

Mladostništvo v času družbenih negotovosti:

*Spremljanje pozitivnega razvoja mladih v
obdobju pandemije COVID-19*

LJUBLJANA, 7. 12. 2022

Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne zakonitosti v kontekstu migracij (PYD–SI–MODEL)

- ANA KOZINA, ANA MLEKUŽ, TINA PIVEC, URŠKA ŠTREM FEL, JANJA ŽMAVC, PEDAGOŠKI INŠTITUT
-
- KATJA KOŠIR,
FILOZOFSKA FAKULTETA UNIVERZE V MARIBORU

Potek predstavitev

- O projektu & PYD-SI-MODEL (Ana Kozina)
- Kontekst migracij (Ana Mlekuž)
- Kontekst šole (Urška Štremfel)
- Kontekst prehoda (Katja Košir)
- Kontekst jezika (Janja Žmavc)
- Intervencija (Tina Pivec)

& razprava ob vprašanjih

O PROJEKTU

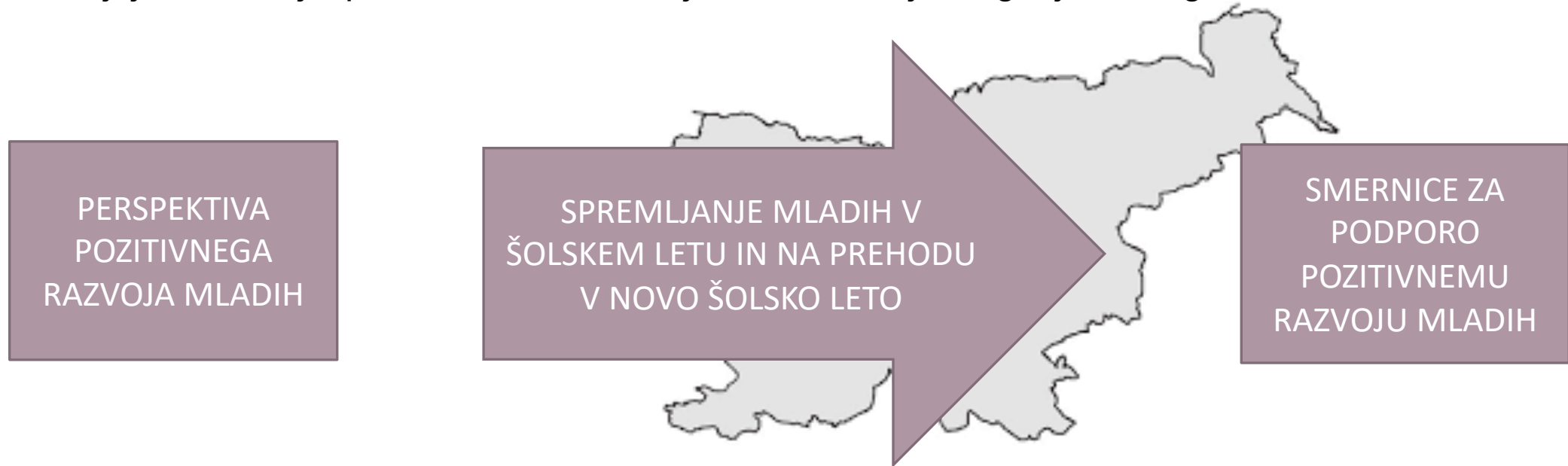
Ana Kozina

Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne zakonitosti v kontekstu migracij

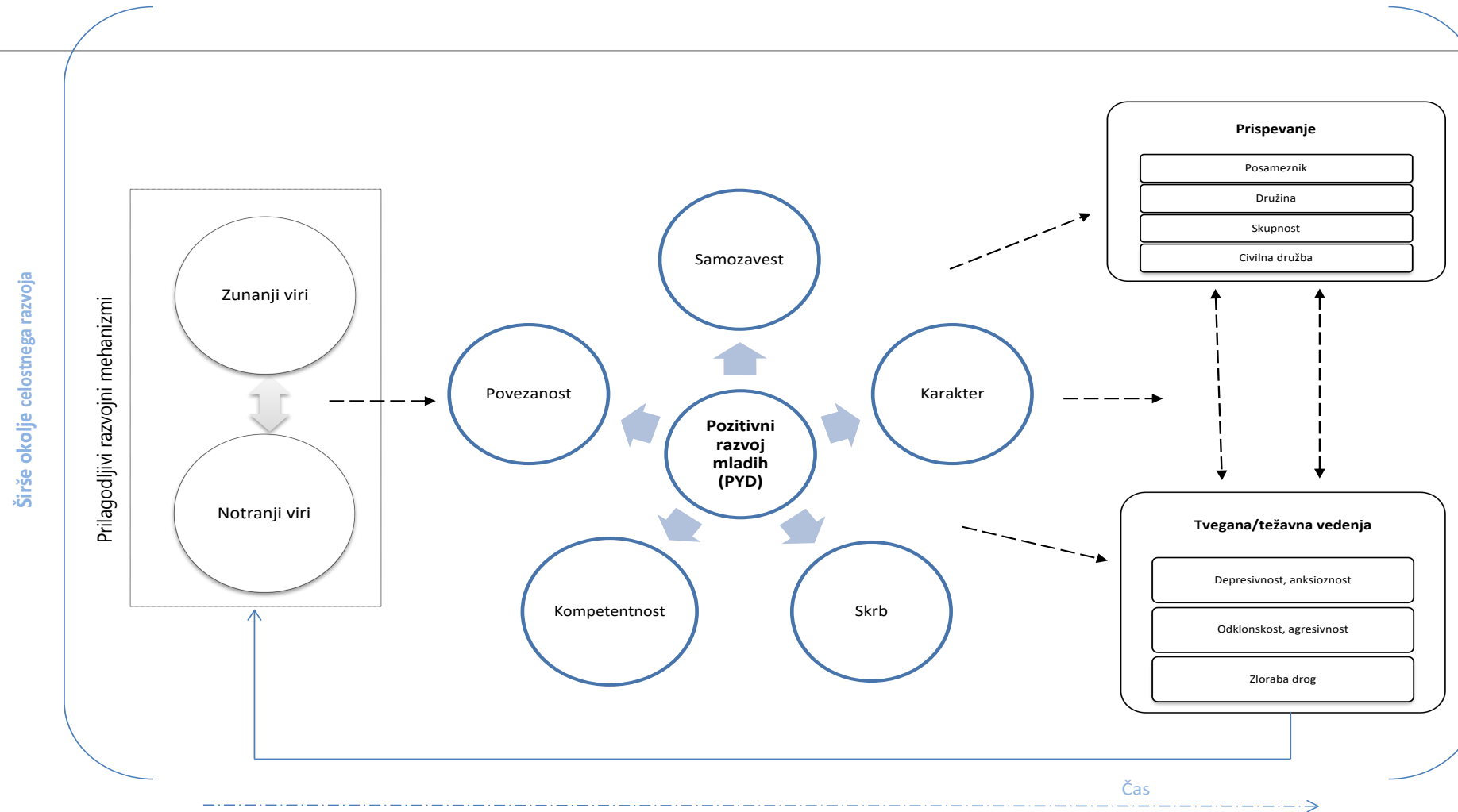
PEDAGOŠKI INŠTITUT



Cilj projekta je bil oblikovati empirično in teoretično podprt model, **PYD-SI-MODEL**, ki je preučil dejavnike na različnih ravneh (izobraževalni sistem, šola in posameznik), ki **podpirajo pozitiven razvoj mladih**. Posebna pozornost je namenjena kontekstu šole in kontekstu mladih, ki se nahajajo v obdobjih prehoda in za katere je značilno višje tveganje za negativne izide.



Perspektiva pozitivnega razvoja mladih



Osnovni koncepti

NOTRANJI VIRI: spretnosti in kompetence mladostnic_kov, ki se delijo v štiri kategorije: **zavezanost učenju, pozitivne vrednote, socialne kompetence in pozitivna identiteta**

ZUNANJI VIRI: značilnosti okolja, konteksta in odnosov, v katere so mladostniki_ce vključeni in se delijo v štiri kategorije: **podpora, opolnomočenje, meje in pričakovanja, konstruktivna raba časa.**

KOMPETENTNOST:

ocena lastne kompetentnosti na socialnem, učnem, kognitivnem in športnem področju.

SAMOZAVEST:

notranji občutek pozitivnega samovrednotenja in samoučinkovitosti.

POVEZANOST:

preplet pozitivnih vzajemnih odnosov posameznika_ce z njegovimi oz. njenimi pomembnimi drugimi, institucijami ter skupnostmi.

SKRB:

empatija in sočustvovanje z drugimi.

KARAKTER:

posedovanje etičnih standardov vedenja, ki je skladno z družbenimi in kulturnimi normami.

Raziskovalna vprašanja

Kateri so **podporni mehanizmi** (notranji in zunanji viri) na ravni posameznika, razreda, šole in družbe, ki vzpodbujajo pozitiven razvoj mladih v Sloveniji?

Kako se podporni mehanizmi razlikujejo **glede na različne podskupine in kontekste**?

- **kontekst migracij**
- **kontekst jezika**
- **kontekst šole**
- **kontekst prehoda**

Ali je mogoče **podpreti pozitivni razvoj mladih** (5 C-jev) in preprečiti tvegano ter težavno vedenje?

Metode raziskovanja

KVANTITATIVNE

Samoocenjavalni vprašalniki

- demografski podatki
- razvojni viri
- kazalniki pozitivnega razvoja mladih
- pozitivni izidi (prispevanje, empatija,...)
- negativni izidi (anksioznost, nasilje,...)

KVALITATIVNE

Fokus skupine (semi-strukturirani razgovori):

- za dijake_inje,
- dijake_inje priseljence_ke,
- učitelje_ice in
- za vodstvo.

Vzorec in raziskovalni načrt

CILJNA POPULACIJA:

- učenci_ke devetih razredi osnovnih šol
- dijaki_nje srednjih šol v Sloveniji

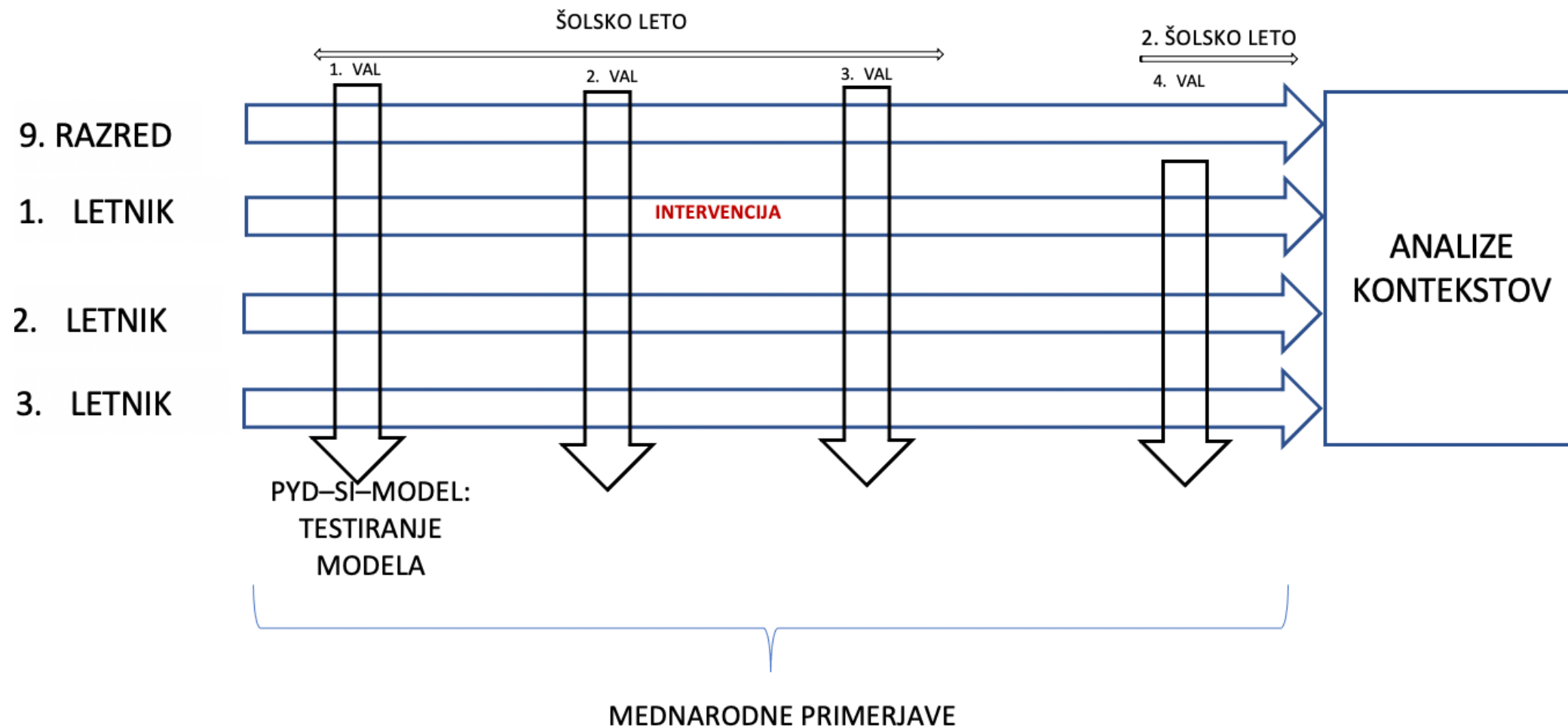
NIZKO IN VISOKO TVEGANJE:

- NIZKO (NT): vse šole v Sloveniji
- VISOKO (VT): šole z več dodatnimi urami slovenskega jezika

VZOREC (KVANTITATIVNI DEL):

- NT: 10 osnovnih šol, 10 srednjih šol (3 gimnazije, 4 strokovne srednje šole, 2 poklicni srednji šoli in 1 nižja poklicna šola)
- VT: 10 osnovnih šol, 10 srednjih šol (3 gimnazije, 4 strokovne srednje šole, 2 poklicni srednji šoli in 1 nižja poklicna šola)
- **VZOREC (KVALITATIVNI DEL + INTERVENCIJA):**
- VT: 4 srednje šole

Merjenje	T1 (okt–dec 2020)	T2 (jan–mar 2021)	T3 (maj–jun 2021)	T4 (okt–dec 2021)
Udeleženci_ke	1984	1920	1669	1074
9. razred	578	578	599	140
1. letnik	462	443	338	328
1. 2. letnik	502	502	433	324
1. letnik	403	401	304	259



PYD – SI – MODEL

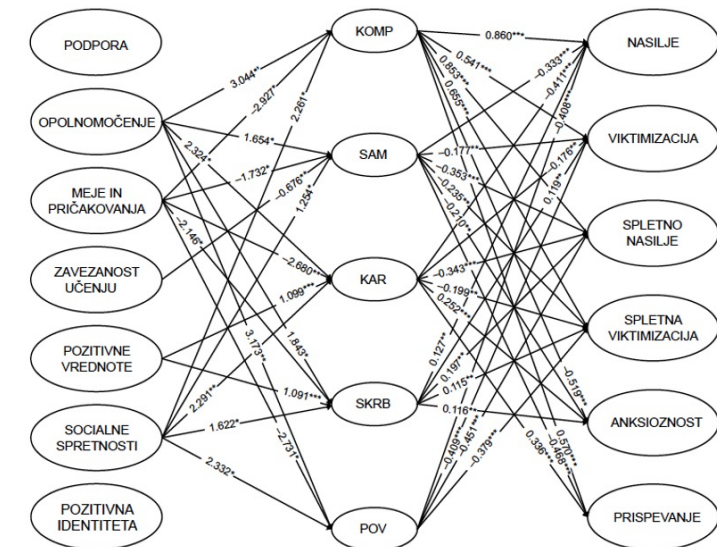
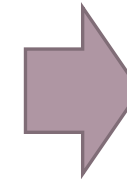
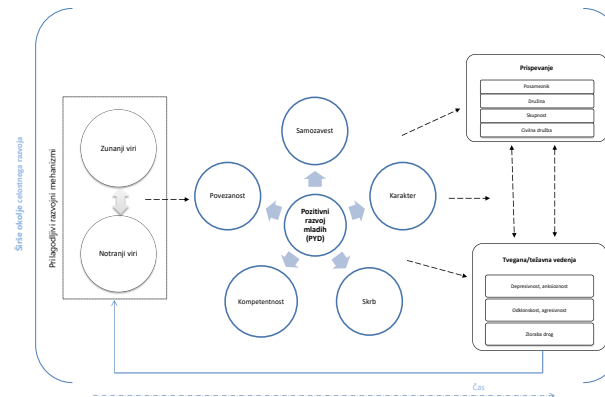
Ana Kozina

Empirično preverjanje teoretično postavljenega modela pozitivnega razvoja mladih: PYD-MODEL

Strukturno linearno modeliranje odnosov:

Alternativni modeli:

- osnovni,
- hierarhični,
- dvodimenzionalni



PYD-SI-MODEL – prileganje podatkov alternativnim modelom

MODEL	N	Hi2	RMSEA	SR MR	CFI	TLI	BIC	AIC
Osnovni	828	32794,376 (11891)***	,030 (.029–,030)	,050	,886	,881	621216,403	616585,506
Hierarhični	747	40089,871 (11972)***	,034 (.034–,035)	,076	,846	,841	627196,387	623018,513
2-dimenzionalni	767	37896,290 (11952)***	,033 (.033–,033)	,057	,858	,853	625154,663	620864,932

Ugotovitve

- Visoka skladnost empiričnih podatkov z vsemi teoretičnimi modeli priča o **visoki pomembnosti razvojnih virov za kazalnike pozitivnega razvoja mladih** in vpliv teh kazalnikov na pojavnost tveganega vedenja in prispevanja.
- Od virov, **več opolnomočenja in več socialnih spretnosti ter manj mej in pričakovanj** vodi v prisotnost kazalnikov pozitivnega razvoja mladih.
- Kazalniki pozitivnega razvoja mladih pomembno napovedujejo prisotnost tveganih vedenj ter pogostost prispevanja. V tem delu **povezave niso enoznačne**, saj visoke vrednosti kazalnikov pozitivnega razvoja mladih (kompetentnost, samozavest, skrb) ne vodijo nujno v manj tveganega vedenja, kot je predpostavljeno v teoretičnem modelu.
- Za razliko od kazalnikov kompetentnost, samozavest in skrb je **karakter** tisti kazalnik, ki na našem vzorcu pomembno napove manj težavnega vedenja in hkrati več prispevanja.
- Prav tako se kot pomembna za pozitivni razvoj mladih izkaže **povezanost**, saj vodi v manj nasilja, spletnega nasilja, viktimizacije in anksioznosti.

KONTEKST MIGRACIJ

Ana Mlekuž

Migrantski status kot dejavnik tveganja

- migrantske družine v veliki meri živijo v **manj ugodnih življenjskih razmerah** (revščina, visoka stopnja nezaposlenosti, ekonomska deprivacija) (Roché in Hough, 2018)
 - mladi z migrantskim ozadjem **manj povezani z institucijami ter družbenim okoljem**, v katerem živijo (Van Bergen idr., 2015)
 - kot posledica negativnih stališč do migrantov mladi migranti **ne razvijejo občutka pripadnosti do družbe sprejema** (Van Bergen idr., 2015)
- **marginalizacija:**
- več kriminalitete, zlorab drog ter zgodnjega opuščanja šolanja
 - se bolj povežejo s svojo lastno etnično skupino ter z različnimi (lahko radikalnimi) političnimi gibanji v državi izvora (Roché in Hough, 2018) → radikalizacija (Silber in Bhatt, 2007)

Izobraževalni kontekst:

- status migranta se povezuje z različnimi negativnimi izidi na različnih področjih učenja in izobraževanja (Coll idr., 2012)

Razlike v adaptaciji in integraciji priseljencev_k

- Dva vidika raziskovanja:
 - **migracijska/selitvena morbidnost** (ang. *migrant morbidity*)
 - pojav, kjer migranti_ke izkazujejo nižjo stopnjo adaptacije v primerjavi z večinsko populacijo (Atzba-Poria idr., 2004; Motti-Stefanidi idr., 2008; Titzmann, Raabe in Silberesien, 2008; ...)
 - **priseljski paradoks** (ang. *immigrant paradox*)
 - pojav, kjer migranti_ke izkazujejo višjo stopnjo adaptacije v primerjavi z večinsko populacijo
 - dobro raziskan v Združenih državah Amerike (npr. Beiser idr., 2002; Harker, 2001; ...)
 - manj raziskan v Evropi



Nekatere raziskave v Evropi, ki se ne osredotočajo na razlike v adaptaciji/integraciji migrantov_k, kažejo na priseljski paradoks:

nižja stopnja duševnih težav (Slodnjak idr., 2002; Stevens idr., 2003, Vaage idr., 2009)

manjša podvrženost alkoholizmu in odvisnosti od mamil (Amudsen idr., 2005; Marsiglia idr., 2008)

manj agresivnega vedenja, nasilja ter viktimizacije (Dimitrova in Chasiotis, 2012)

boljša adaptacija znotraj šolskega konteksta (pozitivnejša stališča do učenja, manj vedenjskih težav ter višja motivacija za učenje kot večinska populacija)
(Vedder idr., 2005)

Priseljenski paradoks

- *individualni dejavniki:*

- **dvokulturna/večkulturna identiteta** posameznikov_ic z migrantskim ozadjem → omogoča višje stopnje fleksibilnosti in boljše izide preko zmožnosti integracije različnih kulturnih okvirov (Berry idr., 2006; Portes in Rumbaut, 2001)
 - bilingvizem/večjezičnost
- **tesni odnosi** s širšo družino ter zavezanost k prispevanju pri družinskih obveznostih (Fuglini, 2001)
- visoka **motivacija**, pozitivna **samopodoba** ter učinkovitejša **samokontrola**

- *zunanji dejavniki:*

- **podpora staršev** (Liebkind, idr., 2004)
- visoke **akademske aspiracije** staršev migrantov (Vallet in Caille, 1999)
- **odnosi** z vrstniki, šolsko okolje ter lokalno skupnost (Coll idr. 2012)

Pomemben je tudi kontekst...

Učenci_ke migranti_ke prve generacije v Evropi so bolje adaptirani kot učenci_ke migranti_ke druge generacije ter učenci_ke večinske populacije v tistih kontekstih (Dimitrova idr., 2017), kjer:

- 1) se **spodbujajo tesni in podporni odnosi** med družino učencev_k migrantov_k, njihovo šolo, vrstniki in skupnostjo
- 2) je prisotne **manj diskriminacije, več sprejemanja različnost ter pozitivna stališča do večkulturnosti**
- 3) lahko migranti_ke obdržijo svojo kulturno identiteto hkrati pa lahko prevzemajo kulturo države sprejema – **okolje, v katerem se podpira večkulturnost**

Kaj nam kažejo slovenski rezultati?

Razvojni viri

- učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, v vseh treh merjenjih izkazujejo **višjo stopnjo razvojnih virov** kot učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije in/ali učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja
 - 1. merjenje: pri večini postavk poročajo o višji prisotnosti razvojnih virov
 - 2. merjenje: pri petih od desetih postavk višja prisotnost razvojnih virov (kot pri 2. generaciji ter večinski populaciji)
 - 3. merjenje: pri petih od desetih postavk višja prisotnost razvojnih virov (kot pri 2. generaciji)
 - ***Prisotnost priseljskega paradoksa se iz merjenja v merjenje zmanjšuje***
 - učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije predvsem na področju notranjih virov tudi pri tretjem merjenju izkazujejo priseljski paradoks

Učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, na področju razvojnih virov izkazujejo migrantski paradoks.

Kazalniki pozitivnega razvoja

- učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, v vseh treh merjenjih poročajo o **višji prisotnosti kazalnikov pozitivnega razvoja** kot učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije in/ali učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja
 - 1. merjenje: višja prisotnosti razvojnih virov pri vseh petih kazalnikih
 - 2. merjenje: na področju kompetentnosti med skupinami učenk_cev in dijakov_inj ni več statistično pomembne razlike
 - 3. merjenje: migranti_ke prve generacije poročajo o višjih stopnjah samozavesti, karakterja ter skrbi kot učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja
 - ***Prisotnost priseljenskega paradoksa se iz merjenja v merjenje zmanjšuje***

Učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, na področju kazalnikov pozitivnega razvoja izkazujejo migrantski paradoks.

Empatična skrb, priznavanje različnosti, pripadnost in prispevanje

- **Empatična skrb:**

- učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije v 2. in 3. merjenju izkazujejo višjo stopnjo empatične skrbi kot učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja

- **Prispevanje:**

- 1. in 2. merjenje: učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije izkazujejo več prispevanja kot učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja
 - več prispevanja kot učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke druge generacije, v prvem merjenju

- **Priznavanje različnosti:**

- učenci_ke in dijaki_nje brez migrantskega ozadja opažajo, da se njihovo kulturo v šolskem okolju priznava bolj kot kulturo učencev_k in dijakov_inj, migrantov_k druge generacije (velja za vse tri merjenja)
- 3. merjenje: razlika v zaznavi sprejemanja različnosti med učenci_kami in dijaki_njami, migranti_kami prve generacije, ter učenci_kami in dijaki_njami brez migrantskega ozadja

Zaključki

Učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije izkazujejo **priseljenski paradoks** na področjih:

- razvojnih virov,
 - kazalnikov pozitivnega razvoja ter
 - prispevanja.
-
- rezultati na področju priznavanja različnosti → šolsko okolje še vedno monokulturno
 - potrjujejo tudi rezultati kvalitativne analize fokusnih skupin

Slovenski_e učenci_ke in dijaki_nje, migranti_ke prve generacije, izkazujejo različne potenciale, ki jih je potrebno ustrezno podpreti in razvijati tako znotraj šolskega okolja kot družbe na sploh.

Priporočila

- Preko **programov spodbujanja pozitivnega razvoja mladih** velja učence_ke in dijake_inje migrante_ke podpreti pri ohranjanju in razvijanju notranjih virov in kazalnikov pozitivnega razvoja, empatične skrbi ter prispevanja, ki se povezujejo s pozitivnimi izidi in kažejo na uspešno adaptacijo.
- **Ustrezne integracijske politike** ter **spodbujanje pluralističnih stališč do migrantov_k** so ključnega pomena za uspešno adaptacijo migrantov_k v družbi
- Ustrezna sistemska podpora in omogočanje migrantom_kam, da **ohranjajo svoj jezik in kulturo ter se hkrati povezujejo s slovensko kulturo** tako v šolskem kontekstu kot v širši družbi.

KONTEKST JEZIKA

Janja Žmavc

Jezik v perspektivi PYD

- Prvič je bil raziskovan kot **samostojni** kontekst.
- Kot **del trans-/dvokulturne identitete** znotraj preučevanja pozitivnega razvoja mladih s priseljskim ozadjem (Lerner et al., 2012).
- V ZDA preventivni programi za begunce in priseljence **deloma vključujejo** tudi dvojezično dimenzijo (Morland, Rose in Schmidt, 2006/2009; Easter in Refki, 2004).

Raziskovanje jezikovnega konteksta v PYD-SI-MODELU

- **Večjezična perspektiva:**
 - **umestitev** večjezičnosti kot **interdisciplinarnega in večdimenzionalnega raziskovalnega področja** v raziskovanje pozitivnega razvoja mladih;
 - **raziskovanje povezanosti** znanja in rabe enega ali več jezikov ter pozitivnega razvoja mladih s priseljskim ozadjem:
 - Vidiki individualne jezikovne rabe in njihova povezanost s PYD konstrukti (tj. z razvojnimi viri in 5Cji). – kvantitativno.
 - Jezikovna raba kot sestavni del družbenega okolja oz. odnosa do jezikov in njihovih govork_cev. – kvalitativno.

Ali je večjezičnost kot element multikulture identitete relevanten dejavnik pozitivnega razvoja mladih s priseljskim ozadjem?

Opredelitev večjezičnosti (npr. Aronin, 2019)

- **sestavljena zmožnost** posameznikovega znanja in izkušenj z različnimi jeziki in kulturami, ki se razvija vse življenje in neenakomerno;
- človeku lastna in zgolj zanj značilna lastnost, ki označuje tako **zmožnost ljudi**, da uporabljajo dva, tri ali več jezikov (z različno stopnjo obvladovanja), kot tudi **socialne situacije**, v katerih se tovrstna zmožnost udejanja;
- kot globalna komunikacijska praksa je bistveno **bolj vidna** kot v preteklosti; **splošno razširjena** v različnih delih sveta, družbenih razredih, poklicih in sociokulturnih dejavnostih;
- zaradi tehnološkega razvoja ni več omejena le na ustne ali pisne oblike; **multimodalna praksa**, ki se rutinsko odvija na velikih razdaljah in tudi v virtualnem prostoru;
- **univerzalno sredstvo** upomenjanja in vzpostavljanja odnosa z drugimi.

Teoretske podlage (interdisciplinarne raziskave uporabnega jezikoslovja)

- Razvijanje individualnega večjezičnega repertoarja ter kognitivni, čustveni in osebni razvoj:
 - Dvo-/večjezičnost nima negativnega vpliva na inteligentnost, pri otrocih **pozitivno vpliva na metajezikovno zavedanje in kognitivni razvoj** (Barac in Bialystock, 2011) in **spodbuja ustvarjalno mišljenje** (Kharkhurin, 2008, 2010).
 - Dvo-/večjezični najstniki **bolj odprti za sprejemanje drugih pogledov, bolj empatični in družbeno aktivni**. Poročajo o **manj jezikovne tesnobe; bolj spretni v komunikaciji**. (Dewaele in Oudenhoven, 2009; Dewaele in Wei 2012).
- Družbena relevantnost (šolski kontekst, kontekst migracij):
 - Vključevanje večjezičnih pedagoških praks, ki spodbujajo rabo prvega/domačega jezika, **ugodno vpliva na učne dosežke učenk_cev** (npr. Garcia-Mateus in Palmer, 2017; Granados, idr., 2021; Dockrell idr., 2022);
 - Socialna in čustvena podpora v formalnem okolju vpliva na samopodobo in krepí **posameznikovo družbeno vlogo v skupnosti** (Rosiers idr., 2018; Strobbe idr., 2017);
 - Vloga prvega jezika v procesu resocializacije priseljencev v novem (tj. gostiteljskem/večinskem) jeziku in kulturi: uspešno vključevanje v okolje, kadar je to naklonjeno jezikovni raznolikosti in omogoča **svobodno rabo posameznikovega jezikovnega repertoarja** (Panicacci, 2019).

Jeziki v kvantitativni in kvalitativni raziskavi v PYD-SI-MODELU

PEDAGOŠKI INŠTITUT



KVANTITATIVNA RAZISKAVA:

- identifikacija značilnosti jezikovnega repertoarja (katere jezike govorijo oz. poznajo) in socialni kontekst (katere jezike govorijo doma, se učijo v šoli, katere jezike govorijo starši).

REZULTATI – *in nuce*

VIŠJE IZRAŽENI NOTRANJI IN ZUNANJI VIRI:

- udeleženci_ke, katerih materni jezik ni slovenščina;
- udeleženci_ke, ki se učijo več jezikov;
- udeleženci_ke, katerih matere in očetje kot svoj prvi jezik ne govorijo slovenščine.

KVALITATIVNA RAZISKAVA:

- razgovori o jezikovni situaciji v šoli in odnosu do v šoli prisotnih jezikov (učitelji_ce, dijaki_nje).

REZULTATI:

- **utrjene predstave** o slovenskem šolskem prostoru kot normativno **enojezičnem**;
- razumevanje jezikov kot **ločenih avtonomnih sistemov**, ki ne upošteva kompleksnosti dejanske jezikovne prakse govorcev;
- reguliran način rabe jezikov v šolah: **jezikovne hierarhije** (družbeno zaželeni jeziki, njihovi govorci_ke privilegirani v smislu boljših izobraževalnih in življenjskih priložnosti.
- jeziki otrok s priseljenkim ozadjem **ne morejo** aktivno vstopiti kot **enakovredni viri vednosti in komunikacije**, ki lahko opolnomočijo posameznika_co.

O jezikih ... z jezikom

Učitelji_ce o jezikih v šoli:

»/.../ nimamo samo albansko in kitajsko govorečih, ampak tudi Bosan ce, Makedonce in Rome. Skratka pestro. Pa tudi Moldavijko in Ukrajinko. /.../ Jaz striktno /.../ želim in jim to tudi povem, da **se pri mojih urah pogovarjamo samo v slovenščini, če razumejo ali pa ne**. Sčasoma bodo razumeli. Seveda Albancem **dopuščam**, da si pomagajo. Ampak med seboj pri urah govorijo po slovensko ali pa so tiho. Imeli smo že ure, kjer so predstavljali svoje jezike (albansko, kitajsko, bosansko).« (U4, EV01; poud. J.Ž.)

Dijaki_inje o prvem/drugem jeziku:

»Ko govorim slovensko, **se počutim, kot da sem druga oseba**. To je zame manj prijeten občutek.« (EV01D2; poud. J.Ž.)

»To **vpliva na ocene**, ker **razmišljam v albanščini** in se težje izražam v slovenščini in to vpliva na ocene, ki jih dobivam.« (EV01D3; poud. J.Ž.)

Kateri problem razpira jezikovni kontekst v PYD-SI-MODELU?

Učenci_ke s priseljskim ozadjem, ki vstopajo v slovenski šolski prostor, so **primarno večjezični** – njihov prvi jezik se razlikuje od jezika okolja in učnega jezika.

Z vidika pozitivnega razvoja se kažejo kot **bolje opremljeni**, a v formalnem okolju so **premalo podprti**.

Njihova večjezična zmožnost praviloma **ni pripoznana kot močna stran**, ki bi jo bilo mogoče razvijati skozi **svobodno rabo in razvoj** jezikovnega repertoarja, temveč je bolj **ovira** v pedagoškem procesu.

Dimenzije večjezičnosti v pedagoškem procesu se dotikajo tako **vprišanja enakih možnosti** kot uresničevanja načel **inkluzivnih pristopov**.

ZATO so raziskave, kot je PYD-SI MODEL, pomembne, ker s tematiziranjem posameznikovega potenciala ustvarjajo **pogoje za paradigmatški obrat** v razumevanju jezikovne situacije v šoli in lahko vodijo v spremembe praks.

Kajti šolska vsakdanjost je ...

Jezik imamo pogosto **varno spravljen** v kategorijah, kot so učni jezik, tuji jeziki, materni/prvi jezik, jezik priseljencev, moderni/klasični jeziki etc.

A v resnici ni tako samoumeven. Kot eden od konstitutivnih elementov izobraževalnega procesa je pravzaprav **hibridna in fluidna tvorba**, ki ga na eni strani nenehno preoblikujejo različni jeziki vseh akterjev v procesu, na drugi pa uokvirjajo odločitve (političnih) odločevalcev, ki mu zarisujejo vlogo in položaj v izobraževanju.

Vsaka prihodnja reforma si bo morala postaviti tudi vprašanje, ali slovenska šola končno želi in upa spremeniti **razumevanje šolskega prostora** kot poudarjeno enojezičnega, kjer je slovenščina kot učni jezik še vedno normativna tako v smislu posameznikove jezikovne zmožnosti kot kvalitete znanja na sploh.

Zgolj širjenje ponudbe pouka jezikov in humanitarnega pristopa pri usvajanju slovenščine kot drugega jezika brez pripoznanja **aktivne vloge posameznikovega jezikovnega repertoarja v izobraževalnem procesu** je pravzaprav zgolj ohranjanje *statusa quo* z dodatnim vzpostavljanjem nove dvojne, trojne enojezičnosti.

Literatura

Aronin, L. (2019). Lecture 1: What is Multilingualism? V D. Singleton in L. Aronin (ur.) Twelve Lectures on Multilingualism, (str. 3–34). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922074-003>

Barac, R. in Bialystok, E. (2011). Research timeline: Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44, 36–54.

Dewaele, J.-M. in van Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/ multiculturalism on personality: no gain without pain for Third Culture Kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443–459. <http://dx.doi.org/10.1080/14790710903039906>

Dewaele, J. in Wei, L. (2012). Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9, 352–366.

Dimitrova R. in Wium, N. (ur.) (2021). *Handbook of Positive Youth Development. Advancing Research, Policy, and Practice in Global Contexts*. Springer <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5>

Dockrell, J.E., Papadopoulos, T.C., Mifsud, C.L. ... Gerdzhikova, N. (2022). Teaching and learning in a multilingual Europe: findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 293–320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>

Garcia-Mateus, S. in D. Palmer. 2017. Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity & Education* 16(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>

Granados, A., Lorenzo-Espejo, A. in Lorenzo, F. (2022). Evidence for the interdependence hypothesis: a longitudinal study of biliteracy development in a CLIL/bilingual setting. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 3005–3021, <https://doi.org/10.1080/13670> 050.2021.2001428

Literatura

Kharkhurin, A. V. (2008). The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 225–243.

Kharkhurin, A. V. (2010). Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism*, 14(2), 1–16.

Kozina, A. in Wium, N. (ur.) (2021). *Positive Youth Development in Contexts*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-341-7>

Panicacci, A. (2019). Do the languages migrants use in private and emotional domains define their cultural belonging more than the passport they have? *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 87–101.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.01.003>

Rosiers, K., Van Lancker, I. in Delarue, S. (2018). Beyond the traditional scope of translanguaging comparing translanguaging practices in Belgian multilingual and monolingual classroom contexts. *Language & Communication*.

Strobbe, L., Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., Van Gorp, K., Van den Branden, K. in Van Houtte, M. (2017). How school teams perceive and handle multilingualism: The impact of a school's pupil composition. *Teaching and Teacher Education*, 64, 93–104.

KONTEKST ŠOLE

Urška Štremfel

Uvod

- Šola – pomemben zunanji vir pozitivnega razvoja mladih.
- Občutek pripadnosti šoli.
- Zastopanost razvojnih virov, kazalnikov in izidov pozitivnega razvoja mladih
 - raven šolanja (osnovna šola (OŠ) / srednja šola (SŠ))
 - izobraževalni program (OŠ, nižje poklicno izobraževanje (NPI), srednje poklicno izobraževanje (SPI), srednje strokovno izobraževanje (SSP), gimnazija (GIM))
 - stopnja rizičnosti šol (nizko / visoko tveganje)

Pripadnost šoli

- Pomembna dimenzija šolske klime.
- Učenčevo_kino oz. dijakovo_injino subjektivno zaznavanje, da je v šolskem okolju sprejet_a, spoštovan_a, vključen_a in deležen_a podpore s strani drugih (Goden, 1993).
- Dejavnik blagostanja in akademskih dosežkov učencev_k.
- Slovenski učenci_ke (PIRLS 2016, TIMSS 2015) ter dijaki_nje (PISA 2015 in PISA 2018) v mednarodnih raziskavah znanja izražajo nižji občutek pripadnosti šoli v primerjavi z mednarodnim povprečjem.
- OECD (2020) lestvica:
 - Počutim se izločenega.
 - V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva.
 - Čutim pripadnost do te šole.
 - V svoji šoli se počutim čudno in odveč.
 - Zdi se mi, da me imajo drugi učenci_ke oz. dijaki_nje radi
 - V šoli sem osamljen_a

Rezultati (I)

- V prvem in drugem merjenju o več pripadnosti šoli poročajo **fantje**.
- V prvem in tretjem merjenju višje povprečje dosegajo tisti učenci_ke z **višjimi ocenami**.
- V prvem merjenju o največ pripadnosti šoli poročajo tisti v **GIM**, sledijo SSI, SPI, OŠ in NPI.
- V posameznih merjenjih o več pripadnosti poročajo tisti učenci_ke in dijaki_nje:
 - ki so **migranti** prve generacije,
 - ki so rojeni v eni izmed balkanskih držav,
 - katerih mame so rojene v drugih državah,
 - katerih očetje so rojeni v drugih (balkanskih) državah.

Rezultati (II)

- V posameznih merjenjih o več pripadnosti poročajo tisti učenci_ke in dijaki_nje:
 - katerih materni **jezik** je albanščina,
 - katerih očetje kot materni jezik govorijo makedonsko, sledijo tisti z albansko, slovensko in nazadnje hrvaško govorečimi očeti,
 - ki doma govorijo samo en jezik,
 - ki govorijo en tuj jezik, sledijo tisti, ki govorijo dva jezika in nazadnje tisti zgolj z maternim jezikom,
 - katerih mame poleg maternega jezika govorijo en tuj jezik, sledijo tisti z materami z dvema tujima jezikoma, tremi in nazadnje tisti, katerih mame govorijo le materni jezik,
 - katerih očetje ne govorijo nobenega tujega jezika.

Zunanji razvojni viri

Zunanji razvojni vir	Časovna točka	Razporeditev šol glede na izobraževalni program (od najvišjega do najnižjega povprečja)				
Podpora	1. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
	2. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
	3. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
Opolnomočenje	1. merjenje	/	/	/	/	/
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	/	/	/	/	/
Meje in pričakovanja	1. merjenje	NPI	SPI	OŠ	GIM	SSI
	2. merjenje	NPI	SPI	GIM	OŠ	SSI
	3. merjenje	NPI	SPI	SSI	OŠ	GIM
Konstruktivna raba časa	1. merjenje	OŠ	NPI	SSI, SPI, GIM		
	2. merjenje	NPI	OŠ	SSI	GIM	SPI
	3. merjenje	OŠ	NPI, SPI		SSI	GIM

Notranji razvojni viri

Notranji razvojni vir	Časovna točka	Razporeditev šol glede na izobraževalni program (od najvišjega do najnižjega povprečja)				
Zavezanost učenju	1. merjenje	NPI	OŠ	GIM	SSI	SPI
	2. merjenje	NPI	OŠ	GIM	SSI	SPI
	3. merjenje	NPI	OŠ	GIM	SPI	SSI
Pozitivne vrednote	1. merjenje	NPI	OŠ	GIM, SSI		SPI
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	NPI	SPI	OŠ, SSI		GIM
Socialne spretnosti	1. merjenje	NPI	OŠ	SSI	SPI	GIM
	2. merjenje	NPI	SSI	OŠ	GIM	SPI
	3. merjenje	/	/	/	/	/
Pozitivna identiteta	1. merjenje	NPI	OŠ	SSI	SPI	GIM
	2. merjenje	NPI	OŠ	SSI	SPI	GIM
	3. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM

Kazalniki pozitivnega razvoja mladih

Kazalnik pozitivnega razvoja mladih	Časovna točka	Razporeditev šol glede na izobraževalni program (od najvišjega do najnižjega povpračja).				
Kompetentnost	1. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
	2. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
	3. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
Samozavest	1. merjenje	NPI	/	/	/	/
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	NPI	SSI	OŠ	SPI	GIM
Skrb	1. merjenje	/	/	/	/	/
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	/	/	/	/	/
Karakter	1. merjenje	/	/	/	/	/
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	NPI	OŠ, SSI		SPI	GIM
Povezanost	1. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
	2. merjenje	NPI	SPI, SSI		OŠ	GIM
	3. merjenje	NPI	SPI	SSI	OŠ	GIM

Izidi pozitivnega razvoja mladih

Izid pozitivnega razvoja mladih	Časovna točka	Razporeditev šol glede na izobraževalni program (od najvišjega do najnižjega povprečja).				
Prispevanje	1. merjenje	SPI	NPI	OŠ	SSI	GIM
	2. merjenje	NPI	SPI	SSI	OŠ	GIM
	3. merjenje	NPI	SPI	SSI	OŠ	GIM
Nasilje	1. merjenje	OŠ	SSI	GIM		
	2. merjenje	OŠ, SSI, SPI			GIM	NPI
	3. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
Viktimizacija	1. merjenje	OŠ	SPI	SSI	GIM	
	2. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
	3. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
Spletno nasilje	1. merjenje	GIM	SSI			
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	/	/	/	/	/
Spletna viktimizacija	1. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
	2. merjenje	NPI	OŠ, SPI		SSI	GIM
	3. merjenje	/	/	/	/	/
Anksioznost	1. merjenje	GIM	SPI	OŠ		
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	/	/	/	/	/

Zaključki

- Z vidika spodbujanja socialne pravičnosti je pomembno, da imajo vsi posamezniki_ce, ne glede na njihove posebne značilnosti ali kontekstualne okoliščine, pravično obravnavo in pravično razporeditev virov, potrebnih za zdrav in pozitiven razvoj.
- Identificirane razlike v občutku pripadnosti šoli med posameznimi skupinami učencev ter zastopanosti notranjih in zunanjih virov, kazalnikov in izidov pozitivnega razvoja mladih med posamezniki_cami, vključenimi v različne izobraževalne programe, načelo socialne pravičnosti postavljajo pod vprašaj.
- Pomembno je zagotoviti, da vsem posameznikom_cam, ne glede na njihove individualne značilnosti in ne glede na to, v kateri izobraževalni program so vključeni, šola predstavlja (zunanj) kontekst, v katerem se bodo lahko pozitivno razvijali.

KONTEKST PREHODA

Katja Košir

Izhodišča

Prehodi: dejavnik tveganja za različne (akademske in psihosocialne) vidike dobrobiti mladih; še posebej **v kombinaciji s tveganji na ravni posameznika** (npr. nižji SES, migrantsko ozadje; Castro-Olivo, 2014, Pintrich in Schunk, 2002).

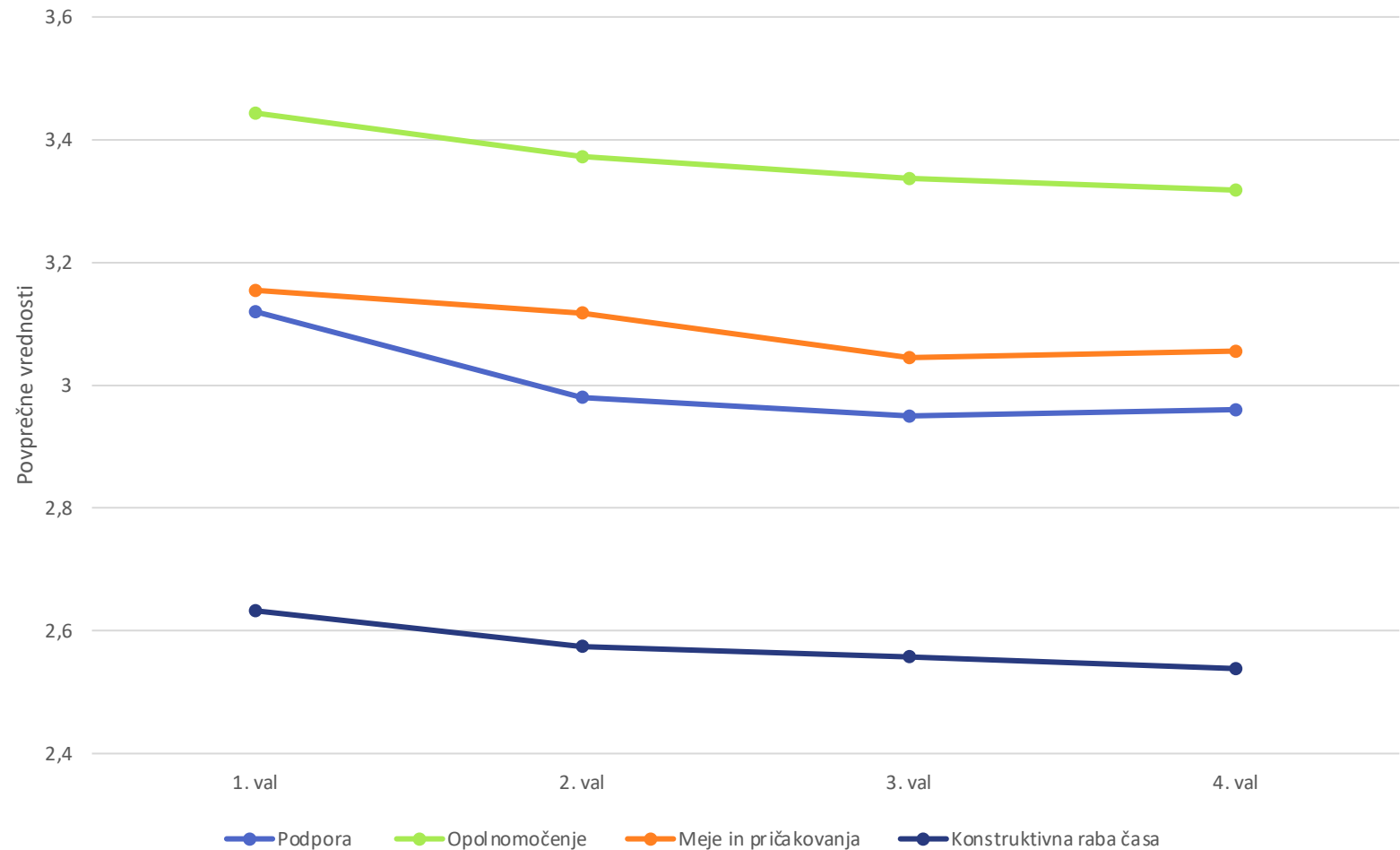
V analize so vključeni udeleženci_ke, ki so sodelovali pri vseh štirih merjenjih (velika verjetnost nenaključnega osipa).

Izvedba raziskave v izrazito nenormativnem, netipičnem šolskem letu (ukrepi zaradi epidemije COVID-19):

- prvo merjenje – oktober 2020 (v šoli, a slutnja ukrepov);
- drugo merjenje – januar, februar 2021 (šolanje na daljavo);
- tretje merjenje – maj, junij 2021 (vrnitev v šole);
- četrto merjenje – oktober 2021 (v šoli, a z ukrepi)

Spremembe v samoporočanih zunanjih virih

Upad samoporočane podpore, opolnomočenja, zaznanih mej in pričakovanj, konstruktivne rabe časa.



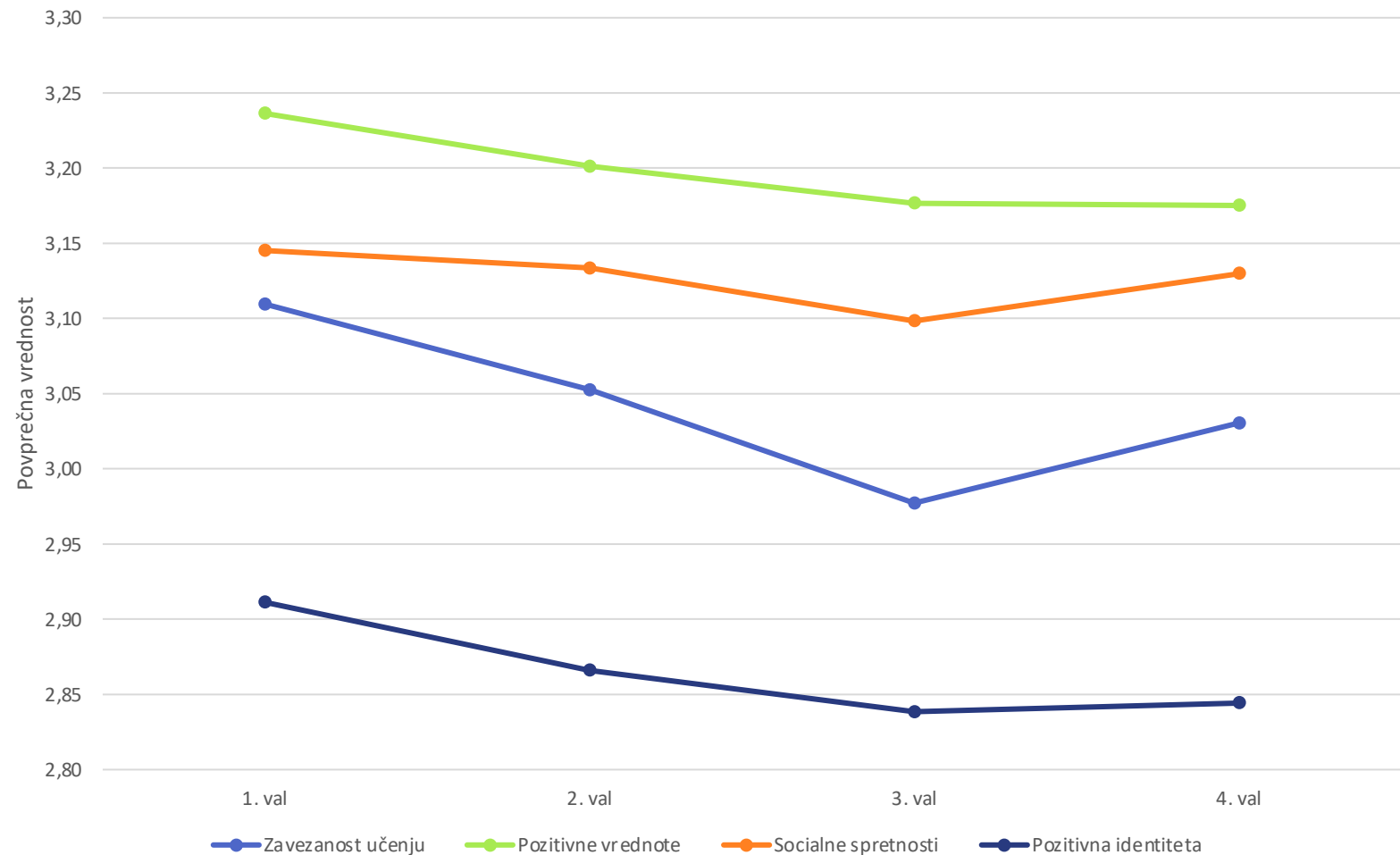
Slika 1

Izris povprečnih vrednosti za zunanje vire za štiri točke merjenja

Spremembe v samoporočanih notranjih virih

Upad zavezanosti učenju in pozitivnih vrednot, pri čemer je najbolj strmo upadla zavezanost učenju.

Nihanja v socialnih spretnostih in pozitivni identiteti niso statistično značilna.



Slika 2

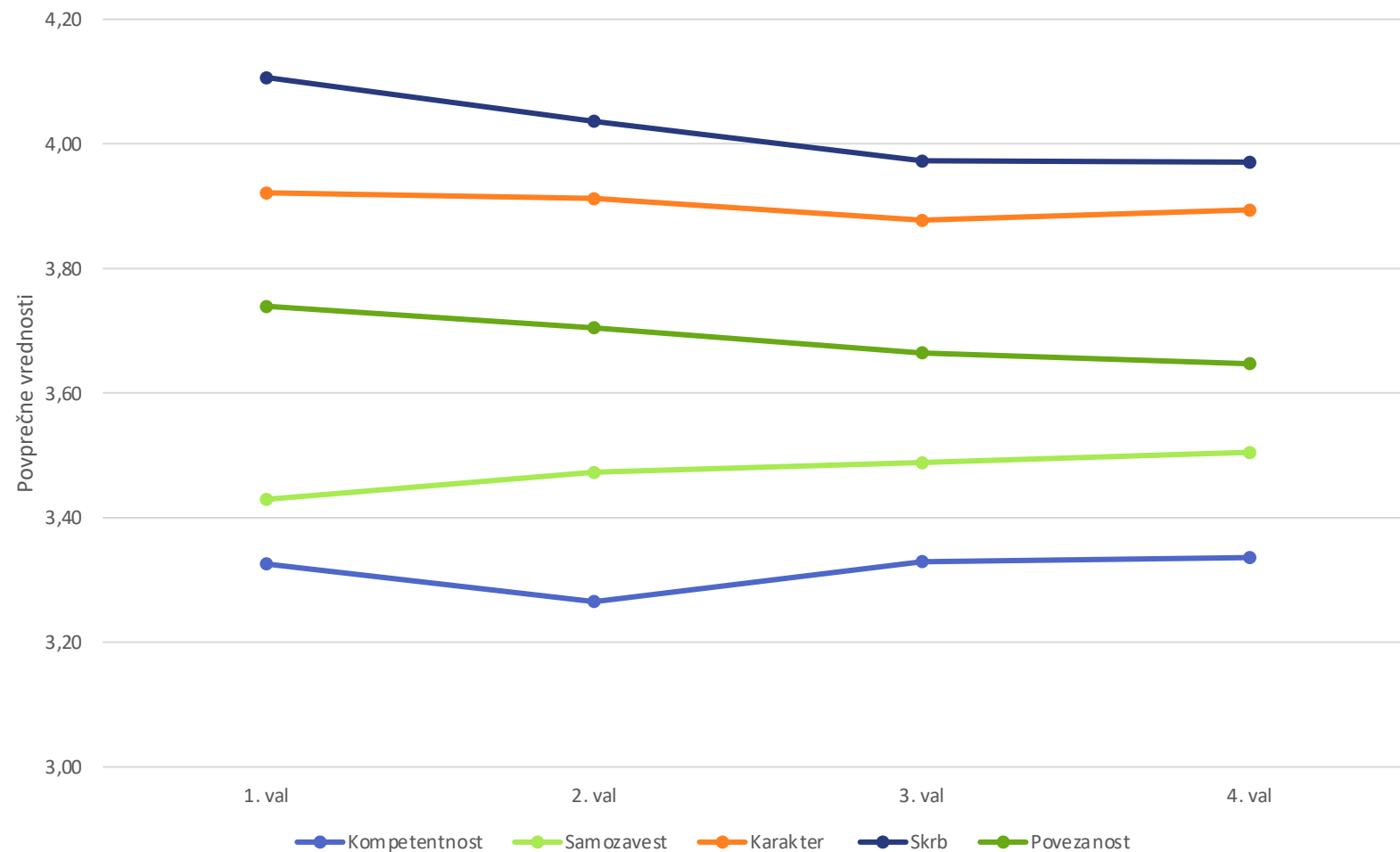
Izris povprečnih vrednosti za notranje vire za štiri točke merjenja

Spremembe v samoporočanih vidikih pozitivnega razvoja

Upad zaznane povezanosti, karakterja in skrbi (največji v tretjem merjenju - razen 1. letnik).

Porast kompetentnosti, toda: pri SŠ najnižja v drugem merjenju, pri OŠ v drugem merjenju porast v zaznani kompetentnosti in nato upad v tretjem merjenju.

V samozavesti ni statistično značilnih nihanj, a poteki zelo različni glede na stopnjo šolanja udeleženk_cev.



Slika 3

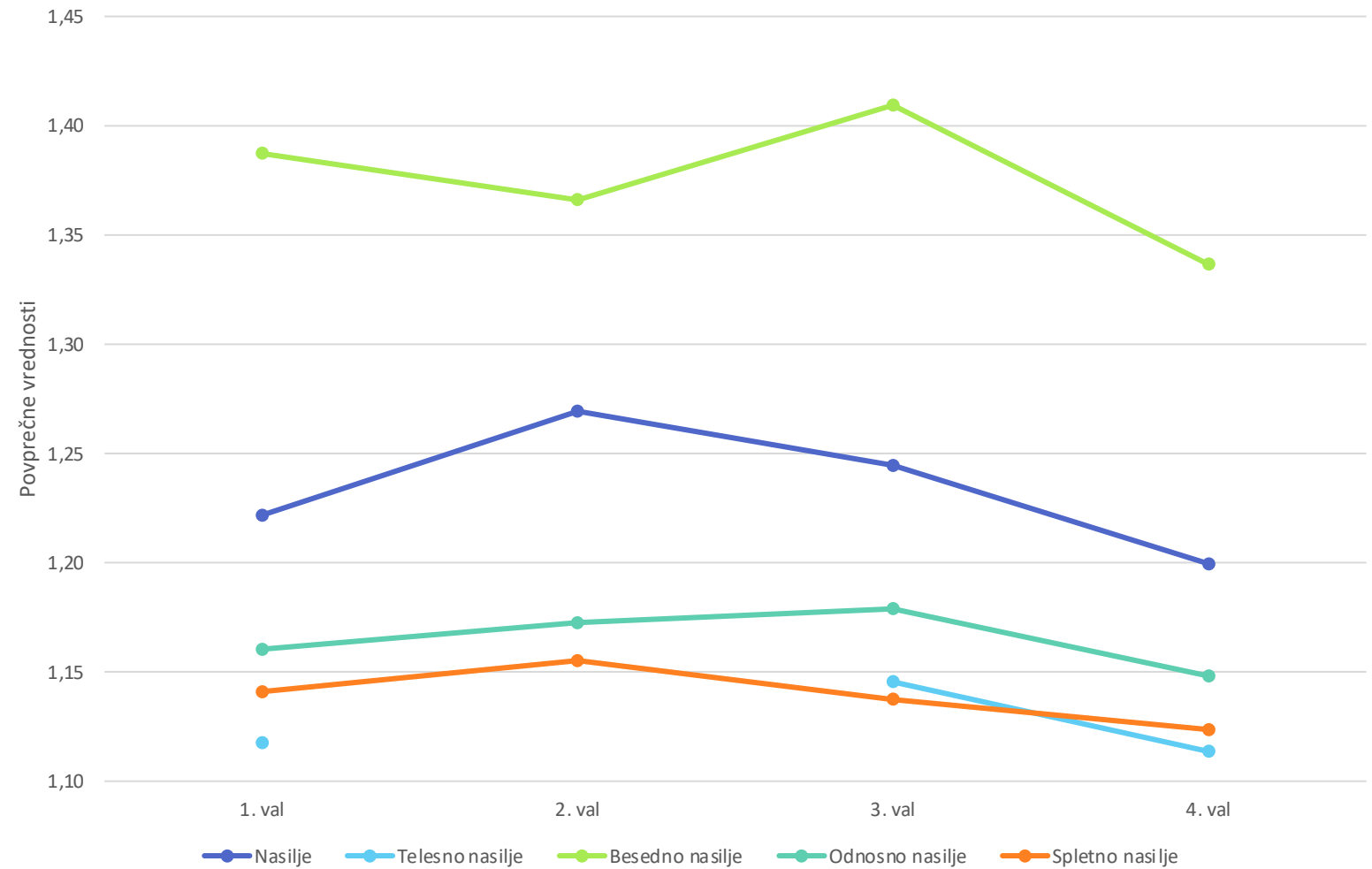
Izris povprečnih vrednosti za mere pozitivnega razvoja za štiri točke merjenja

Spremembe v samoporočanem nasilnem vedenju

Največ nasilnega vedenja (odnosnega in spletnega) v drugem merjenju (porast večji pri OŠ).

Največ izvajanja besednega nasilja v tretjem merjenju.

9. razred: več besednega nasilja v tretjem merjenju in več odnosnega nasilja v drugem in tretjem merjenju



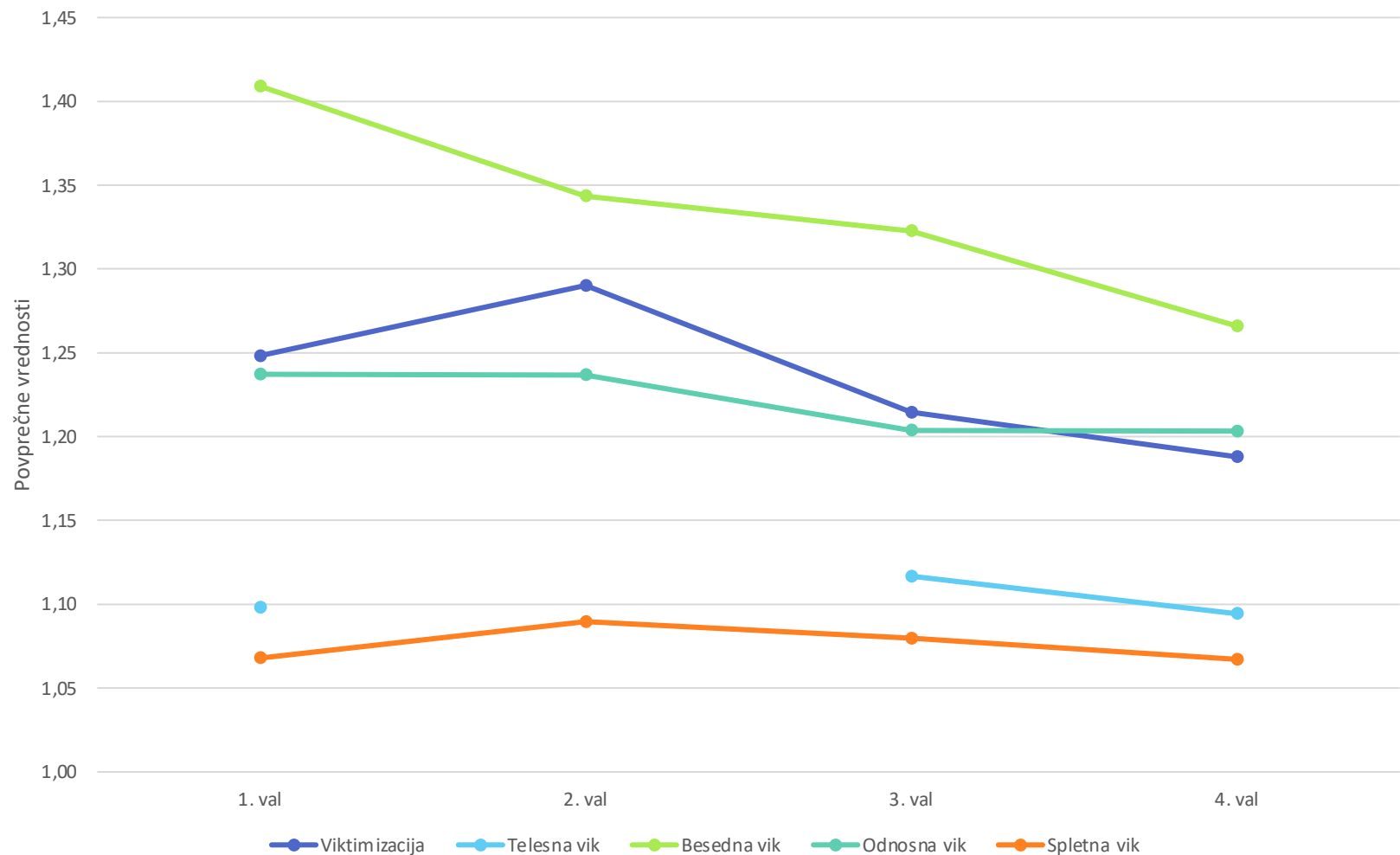
Slika 4

Izris povprečnih vrednosti za mere nasilnega vedenja za štiri točke merjenja

Spremembe v samoporočani viktimizaciji

V drugem merjenju tudi največ viktimizacije.

Največ viktimizacije v 9. razredu v drugem merjenju (vse oblike)



Slika 5

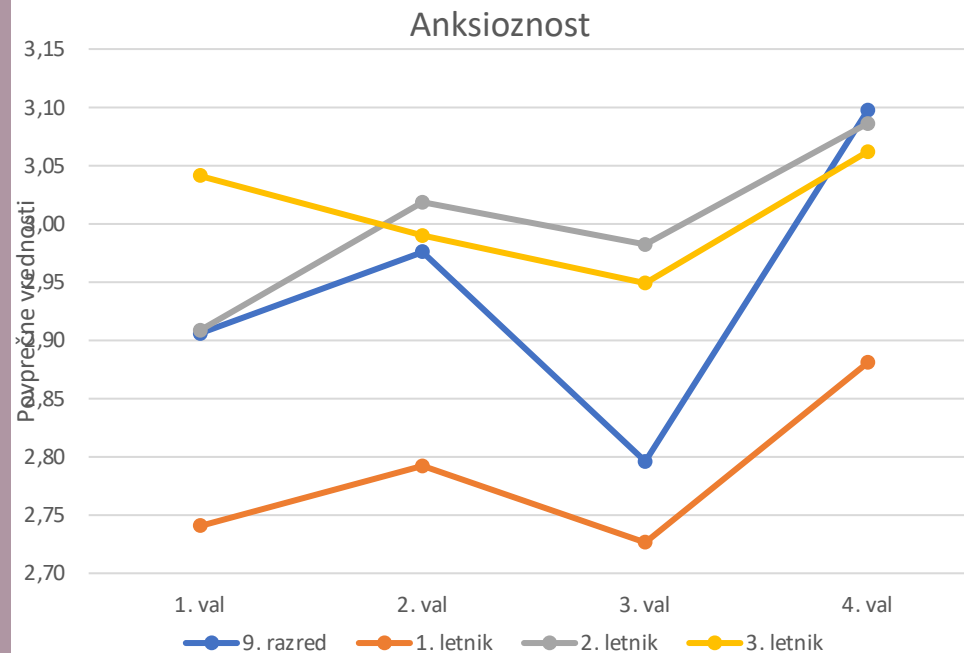
Izris povprečnih vrednosti za mere viktimizacije za štiri točke merjenja

Spremembe v samoporočanih drugih pokazateljih psihosocialne dobrobiti

- Upad **empatične skrbi** (najvišji pri učencih_kah devetega razreda).
- V drugem valu porast **anksioznosti**.
- **Anksioznost, povezana z epidemijo COVID-19**, je tekom šolskega leta upadala.
- Upad v samoporočani **pripadnosti šoli**.

Kontekst prehoda – četrto merjenje

Spremembe s prejšnjih na četrto merjenje največje na področju anksioznosti, empatične skrbi, pripadnosti šoli in samoporočnega zavzemanja perspektive.

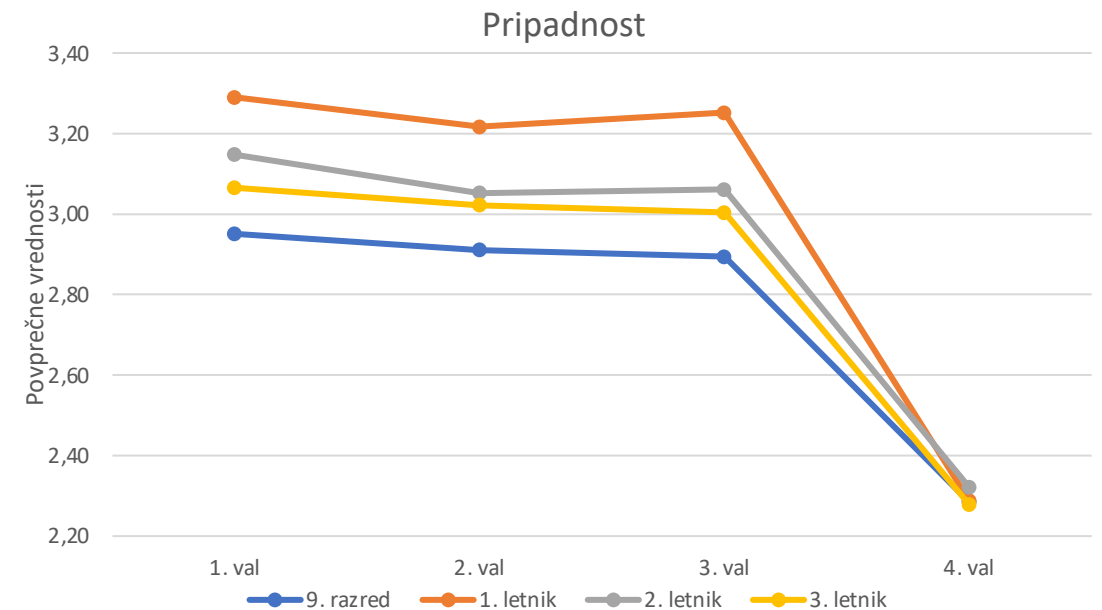


Slika 7

Povprečne vrednosti za anksioznost za vsa štiri merjenja ločeno glede na razred/letnik

Slika 7

Povprečne vrednosti za pripadnost šoli za vsa štiri merjenja ločeno glede na razred/letnik



INTERVENCIJA

Tina Pivec

Intervencije znotraj paradigme PYD

- Programi, ki spodbujajo PYD, imajo dolgoročne pozitivne učinke na posamezničine_kove čustvene in socialne kompetence ter njeno_govo učno uspešnost (Taylor idr., 2017).
- Intervencije znotraj paradigme PYD se usmerjajo predvsem na to, kako lahko še dodatno podpiramo mladostničine_kove prednosti in razvijamo njihove potenciale, da bodo v mladostništvu in kasneje v odraslosti uspešnejše_i (Tolan, 2014).



KONTEKSTUALIZACIJA INTERVENCIJE

Pridobiti čim več informacij o posameznikah_kih, vključenih v intervencijo, in njihovih kontekstih



ZAGOTAVLJANJE PRILOŽNOSTI ZANJE V NJIHOVIH KONTEKSTIH IN USTVARJANJE PODPORNEGA OKOLJA

Namen in sestava intervencije PYD-SI-PROGRAM

- Zagotoviti podporo dosedanjim prednostim in potencialom mladostnicam_kom, da so lahko bolj kompetentne_i, samozavestne_i, povezane_i, skrbne_i in imajo višjo stopnjo moralnega presojanja za učinkovitejše soočanje z izzivi na različnih področjih (družina, šola, vrstniki, lokalna skupnost).
- 5 delavnic po 90 min:
 - 1. delavnica: **Povezanost**: zvišati stopnjo povezanosti dijakinj_ov v oddelku in s širšo šolsko skupnostjo ter krepiti pozitiven odnos dijakinj_ov do šolskega okolja.
 - 2. delavnica: **Kompetentnost**: 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**: krepiti pozitivno identiteto in samopodobo preko spodbujanja asertivnega vedenja.
 - 4. delavnica: **Karakter**: prevzemanje odgovornosti za svoja vedenja in razvoj samouravnavanja.
 - 5. delavnica: **Skrb**: spodbujati razvoj empatije, simpatije in prosocialnega vedenja.

Namen in sestava intervencije PYD-SI-PROGRAM

- Predhodno pripravljen program PYD-SI-MODEL 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).
- **Podoben vrstni red aktivnosti** (hvaležnost, izpolnjevanje vprašalnika, prebijanje ledu, spodbujanje kazalnika PYD, športna aktivnost, spodbujanje kazalnika PYD, domača naloga, vaja čuječnosti, izpolnjevanje vprašalnika)
- **Kontekstualizacija po šolah:**
 - Fokusne skupine z dijakinjami_ki, profesoriciami_ji in vodstvom šole
 - Prvo merjenje raziskovalnega projekta (povprečne vrednosti v posameznem razredu)
 - Sledenje željam sodelujočih dijakinj_ov v fokusnih skupinah in povratnim informacijam tekom delavnic

Izvedba intervencije

- 4 oddelki 1. letnika srednje šole, vsak iz enega tipa srednje šole (GIM, SSI, SPI, NPI)
- Februar, marec in april 2021
- Spletna izvedba v programu Zoom za GIM, SSI in SPI
- Izvedba v šoli za NPI

Vzorec

INTERVENCIJA

- Šola s splošnim srednješolskim izobraževanjem (GIM)
 - 31 dijakinj_ov, 35,7 % žensk
 - $M_{starost} = 14,93$; $SD = 0,38$
- Šola s strokovnim srednješolskim izobraževanjem (SSI)
 - 11 dijakov_inj, 40 % žensk
 - $M_{starost} = 15,00$, $SD = 0,47$
- Šola s poklicnim srednješolskim izobraževanjem (SPI)
 - 11 dijakov
 - $M_{starost} = 15,00$, $SD = 0,00$
- Šola z nižjim poklicnim izobraževanjem (NPI)
 - 14 dijakinj_ov (50 % žensk)
 - $M_{starost} = 16,33$, $SD = 1,72$

KONTROLA

- Šola s splošnim srednješolskim izobraževanjem (GIM)
 - 28 dijakinj_ov (42,9 % žensk)
 - $M_{starost} = 15,07$; $SD = 0,75$
- Šola s poklicnim srednješolskim izobraževanjem (SPI)
 - 17 dijakov
 - $M_{starost} = 15,29$, $SD = 1,11$

Spremembe v intervencijskih skupinah: GIM

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. $p^* < 0,10$; $p^{**} < 0,05$; $p^{***} < 0,001$

Udeležence_cj so po intervenciji poročali o **višji stopnji povezanosti** kot pred intervencijo.

Dekleta so poročala o višji stopnji skrbi kot fantje ($F = 3,04$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,16$).

Interakcije med časom in spolom ni bilo.

S

Tabela

Sprem

Komp

Samc

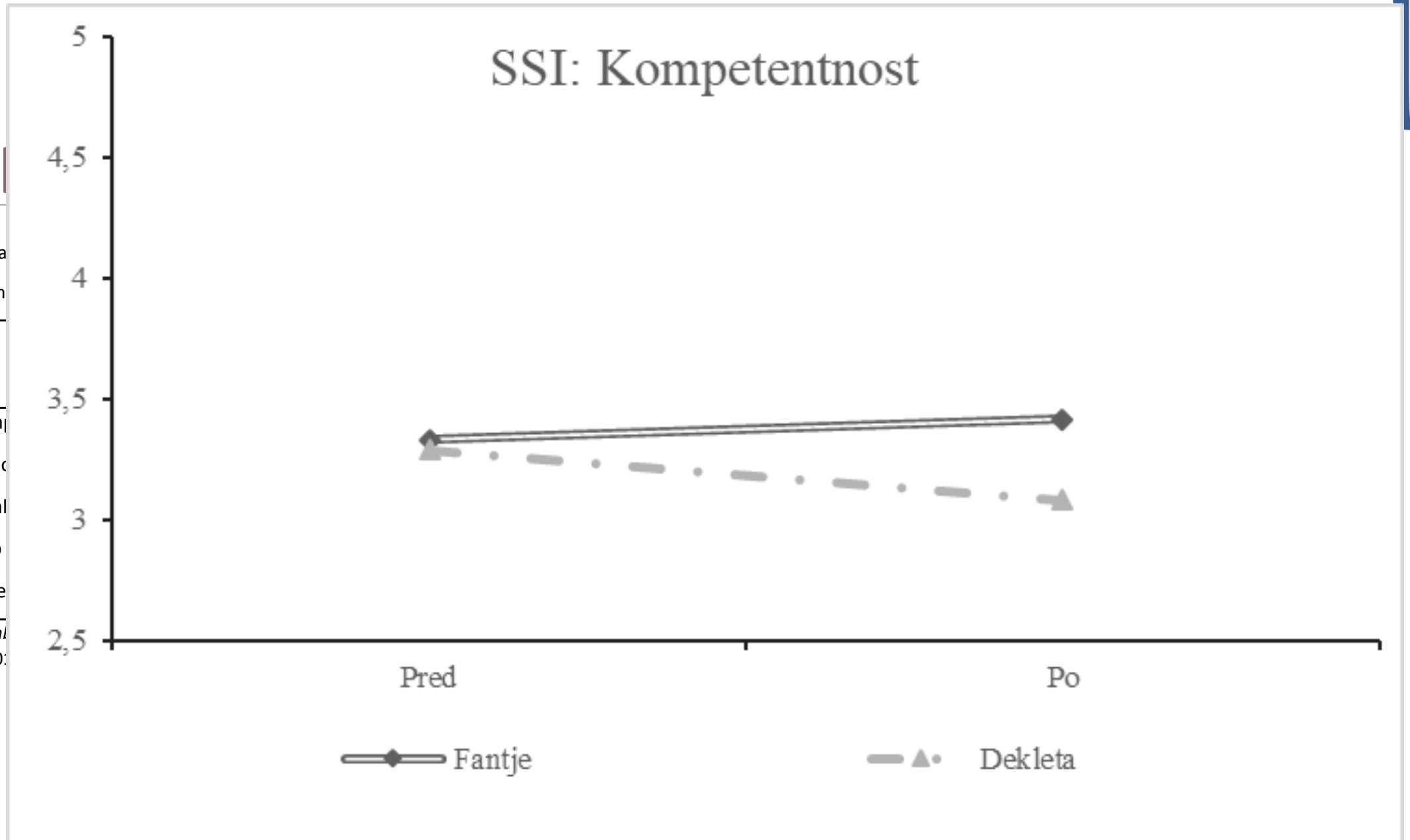
Karal

Skrb

Pove

Opoml

< 0,00:



Spremembe v intervencijskih skupinah: SPI

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. $p^* < 0,10$; $p^{**} < 0,05$; $p^{***} < 0,001$

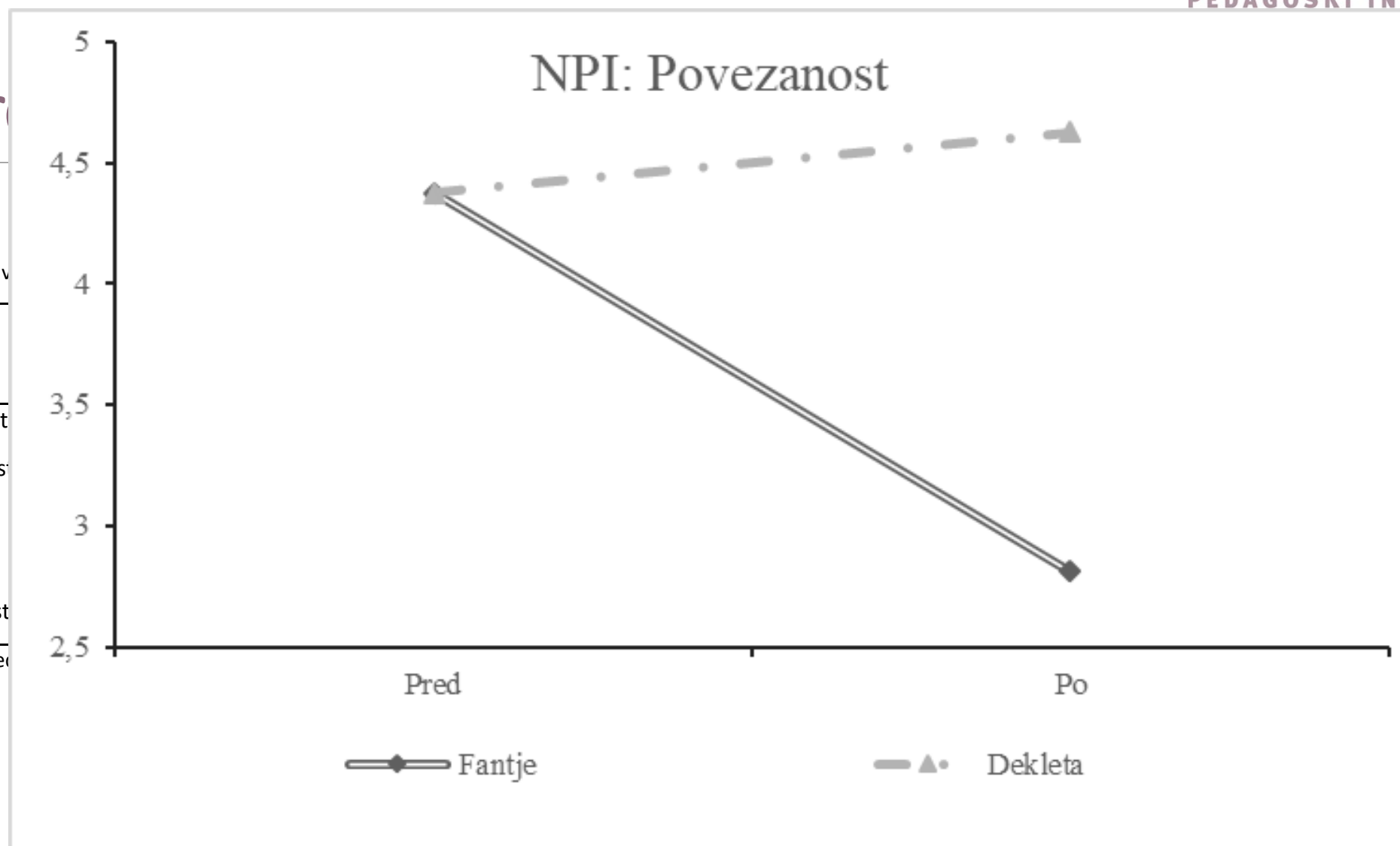
Pri tej skupini je prišlo do mejnih razlik pri spremenljivki **samozavest, ki je po intervenciji upadla.**

Spre

Tabela 4
Spremembe v

Kompetent
Samozaves
Karakter
Skrb
Povezanost

Opombe: Pre
< 0,001



a.

50).

la,

utih

P

Tabela

Prime

Kom

Sam

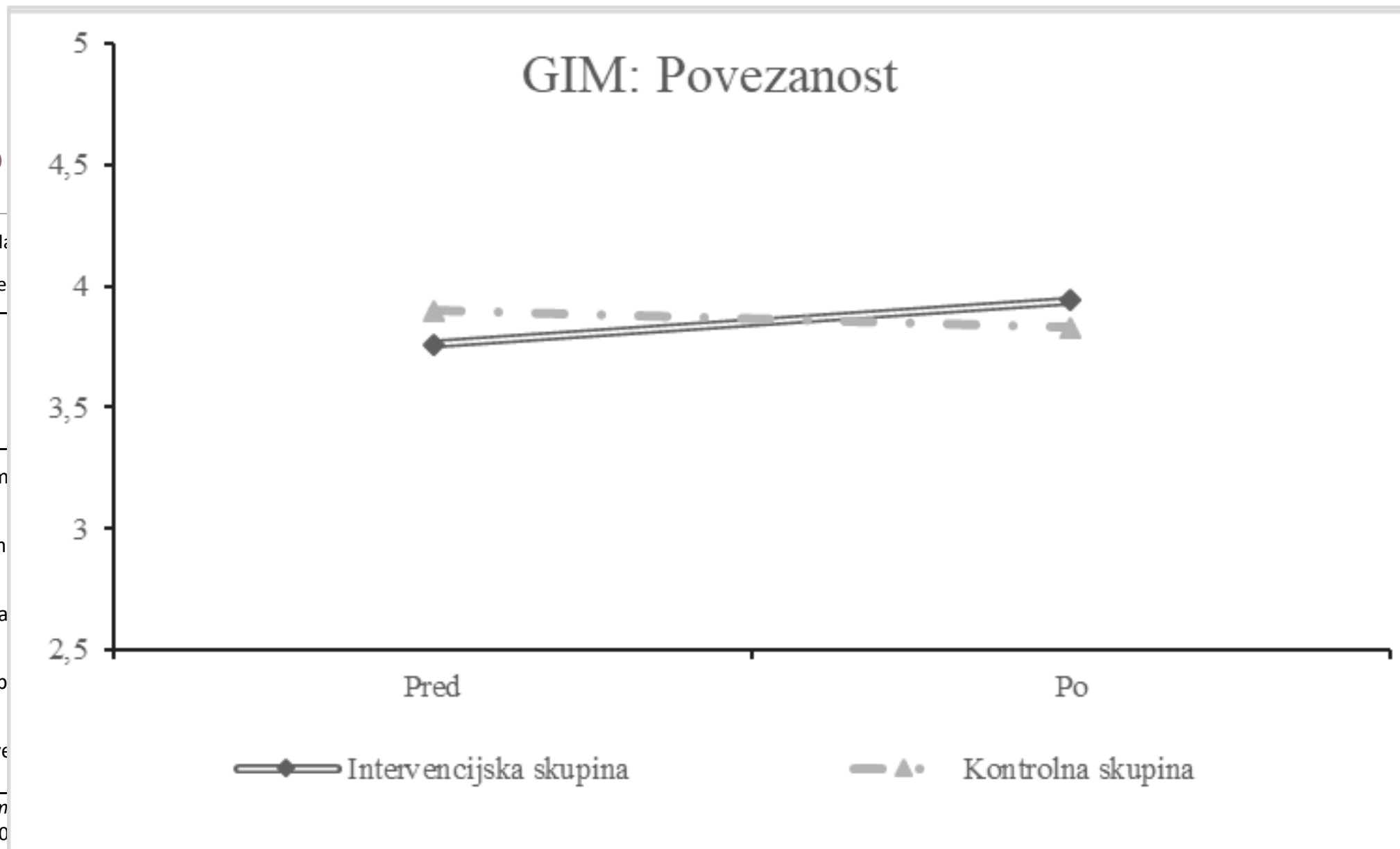
Kara

Skrb

Pove

Opom

< 0,00



Prir

Tabela 6

Primerjava i

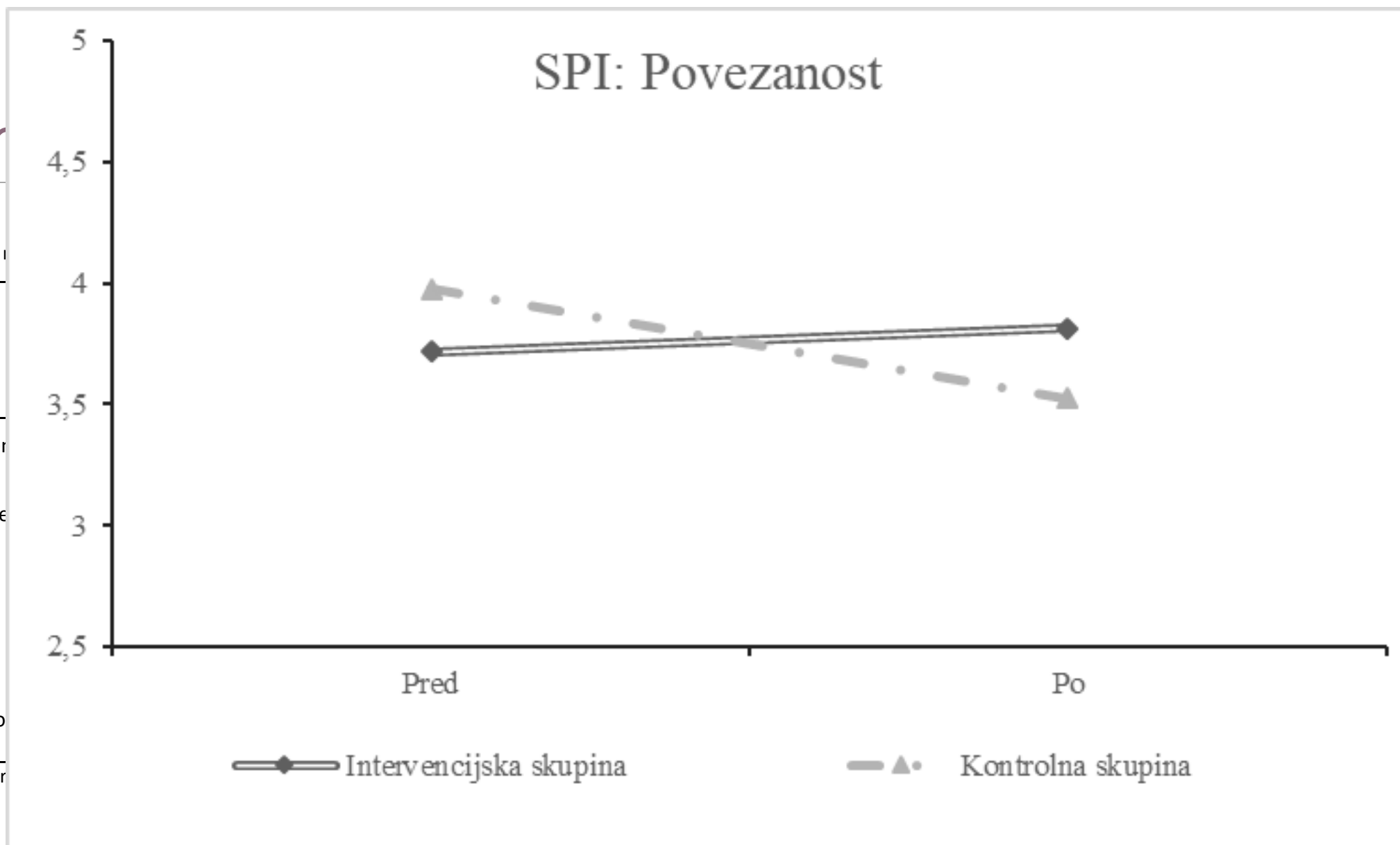
Kompeten

Samozave

Karakter

Skrb

Povezano

Opombe: Pr
< 0,001

Diskusija

- Zelo raznoliki rezultati glede na posamezno intervencijsko skupino – po intervenciji je prišlo pri GIM do povišanja povezanosti in pri SSI in SPI do znižanja samozavesti



Čutili so se bolj povezane s sošolci_kami, starši, učitelji_cami in skupnostjo po izvedeni intervenciji



Nižja samozavest – mogoče višja stopnja samozavedanja ali pa sovпада z nadaljevanjem šolskega leta?

- **Primerjava intervencijskih in kontrolnih skupin kaže, da se je v obeh intervencijskih skupinah zvišala povezanost oziroma ostala enaka v primerjavi s kontrolnima skupinama**



Izvedba je potekala po treh mesecih šolanja na daljavo, dijakinje_ki 1. letnikov so v isti učilnici preživeli samo dober mesec, večina se med sabo ni poznala niti po imenu

Prednosti in pomanjkljivosti



- Zbranih veliko manj soglasij (ni bilo vseh kontrolnih skupin);
- vse delavnice za GIM, SSI in SPI izvedene preko spleta (dvakrat tako, da so bili dijakinje_ki v razredu, izvajalki pa preko spleta):
 - vprašljivo sodelovanje udeleženk_cev;
 - omejitve v interakciji med vsemi deležnicami_ki,
 - nižja raven podpornih odnosov.
- Delavnice so bile bolj strukturirane, kot je priporočeno zaradi specifične situacije (epidemija).



- Poskus kontekstualizacije intervencije;
- tovrstne intervencije se lahko izvedejo tudi v spletni, prilagojeni obliki;
- udeleženske_ci so poudarili, da jim je bilo všeč, da so se med seboj bolj spoznali in povezali, veliko pogovarjali, obravnavane so bile pomembne teme, o katerih drugače v šoli ne bi govorili.

Predlogi za pedagoško prakso

- Rezultati kažejo na smiselnost vključevanja tovrstnih delavnic - **v obdobjih prehoda** (npr. iz osnovne v srednjo šolo) – to bi jim olajšalo povezovanje z novimi sošolkami_ci, prav tako pa bi bilo smiselno preko njih krepiti povezanost (in ostale kazalnike) tudi kasneje.
- Ponuditi možnost, da govorijo o temah, ki jih zanimajo:
 - priložnost za neformalen pogovor;
 - zagotoviti prostor za poslušanje;
 - različne igre vlog;
 - različne socialne igre ipd.

Literatura

Kozina, A. (2020) *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe*. Hamburg, Nemčija: Verlag dr. Kovač.

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>

SMERNICE ZA POZITIVNI RAZVOJ MLADIH V SLOVENIJI V KONTEKSTU MIGRACIJ

1. Ozaveščanje o pomenu perspektive pozitivnega razvoja mladih v širši znanstveni, strokovni, (javno)politični in laični javnosti, s posebnim poudarkom na potencialih večkulturnosti in večjezičnosti.

2. Razvoj teoretično utemeljenih in kontekstualno prilagodljivih programov pozitivnega razvoja mladih.
3. Podpora učiteljem_icam in drugim strokovnim delavcem_kam v vzgoji in izobraževanju pri razvoju kompetenc za spodbujanje pozitivnega razvoja mladih z različnimi kontekstualnimi ozadji.
4. Spodbujanje razvoja kazalnikov pozitivnega razvoja mladih v okviru nacionalnih učnih načrtov.
5. Posebna pozornost pozitivnemu razvoju mladih v obdobjih prehodov.
6. Posebna pozornost pozitivnemu razvoju mladih v obdobju izjemnih družbenih situacij.
7. Povezovanje šol s širšo lokalno skupnostjo.

Ozaveščanje o pomenu perspektive pozitivnega razvoja mladih v širši znanstveni, strokovni, (javno)politični in laični javnosti, s posebnim poudarkom na potencialih večkulturnosti in večjezičnosti.

- Nadaljnje poglobljeno raziskovanje področja.
- Medsektorski pristop.
- Premik od enojezične k večjezični vzgojno-izobraževalni perspektivi.
- Dojemanje priseljenk_cev kot posameznic_kov s številnimi potenciali.

Razvoj teoretično utemeljenih in kontekstualno prilagodljivih programov pozitivnega razvoja mladih.

- Teoretska podprtost.
- Prilagoditev samooceni in željam mladostnikov_c.
- Prilagoditev posameznemu (lokalnemu, šolskemu, razrednemu, tudi posameznikovemu_činemu) kontekstu in njegovim potrebam.
- Podpora posameznikovim_činim potencialom in pozitivnim izidom (prispevanje) in ne le preventivni, intervencijski ali kompenzacijski ukrepi proti nezaželenim vedenjem.
- Obdobja prehodov (povezanost).
- Podpora optimalnemu razvoju otrok in mladostnikov ter spodbudnemu in varnemu šolskemu okolju.

Podpora učiteljem_icam in drugim strokovnim delavcem_kam v vzgoji in izobraževanju pri razvoju kompetenc za spodbujanje pozitivnega razvoja mladih z različnimi kontekstualnimi ozadji.

- Sistemska podpora učiteljem_icam ter strokovnim delavcem_kam šol pri nadgradnji socialno-emocionalnih ter medkulturnih kompetenc.
- Dodiplomsko izobraževanje ter programi nadaljnega usposabljanja.
- Trajnost projektov in pobud.
- Vključujoča šolska klima.
- Celostni pristop na ravni šole.

Spodbujanje razvoja kazalnikov pozitivnega razvoja mladih v okviru nacionalnih učnih načrtov.

- Zagotavljanje priložnosti za dostopnost programov pozitivnega razvoja mladih vsem posameznikom_icam, ne glede na to, katero šolo obiskujejo.
- Celostno in sistematično vključevanje programov pozitivnega razvoja mladih v vse ravni izobraževalnega sistema.
- Kurikularna prenova.

Posebna pozornost pozitivnemu razvoju mladih v obdobjih prehodov.

- Prehod kot dejavnik tveganja za različne vidike dobrobiti mladih
- Vsi zunanji viri (razen opolnomočenja) in vsi notranji viri so pomembno negativno povezani s starostjo, torej s starostjo upadajo
- Opredelitev podpornih mehanizmov
- Pozornost dijakom_injam višjih letnikov srednjih šol

Posebna pozornost pozitivnemu razvoju mladih v obdobju izjemnih družbenih situacij.

- Upad nekaterih notranjih in zunanjih virov kot tudi kazalnikov pozitivnega razvoja mladih tekom šolskega leta, v katerem so bile šole zaradi epidemije COVID-19 večinsko zaprte in je pouk potekal po spletu.
- Izvedba intervencij v vsakem primeru ne glede na način izvedbe (tj. v fizični ali spletni prilagojeni obliki).
- Zaprtje šol zaradi njihove vloge v socialnem in čustvenem razvoju mladostnikov samo v primerih, ko ukrep odtehta tako kratkoročne kot morebitne dolgoročne negativne učinke.

Povezovanje šol s širšo lokalno skupnostjo.

- Razlike med šolami glede na izobraževalni program in velikost kraja.
- Učenci_ke v OŠ, v primerjavi s SŠ, pomembno več poročajo o konstruktivni rabi časa, o več prispevanja poročajo dijaki_nje 1. letnika, dekleta in dijaki_nje iz srednjih poklicnih šol ter nižjih poklicnih šol.
- Krepitev zavedanje o pomenu (lokalne) skupnosti kot pomembnem zunanjem viru pozitivnega razvoja mladih.
- Posebna pozornost konstruktivni rabi prostega časa srednješolk_cev, skozi katero bodo postali aktivni člani_ce (lokalne) skupnosti.