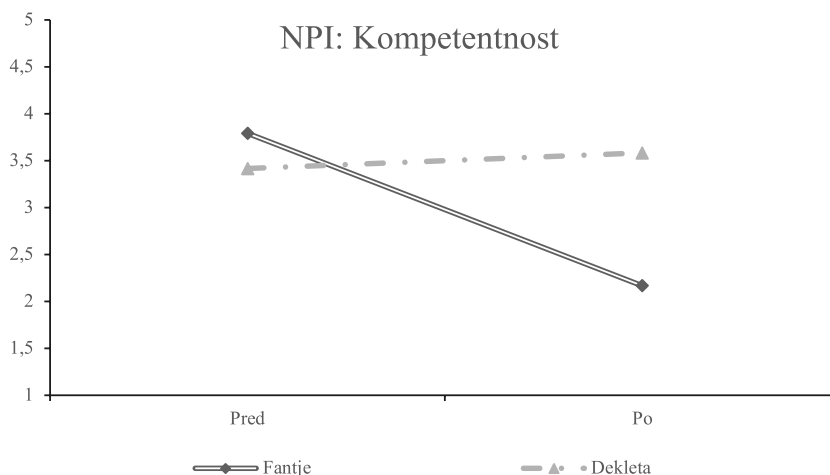
## Nižje poklicno izobraževanje

Pri skupini, ki je bila vključena v nižje poklicno izobraževanje, ni bilo razlik v času (glej tabelo 4). Primerjale smo tudi razlike glede na spol in spremembe v času. Pokazale so se razlike glede na spol v samozavesti ( $F = 7,65$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,56$ ), skrbi ( $F = 10,24$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,63$ ) in povezanosti ( $F = 5,97$ ;  $p = 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,50$ ). Dekleta so poročala o višji samozavesti, višji skrbi in višji povezanosti. ANOVA za mešan načrt je pokazala, da je prišlo do interakcije med spolom in časom pri spremenljivkah kompetentnost ( $F = 4,19$ ;  $p = 0,09$ ;  $\eta^2 = 0,41$ ) in pri povezanosti ( $F = 8,45$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,58$ ). Pri dekletih je kompetentnost ostala stabilna, medtem ko se je povezanost zvišala. Pri fantih sta oba kazalnika upadla (glej sliko 2 in 3).

Tabela 4: Spremembe v času znotraj posameznice\_ka: NPI.

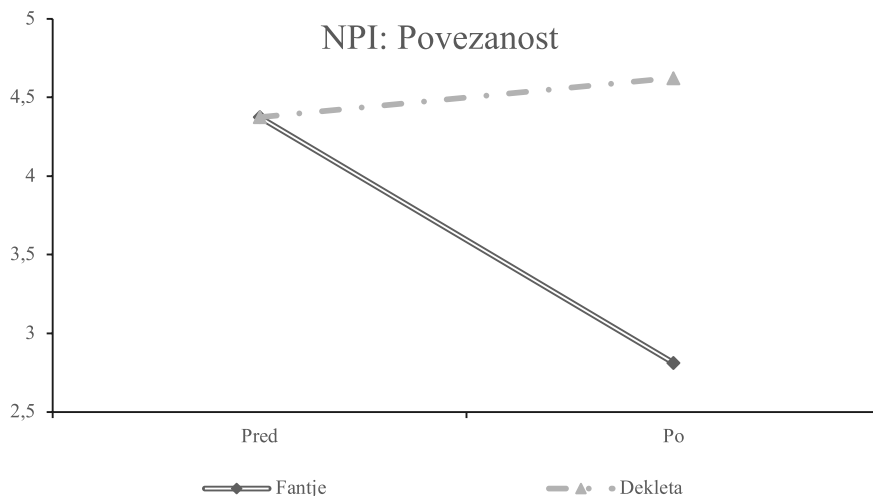
	Pred		Po		SS	F
	M	SD	M	SD		
Kompetentnost	3,67	0,78	3,00	1,07	2,00	2,01
Samozavest	4,06	0,72	3,67	1,34	0,68	0,46
Karakter	3,99	0,91	3,60	1,16	0,68	0,80
Skrb	3,57	1,43	3,67	1,14	0,04	0,03
Povezanost	4,33	0,45	3,71	1,16	1,76	2,49

Opombe: Pred – pred izvedeno intervencijo, Po – po izvedeni intervenciji.  $p^* < 0,10$ ;  $p^{**} < 0,05$ ;  $p^{***} < 0,001$



Slika 3: Interakcija med časom in spolom v kompetentnosti pri skupini NPI.





Slika 4: Interakcija med časom in spolom v povezanosti pri skupini NPI.

515

## 5.0 Primerjave med intervencijsko in kontrolno skupino (GIM in SPI)

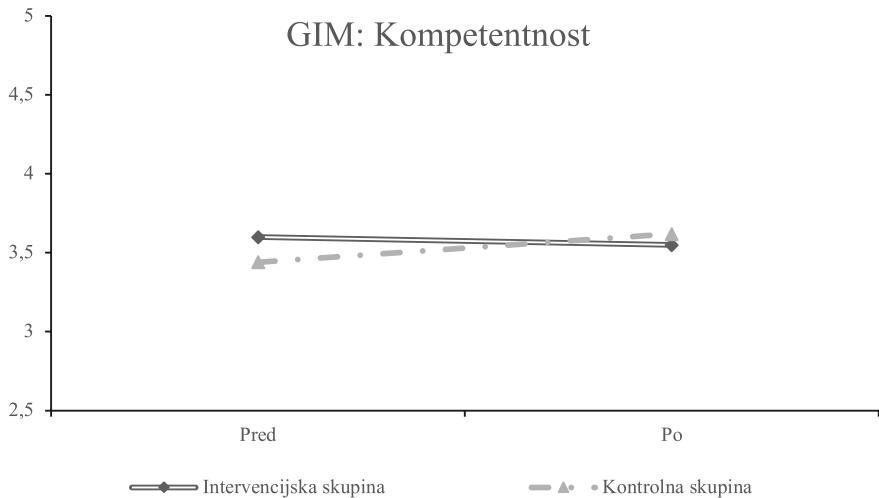
### Gimnazija

Tabela 5: Primerjava med intervencijsko in kontrolno skupino: GIM.

	Intervencija		Kontrola		Skupina F	Čas x skupina F
	Pred M (SD)	Po M (SD)	Pred M (SD)	Po M (SD)		
Kompetentnost	3,60 (0,51)	3,55 (0,53)	3,44 (0,53)	3,62 (0,54)	0,10	4,50**
Samozavest	3,58 (0,62)	3,68 (0,66)	3,78 (0,66)	3,76 (0,73)	0,65	1,06
Karakter	3,67 (0,46)	3,76 (0,45)	3,88 (0,64)	3,86 (0,53)	1,30	0,91
Skrb	3,57 (0,79)	3,58 (0,58)	3,95 (0,75)	3,90 (0,62)	3,66*	0,21
Povezanost	3,76 (0,40)	3,94 (0,46)	3,90 (0,53)	3,83 (0,55)	0,01	4,88**

Opombe: Pred – pred izvedeno intervencijo, Po – po izvedeni intervenciji.  $p^* < 0,10$ ;  $p^{**} < 0,05$ ;  $p^{***} < 0,001$

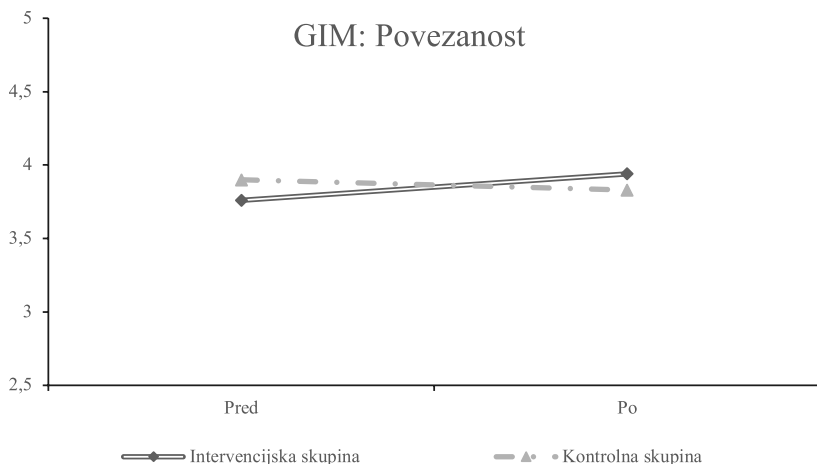
Preverile smo tudi, ali je prišlo do razlik v kazalnikih pozitivnega razvoja mladih med intervencijsko in kontrolno skupino gimnazijk\_cev (glej tabelo 5). Mejne razlike med skupinama so se pokazale zgolj v skrbi, in sicer je kontrolna skupina poročala o višji spremembi v skrbi kot intervencijska skupina. Preve-



Slika 5: Interakcija med časom in vključenostjo v intervencijo v kompetentnosti pri skupini GIM.

516

rile smo tudi interakcijo med časom in tem, ali so bili vključeni v intervencijo. ANOVA za mešan načrt je pokazala, da se je pri dijakih\_njah v kontrolni skupini v merjenju po izvedeni intervenciji stopnja kompetentnosti v primerjavi z dijaki\_njami v intervencijski skupini zvišala, medtem ko je pri slednjih ostala stabilna (glej sliko 5). Ravno nasprotno pa je ANOVA za mešani načrt pokazala, da so v intervencijski skupini po izvedeni intervenciji poročali o višji stopnji povezanosti v primerjavi s kontrolno skupino (glej sliko 6).



Slika 6: Interakcija med časom in vključenostjo v intervencijo v povezanosti pri skupini GIM.

## Srednje poklicno izobraževanje

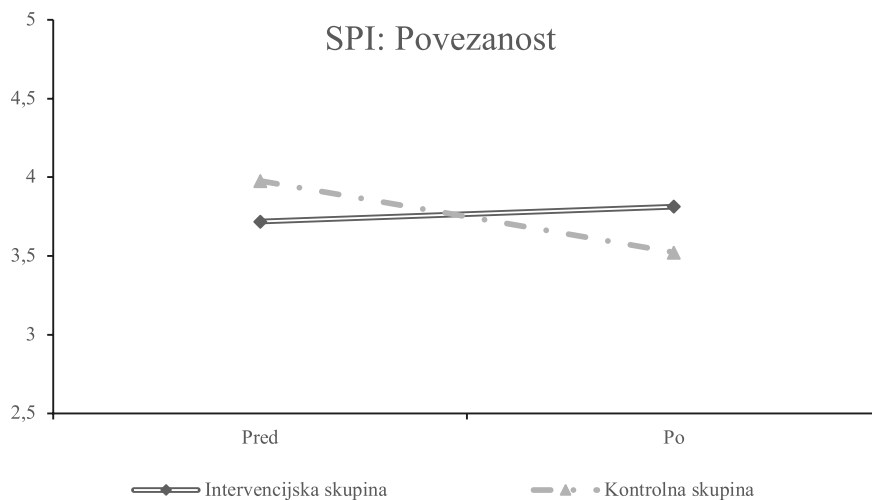
Preverile smo razlike med intervencijsko in kontrolno skupino (glej tabelo 6). ANOVA za mešan načrt je pokazala, da razlik med skupinama ni bilo, je pa prišlo do interakcije med skupino in časom. Prišlo je namreč do mejne spremembe v času v povezanosti, in sicer je v intervencijski skupini povezanost ostala stabilna, medtem ko se je v kontrolni skupini znižala (slika 7).

Tabela 6: Primerjava med intervencijsko in kontrolno skupino: SPI.

	Intervencija		Kontrola		Skupina	Čas x skupina
	Pred M (SD)	Po M (SD)	Pred M (SD)	Po M (SD)		
Kompetentnost	3,63 (0,53)	3,54 (0,85)	3,62 (0,56)	3,62 (0,73)	0,02	0,05
Samozavest	4,35 (0,37)	3,58 (1,08)	3,76 (0,63)	3,67 (0,93)	0,76	2,28
Karakter	3,64 (0,89)	3,31 (1,06)	3,84 (0,62)	3,44 (0,78)	0,29	0,02
Skrb	3,15 (1,12)	3,33 (1,00)	3,40 (0,88)	3,31 (0,91)	0,09	0,31
Povezanost	3,72 (0,53)	3,81 (0,79)	3,978 (0,56)	3,52 (0,75)	0,00	3,68*

517

Opombe: Pred – pred izvedeno intervencijo, Po – po izvedeni intervenciji.  $p^* < 0,10$ ;  $p^{**} < 0,05$ ;  $p^{***} < 0,001$



Slika 7: Interakcija med časom in vključenostjo v intervencijo v povezanosti pri skupini SPI.

## 6.o Ugotovitve

Namen intervencije PYD-SI-MODEL v raziskovalnem projektu Pozitivni razvoj mladih: razvojne zakonitosti v kontekstu migracij je bil preveriti, ali imajo kontekstualizirane delavnice, ki ciljajo na spodbujanje pozitivnega razvoja mladih, pozitiven učinek na zvišanje kazalnikov pozitivnega razvoja mladih. Zaradi kontekstualizacije delavnic so bile intervencijske skupine obravnavane posamezno, pri čemer sta bili dve intervencijski skupini primerjani tudi s kontrolnima skupinama, ki so ju sestavljali dijaki\_nje drugega oddelka iste generacije iz iste srednje šole.

Rezultati primerjave obeh merjenj pred in po intervenciji znotraj posameznice\_ka so pokazali, da se je dijakom\_injam gimnazij tekom intervencije povečala stopnja povezanosti, medtem ko drugih razlik v času ni bilo. Pri dijakih\_njah srednjega strokovnega izobraževanja ter dijakih\_njah srednjega poklicnega izobraževanja je prišlo do statistično značilnega upada v samozavesti po izvedeni intervenciji, drugih razlik v času pa ni bilo. Pri dijakih\_njah nižjega poklicnega izobraževanja ni bilo razlik v času. Rezultati teh primerjav znotraj posameznika v času tako kažejo zelo raznovrstno sliko, saj je prišlo do zvišanja ciljnega kazalnika v eni izmed vključenih intervencijskih skupin ter do znižanja ciljnega kazalnika pri dveh intervencijskih skupinah. Spodbudno je, da so se dijaki\_nje gimnazij čutili bolj povezane s sošolci\_kami, starši, učitelji\_cami in skupnostjo po izvedeni intervenciji, kar je bil tudi eden izmed ciljev intervencije. Pri dijakih\_njah srednjega strokovnega izobraževanja ter dijakih SPI se je sicer znižala samozavest, kar lahko kaže na višje samozavedanje ali sovпада z nadaljevanjem šolskega leta.

Primerjava intervencijskih in kontrolnih skupin pri gimnazijah in srednjemu poklicnemu izobraževanju kaže na to, da se je pri dijakih\_njah v intervencijski skupini v obeh programih zvišala stopnja povezanosti oziroma je ostala enaka, medtem ko se je v kontrolnih skupinah ta znižala. Pri gimnazijah je bilo ugotovljeno tudi, da se je stopnja kompetentnosti zvišala pri kontrolni skupini, medtem ko je pri intervencijski skupini ostala enaka kot pred izvedeno intervencijo. Tako znotraj posameznice\_ka v času kot v primerjavi s kontrolno skupino se je tako pri intervencijskih skupinah gimnazij in srednjega strokovnega izobraževanja zvišala povezanost, kar je eden izmed najpomembnejših izidov intervencije. Pri tem je treba poudariti, da so bile vse delavnice znotraj intervencije za gimnazije, srednje strokovno izobraževanje in srednje poklicno izobraževanje izvedene v spletni obliki po dalj časa trajajočem šolanju od doma, pri čemer so dijaki\_nje poudarjali, da niti ne poznajo imen vseh svojih sošolcev\_k ter da so med sabo povezani v manjši meri.

Znotraj intervencijske skupine sta bila med sabo primerjana moški in ženski spol v vseh merjenih kazalnikih in interakcija med časom ter spolom. Znotraj posameznih intervencijskih skupin je prišlo do različnih sprememb. Pri

dijakih\_njah srednjega strokovnega izobraževanja se je pokazalo, da so fantje poročali o podobni ravni kompetentnosti po intervenciji, dekletom pa se je ta znižala. Pri dijakih\_njah nižjega poklicnega izobraževanja pa je pri dekletih kompetentnost ostala na podobni ravni, pri fantih se je znižala, medtem ko se je povezanost pri dekletih zvišala, pri fantih pa znižala.

## 7.0 Prednosti in pomanjkljivosti

Intervencija je imela številne pomanjkljivosti. Najprej je bilo zaradi pričetka šolanja na daljavo zbranih veliko manj soglasij, kot je bilo pričakovano. Nadalje dijaki\_nje bodisi zaradi tehničnih težav (merjenja so bila izvedena večinoma preko spletnih vprašalnikov) bodisi zaradi osebnih preferenc ali pomanjkanja motivacije za sodelovanje niso izpolnili vprašalnikov, na kar kaže upad udeleženk\_cev pri merjenjih. Zaradi šolanja na domu so bile vse delavnice za gimnazije, srednjega strokovnega izobraževanja in srednjega poklicnega izobraževanja izvedene v spletni obliki, kar je otežilo sodelovanje dijakov\_inj, omejilo interakcijo med vsemi deležniki\_cami ter zmanjšalo raven podpornih odnosov, ki bi bili lažje vzpostavljeni v živo. Dvakrat se je tudi primerilo, da so bili dijaki\_nje v šoli v istem prostoru, izvajalki pa sta delavnici vodili na daljavo, saj so se med izvajanjem delavnic pravila spremenila in so se dijaki\_nje delno šolali v šoli, delno od doma. Pojavila se je tudi diskrepanca med rezultati fokusnih skupin in rezultati vprašalnikov, kar je otežilo kontekstualizacijo intervencije. Na rezultate je prav tako lahko vplivalo ogromno drugih dejavnikov – spremembe na ravni posameznice\_ka, razreda, šole in skupnosti. Prednosti izvedene intervencije so predvsem v tem, da sta izvajalki poskusili kontekstualizirati intervencijo in jo čim bolj prilagoditi posameznemu oddelku. Prav tako se je pokazalo, da se tovrstne intervencije lahko izvedejo tudi v spletni, prilagojeni obliki. Dijaki\_nje so po koncu delavnic poudarili, da jim je bilo všeč, da so se med sabo bolje spoznali in povezali, da so se veliko pogovarjali in da so bile obravnavane pomembne teme, o katerih drugače v šoli sploh ne bi govorili.

519

## 8.0 Predlogi za pedagoško prakso

Situacija, v kateri so bile izvedene intervencije v posameznih oddelkih, je bila zelo specifična (tj. epidemija COVID-19), kar je vplivalo na izvedbo delavnic, ki so bile zaradi tega tudi bolj strukturirane, kot bi bilo pri tovrstnih delavnicah priporočljivo (Bonell idr., 2016; Tolan, 2014). Kljub temu se je skozi evalvacijo delavnic izkazalo, da se dijaki\_nje o tovrstnih temah želijo pogovarjati, vendar v šoli nimajo možnosti, da bi o tem sploh govorili. Tovrstno zasnovane delavnice bi torej bilo smiselno uvesti tudi v šolski kurikulum, morda predvsem na prehodu v srednjo šolo, ko se pri mladostnikih\_cah dogajajo največje spremembe

(tj. sprememba šole, sošolcev, rutine), kar bi jim olajšalo povezovanje s sošolci\_kami. Odzive dijakov\_inj, ki so bili vključeni v intervencijo, delno potrjujejo tudi rezultati, saj se je pri skoraj vseh skupinah zvišala povezanost z različnimi konteksti (vrstniki\_ce, šola, starši, skupnost), medtem ko pri ostalih kazalnikih večinoma ni prišlo do sprememb v času ali v primerjavi s kontrolno skupino.

## Literatura

- Anand, P., Bakhshi, A., Gupta, R. in Bali, M. (2021). Gratitude and Quality of Life Among Adolescents: the Mediating Role of Mindfulness. *Trends in Psychology*, 1–13.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. in Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child development*, 74(3), 769–782.
- Black, D. S. (2015). Mindfulness Training for Children and adolescents. *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*, 283, 246–263.
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melen-dez-Torres, G. J., Bonnell, C. in Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature Health behavior, health promotion and society. *BMC Public Health*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2817-3>
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V. in Lerner, R. M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720–735. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>
- Brander, P., Gomes, R., Cardenas, C., Taylor, M. in Vicente Abad, J. de. (2006). *Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih: izobraževalni priročnik: vsi drugač-ni, vsi enakopravni – evropska mladinska kampanja proti rasizmu, ksenofobi-ji, antisemitizmu in nestrpnosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK.
- Brinthaup, T. M., Hein, M. B. in Kramer, T. E. (2009). The self-talk scale: Development, factor analysis, and validation. *Journal of personality assessment*, 91(1), 82–92.
- Brooks-Gunn, J. in Roth, J. (2014). Invited Commentary: Promotion and Prevention in Youth Development: Two Sides of the Same Coin? *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 1004–1007. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0122-y>

- Brown, K. W. in Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. in Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Cherry, K. M., McArthur, B. A. in Lumley, M. N. (2020). A multi-informant study of strengths, positive self-schemas and subjective well-being from childhood to adolescence. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2169–2191.
- Depape, A. M. R., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Page, S. in Jackson, D. L. (2006). Self-talk and emotional intelligence in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(3), 250.
- Domino, M. (2013). Measuring the impact of an alternative approach to school bullying. *Journal of school health*, 83(6), 430–437. <https://doi.org/10.1111/josh.12047>
- Duthely, L. M., Nunn, S. G. in Avella, J. T. (2017). A novel heart-centered, gratitude-meditation intervention to increase well-being among adolescents. *Education Research International*, 1–12.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Lerner J. V. in Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163–176. <https://doi.org/10.1111/jora.12039>
- Hardy, S. A. in Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action?. *Child Development Perspectives*, 5(3), 212–218.
- Jensen, H., Gøtzsche, K., Andersen, L. R., Dyrborg, H. L., Lund, B. N., Denk, A., Kozina, A., Vršnik Perše, T., Marušić, I., Jugović, I., Rasmunson, M. in Oskarsson, M. (2020). *Program za vodstvene in svetovalne delavce: ROKA v ROKI*. Dostopno na: [https://handinhand.si/wp-content/uploads/2020/05/SLO\\_vodstvo\\_2020.pdf](https://handinhand.si/wp-content/uploads/2020/05/SLO_vodstvo_2020.pdf)
- Kozina, A. (2020) *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe*. Hamburg, Nemčija: Verlag dr. Kovač.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdotir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., DiDenti Christiansen, E. in Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive

youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>

Lewin-Bizan, S., Lynch, A. D., Fay, K., Schmid, K., McPherran, C., Lerner, J. V. in Lerner, R. M. (2010a). Trajectories of positive and negative behaviors from early- to middle-adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 751–763. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9532-7>

Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D. in Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7, 1988.

Marušič, I., Puzič, S., Jugović, I., Košutić, I., Matić Bojić, J., Mornar, M., Nielsen, B., Jensen, H., Rasmunson, M., Oskarsson, M., Denk, A., Kozina, A. in Veldin, M. (2020). *Program za učence\_ ke: ROKA v ROKI*. Dostopno na: [https://handin-hand.si/wp-content/uploads/2020/05/SLO\\_ucenci\\_2020.pdf](https://handin-hand.si/wp-content/uploads/2020/05/SLO_ucenci_2020.pdf)

NIJZ. (2011). *Interaktivne igre za spodbujanje in krepitev življenjskih veščin za dijakke srednjih šol*. Dostopno na: [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/igre\\_srednjesolci\\_2017.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/igre_srednjesolci_2017.pdf)

Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Cole, E. in Cerniglia, L. (2013). Moral dilemma in adolescence: The role of values, prosocial moral reasoning and moral disengagement in helping decision making. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 190–205.

Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jeličić, H., von Eye, A. in Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571–584. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.06.003>

Pittman, K., Irby, M. in Ferber, T. (2001). Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development. V P. L. Benson in K. Pittman (Ur.), *Trends in youth development: Visions, realities and challenges* (str. 3–50). Boston, ZDA: Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1459-6\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1459-6_14)

Ross, K. M. in Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170–1199.

Roth, J. L. in Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94–111. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702\\_6](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6)

Roth, J. L. in Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Physiology & Behavior*, 20(3), 188–202. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2017.03.040>



- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior, 15*(2), 112–120.
- Sellakumar, G. K. (2015). Effect of slow-deep breathing exercise to reduce anxiety among adolescent school students in a selected higher secondary school in Coimbatore, India. *Journal of Psychological and Educational Research, 23*(1), 54–72.
- Spencer, M. B. in Spencer, T. R. (2014). Invited commentary: Exploring the promises, intricacies, and challenges to positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 1027–1035. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0125-8>
- Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar, N., Roškar, S., Kralj, D., Tacol, D. in Tratnjek, P. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. in Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tolan, P. (2014). Future directions for positive development intervention research. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 43*(4), 686–694. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.936604>
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y. in Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences, 54*, 210–216.