

VPLIV PROGRAMA ZA SPODBUJANJE DUŠEVNEGA ZDRAVJA NA SAMOPODOBO MLADOSTNIKOV: UTVARA ALI RESNIČNOST?

Darja Kobal-Palčič

KLJUČNE BESEDE: duševno zdravje, vzgojni programi, samopodoba, odnos do šole, eksperiment

POVZETEK

Namen raziskave je ugotoviti, ali povsem določen program za spodbujanje duševnega zdravja, ki se v zadnjih letih izvaja v Sloveniji, vpliva na specifične osebnostne lastnosti udeležencev. Pri tem smo izhajali tako iz teoretskih spoznanj, po katerih je pozitivna in stabilna samopodoba temeljni indikator duševnega zdravja, kot iz praktičnih izkušenj, ki kažejo, da sorodni programi - če se izvajajo v šoli - sooblikujejo tudi pozitiven odnos do šolskega izobraževanja.

Eksperiment smo zasnovali kot trikratno ugotavljanje samopodobe in odnosa do šole, pri čemer smo uporabili vprašalnik samopodobe (SSDQ II), lestvico samospoštovanja in dva vprašalnika za ugotavljanje odnosa do šole. Rezultati kažejo, da je med eksperimentalno in kontrolno skupino le malo statistično

pomembnih razlik v različnih časovnih obdobjih. V skladu s pričakovanji pa smo v splošnem ugotovili, da je večina področij samopodobe po šestih mesecih višja, kot je bila na začetku merjenja. Vzroke gre iskati v razvojnih spremembah, ki so še posebej značilne za zgodnje mladostniško obdobje, ki opredeljuje učence iz našega eksperimenta.

ABSTRACT

The aim of the research is exploring the possible influence of the program for enhancement of mental health on the specific personality characteristics of participants. The fundaments for research is theoretical knowledge which leads to the conclusion that positive and stable self-concept is the main indicator of mental health. On the other hand, the practical experiences show that similar programs help to develop also the positive dispositions of students to school.

In the experiment, self-description questionnaire (SSDQ II), self-esteem scale and two school work questionnaires to the students three times. The data were analysed by general linear model for repeated measures. The data show very few statistically significant differences between the two groups as well as within the experimental group. However the results generally indicate a slight increase of the areas of self-concept within six month. One of the reasons could be the developmental changes which are specially significant for the earlier period of adolescence which determine the participants of this experiment.

UVOD

PRISTOPI ZA SPODBUJANJE RAZVOJA POZITIVNE SAMOPODOBE V ŠOLAH

Mnogi avtorji (po Beane, 1994), ki proučujejo razvoj samopodobe v procesu šolskega izobraževanja, ugotavljajo, da je eksplicitna skrb za oblikovanje pozitivne samopodobe v šolah razmeroma nov pojav, ki mu je mogoče poiskati rojstvo v 70. letih tega stoletja. V 80. letih pa je doživel pravi razcvet,

saj so tako raziskovalci kot učitelji spoznali, da je pozitivna samopodoba pomembna za učno uspešnost in vedenje učencev, olajšuje vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov z razvojnimi motnjami ter spodbuja reševanje problemov na mnogih drugih vzgojnih in socialnih področjih.

Beane (1994) meni, da je razloge, zaradi katerih se pedagoški delavci odločajo za različne pristope, ki spodbujajo razvoj pozitivne in stabilne samopodobe, mogoče razporediti na tri smernice. Glede na prvo smernico omogoča razvijanje pozitivne samopodobe lažje spopadanje s splošnimi življenjskimi problemi učencev in učiteljev. Druga smernica se osredotoča na povezanost med samopodobo in cilji šole, ki so povezani z uspehom, učenjem, vedenjem, ustvarjalnostjo itd. Tretja smernica pa napoti na pristope, ki se osredotočajo na vlogo šole pri širšem razvoju osebnostne in socialne uspešnosti.

Kateri so ti pristopi?

1. Beane (1994) poudarja, da je pri klasifikaciji in ugotavljanju kvalitete pristopov potrebna previdnost. Avtor namreč ugotavlja, da je mnogo pristopov izrazito površinskih, temeljijo pa le na "spoznanjih" t.i. "popularne" ali psevdopsihologije. Zgleden primer takšnih pristopov, ki so se kot prvi pojavili v 70. letih, so na primer pogovori pedagoškega delavca v krogu skupine otrok ali mladostnikov z dvema preprostima namenoma: pogovarjati se in pojasniti učencem, da jih odrasli spoštujejo in upoštevajo. Poslušati, kdo pravzaprav so otroci in mladostniki, ki sedijo v krogu, kaj doživljajo, kakšni so njihovi problemi itd. Verjetno pa je že sleherni učitelj ali svetovalni delavec, ki je v svoji, morda začetni, gorečnosti izkusil, da učenci sicer radi govorijo o sebi, če jih kdo posluša, ga tudi poslušajo, kaj govori, saj jim predstavlja določeno avtoriteto, vendar pa takšen pristop ni učinkovit. Zlasti mladostnikom pomeni družba vrstnikov več kot družba učitelja, saj so vrstniki v tem obdobju bolj pomembni kot njegovi učitelji. Otroci in mladostniki prav gotovo potrebujejo za razvoj samopodobe precej drugačne metode, kot so omenjeni poenostavljeni pogovori v krogu.

2. Druga skupina pristopov, ki so tudi nastali sredi 70. let, vendar kot nasprotje omenjenemu pristopu, so t.i. "programi za spodbujanje..." bodisi samopodobe, duševnega zdravja, samospoštovanja, samozaupanja itd. Ti programi, ki so se v 80. letih izjemno razširili predvsem v ZDA, so kmalu dosegli tudi Evropo. Nekateri raziskovalci (po Beane, 1994) poročajo, da je bilo v ZDA mogoče izbirati kar med 350 "paketnimi" programi, ki so skupno ponujali okrog 3000 "učinkovitih vaj in tehnik". Uspešnih programov, ki udeležencem niso povzročili le trenutnega zadovoljstva, ki je morda izviralo

zgolj iz dejstva, da pač v času izvajanja programa niso bili prisotni pri svojem delu oziroma pouku, temveč so imeli tudi dolgotrajnejši učinek, pa je bilo bistveno manj. Beane (1994) ugotavlja, da se jih je ohranilo in revidiralo približno 35. Le-ti poleg daljšega učinka na razvoj pozitivne samopodobe učencev in učiteljev tudi uspešno prepletajo lokalne in nacionalne značilnosti šole, zato jih vodstva šol pogosto priporočajo. Vendar so dragi, zato si jih lahko privoščijo le redke šole. Pri nas še ni prave konkurence med takšnimi programi, saj se šole postopoma uvajajo v naše šole in v druge delovne organizacije.

3. "Ekopristop" k spodbujanju razvoja pozitivne samopodobe je nastal zaradi pomanjkljivosti predhodnih programov. Kot pove že njegovo ime, je usmerjen na interakcijo med posameznikom in okoljem. Narekovale so ga slabe izkušnje pedagoških delavcev, ki so se po končani udeležbi na enem izmed programov za spodbujanje določenih socialnih ali psihičnih veščin ter sposobnosti itd. spopadali z domala nepremostljivimi težavami, ko so poskušali vsaj del takšnega programa vnesti v svojo šolo. Neodobranje, zlasti vodstva, je uspešno preprečilo razvoj prenekaterih tehnik za spodbujanje duševnega zdravja in osebnostnega razvoja. Zato izhaja "ekopristop" iz potrebe po sodelovanju vseh zaposlenih v določeni šoli ali vsaj pedagoških delavcev in otrok. Ali še boljše: temelji na promociji šole kot celote. Šola z vsemi svojimi strokovnimi delavci in učenci spodbuja razvoj z nižjih nivojev na višje (Beane, 1994). Cilji takšne šole in njenih strokovnih delavcev so številni. Naj naštejemo le nekatere: (1) da bi se izognila pretirani izolaciji učencev na posamične starostne skupine, spodbuja razvoj dejavnosti, v katere se lahko vključujejo učenci različnih letnikov; (2) prizadeva si za čim večje sodelovanje med učenci in učitelji; (3) spodbuja t.i. humano klimo na šoli (*humanistic climate*); (4) spodbuja samoopazovanje učiteljev in samoopazovanje učencev; (5) namesto neustvarjalnega učenja iz knjig in preverjanja znanja v obliki testov spodbuja problemsko in projektno delo itd. Ti programi, v nasprotju z drugimi, niso natančno strukturirani in dopuščajo posameznim učiteljem, ravnateljem in šoli kot celoti vrsto svobodnih izbir pri načrtovanju izvedb. V njih zaman iščemo natančna navodila, katere naloge in kdaj naj bi bile opravljene, temveč najdemo le splošne smernice za učitelje. To pa seveda, opozarja Beane (1994), pri marsikaterem učitelju in vodstvenem delavcu izzove neodobranje, saj sta vajena delati po natančnih predpisih. Splošnih smernic, navodil in teoretskih napotkov namreč ne zmorejo povezati v zanje smiselne celote, ki bi bile lahko praktično uporabne. Moje izkušnje pri delu z učitelji to tudi potrjujejo, kar bom deloma opisala v sklepnem delu interpretacije.

SPODBUJANJE ČUSTVENEGA IN DUŠEVNEGA ZDRAVJA

V okviru projekta "Evropska mreža zdravih šol" (*The European Network of Health Promoting Schools*; Turnšek, 1995), ki temelji na razvijanju zdravih medsebojnih odnosov in uspešne komunikacije na področju zdravstvene vzgoje, so leta 1994 na Inštitutu za varovanje zdravja v Sloveniji pričeli s strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev za delo v programu "Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol". Ta program sta posebej za vzhodno in osrednjo Evropo oblikovali avtorici K. Weare in G. Gray (1996). Glavni cilj seminarja je "...praktična pomoč udeležencem pri njihovih prizadevanjih za boljše duševno in čustveno zdravje vseh, ki delajo na šolah" (Weare, Grey, 1996, 1). Njegova temeljna značilnost je, da izobrazuje tako učitelje kot učence. Izhaja iz hipoteze, da je mogoče spodbujati razvoj duševnega zdravja in njegovih indikatorjev pri učencih samo, če je tudi duševno počutje učiteljev ugodno. Tako se po eni strani učitelji usposablajo za uspešno prenašanje učnih vsebin na učence, po drugi strani pa vzporedno z učenci pridobivajo nove izkušnje, ki se pojavljajo v razredu (Turnšek, 1996).

Vsebina programa je načeloma enaka tako za učitelje kot za učence, s tem da je seveda obravnava določene tematike prilagojena razvojni stopnji učencev. Učenci "...naj bi skozi program učnih delavnic pridobili nekaj splošnih spretnosti, ki so jim v pomoč pri sprejemanju odločitev in reševanju problemov, uspešnem doseganju ciljev in drugih nalogah; z različnimi metodami učitelji oblikujejo dogajanje v skupini tako, da je omogočeno izražanje vsakega posameznega učenca ter doživljanje uspešnosti" (Turnšek, 1996, 105). Vseskozi pa delavnice temeljijo tudi na spodbujanju kvalitetnih vrstniških odnosov.

Program je preventivne narave in je namenjen učencem v osnovnih šolah in nižjih letnikih srednjega izobraževanja. Poudarja demokratična načela, kot so: individualizacija vzgojnega dela, samospoštovanje in spoštovanje drugih, toleranca, odgovornost itd.

Program ali seminar, kot ga avtorici tudi imenujeta, je sestavljen iz dveh delov. Prvi je osredotočen predvsem na opredelitev zamisli izhodišč programa, v katerem se udeleženci seznanjajo s temeljnimi pojmi programa - duševnim zdravjem, samospoštovanjem, samopodobo itd., ugotavljajo njihove dejavnike in se učijo določenih spretnosti za krepitev duševnega zdravja. Drugi del pa se nanaša na spoznanja in tehnike obvladovanja stresa in obvladovanja

sprememb. Glede na to, da se je skupina preizkušancev iz moje disertacije udeležila tega (skrajšanega) programa, naj navedem njegovo glavno vsebino.

Opredelitev zamisli in izhodišč

1. Spoznajmo se med seboj - utrjevanje samospoštovanja. Program je sestavljen iz teoretskega dela, ki pojasnjuje fenomene, kot so: samozaupanje, samospoštovanje in samopodoba. V uvodnem delu seminar opozarja na samospoštovanje in samopodobo kot temeljna dejavnika duševnega zdravja. Osredotoča se tako na odnose posameznika z učenci kot z učitelji. V praktičnem delu pa se udeleženci učijo različnih tehnik, ki omogočajo sproščeno medsebojno spoznavanje (*Osebni grb, Igra z imeni*) in razpravljajo o svojih pričakovanjih v zvezi s seminarjem (*Želje*). Ta del seminarja traja 2 uri. Če se učenci med seboj že poznajo, pa ga seveda skrajšamo.
2. Kaj je duševno in čustveno zdravje. V predstavitvenem delu vodja opredeli čustveno in duševno zdravje in ga poveže s samospoštovanjem in samopodobo. Udeleženci ugotovijo, da je duševno zdravje mogoče razumeti kot odsotnost duševnih težav in kot "...ravnovesje med čustvi, mišljenjem in sposobnostmi" (Weare, Grey, 1996, drugi del - 3). Delavnice pa so osredotočene na spoznavanje različnih pogledov udeležencev na duševno zdravje in iskanje ustrezne skupne opredelitve, nato pa se osredotoča na pomen šole za razvoj duševnega zdravja učencev, pri čemer izhaja in teorije potreb Maslowa. Vseskozi pa poudarja pomen samopodobe. Vključuje več delavnic, na primer: *Kviz - Različni pogledi na duševno zdravje, Kontinuum vrednot - Kje smo, Kaj je pomembno pri duševnem zdravju* itd. Ta del seminarja traja 3 ure in pol.
3. Ugotavljanje izhodišč se nanaša na spoznavanje načinov, s katerimi udeleženci ugotavljajo, "...kaj vse vpliva na duševno in čustveno zdravje učencev in učiteljev" (Weare, Grey, 1996, tretji del - 1) in na spoznavanje načinov za oblikovanje ustreznih odnosov, čustev in vedenja, ki so povezani s čustvenim in duševnim zdravjem (Weare, Grey, 1996). V eni izmed delavnic komentirajo fotografije, ki so jih prinesli s seboj, in ugotavljajo počutje oseb na njih (*Miselni vihar ob fotografiji*). V neki drugi delavnici učenci z risanjem *Življenjske črte* ugotavljajo, kdaj je v življenju njihovo samospoštovanje naraščalo in kdaj padalo itd. Ta del seminarja traja 3 ure.
4. Učinkovito poslušanje in odzivanje temelji na spoznanju, da se vsakdo lahko nauči komunikacijskih spretnosti. Zajema tehnike, s katerimi se udeleženci naučijo poslušati drug drugega (*Poslušanje v parih, Kako se odzivamo na probleme, Igranje vlog* itd.). Ta del seminarja traja 2 uri.

5. Pogled nazaj in pogled naprej se osredotoča na pogovor o oceni seminarja in možnosti uporabe pridobljenega znanja (*Ocena seminarja*). Vodja si prizadeva vzbuditi pri udeležencih pozitivno samospoštovanje (*Vzpodbudne misli*). Ta del seminarja traja uro in pol.

Obvladovanje stresa in obvladovanje sprememb

1. Ponovno snidenje temelji na spodbujanju razmišljanja o prejšnjem delu seminarja in dogajanju med prvim in drugim delom ter na opredelitvi ciljev drugega dela seminarja (*Ponovno snidenje, Razmišljanje o prejšnjem seminarju, Želje* itd.). Ta del traja uro in pol.
2. Obvladovanje stresa v šoli pogloblja znanje o stresu, "...njegovih vzrokih in znakih ter o načinih uspešnega preprečevanja in obvladovanja stresa" in se osredotoča na "...spoznavanje učinkovitega sporočanja želja in potreb ter asertivnosti" (Weare, Grey, 1996, sedmi del - 1). V tem delu, ki traja 7 ur, se udeleženci naučijo različnih tehnik, kot so: *Miselni vihar*, razni kvizi, *Igranje vlog*, sproščanje itd.
3. Pri delavnici, ki se nanaša na obvladovanje sprememb v šoli, se udeleženci spoznajo predvsem s tehnikami, ki so potrebne za učinkovito obvladovanje sprememb (*Razumevanje procesa spreminjanja, Obvladovanje sprememb v šoli, Postavljanje ciljev* itd.). Vodja izhaja iz dejstva, da je potrebno spremembe in njihove procese najprej razumeti, nato pa je mogoče nanje ustrezno vplivati oziroma jih nadzorovati. Ta del seminarja traja 4 ure.
4. Pogled nazaj in pogled naprej je soroden sklepnemu delu prvega seminarja, saj se osredotoča na pogovor o oceni seminarja in o možnosti uporabe pridobljenega znanja (*Kako mi raste rep, Spreminjanje "notranjega scenarija" - Pozitivni samogovor* itd.). Vodja si prizadeva vzbuditi pri udeležencih pozitivno samospoštovanje. Ta del seminarja traja uro in pol.

Problem raziskave je ugotoviti, ali 18-urni program za spodbujanje duševnega zdravja "Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol" (Weare, Gray, 1996), ki se v zadnjih letih izvaja v Sloveniji, vpliva na specifične osebne lastnosti udeležencev. Pri tem nas je zanimalo dvojje: (1) vpliv programa na samopodobo in (2) vpliv programa na odnos do šole in učenja.

METODA

EKSPERIMENTALNI NAČRT

V eksperiment sem zajela učence 7. razredov osnovnih šol. Oblikovala sem eksperimentalno skupino, ki je obiskovala 18-urni program »Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol« (Weare, Gray, 1996), in kontrolno skupino, ki tega programa ni obiskovala. Učenci iz obeh skupin so vrednotili postavke v vprašalnikih SSDQ II, SŠD, ŠU in SS, in sicer trikrat: največ 5 dni pred izvedbo programa, največ 5 dni po izvedbi programa in 6 mesecev po končani izvedbi programa. V tretjem testiranju je zaradi osipa sodelovalo manjše število učencev.

PREIZKUŠANCI

301 preizkušanec je v času prvega in drugega testiranja obiskoval 7. razrede, in sicer na 5 osnovnih šolah, ki so sodelovale pri programu "Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol". Med njimi je bilo 154 fantov in 142 deklet (5 preizkušancev ni navedlo spola). Njihova struktura glede na število testiranj je prikazana v *Tabeli 1*. 7 učencev se ni udeležilo prvega testiranja, vendar so naknadno sodelovali pri 2. in 3. testiranju. 148 (49,2 odstotka) preizkušancev je sodelovalo v vseh treh testiranjih, od tega 103 v eksperimentalni skupini, 45 pa v kontrolni skupini.

Tabela 1: Struktura preizkušancev glede na število testiranj za evalvacijo programa

Testiranje	Skupno število preizkušancev	Skupni odstotek preizkušancev
prvo	294	98
drugo	262	87
tretje	154	51

MERSKI PRIPOMOČKI

Vprašalnik samopodobe za mladostnike SSDQ II (Marsh, 1994). Marševa (1994) skrajšana različica vprašalnika samopodobe za adolescente SSDQ II obsega 21 postavk in meri naslednjih 5 področij samopodobe: matematične sposobnosti, verbalno izražanje, odnose z vrstniki istega spola, odnose z

vrstniki nasprotnega spola in odnose s starši.

Rosenbergova lestvica samospoštovanja (Goldsmith, 1986, Tkalčič, 1990) meri splošna stališča, ki jih zavzema posameznik do samega sebe.

Stališča do šole in šolskega dela. Robinsonov (neob.; Robinson, Tayler, Piolat, 1990) vprašalnik stališč do šole in šolskega dela SŠD meri 6 področij odnosa mladostnikov do šole in izobraževanja: stališča do šole, odnos do opravljanja domačih nalog, pripravo na teste, samoorganiziranost, osebno odgovornost za učenje in odsotnost oportunitizma.

Odnos do učenja. Robinsonov (neob.; Robinson, Tayler, Piolat, 1990) vprašalnik odnosa do učenja ŠU meri 4 področja odnosa mladostnikov do učenja: storilnostno motivacija, metaučenje, zaupanje v lastne sposobnosti in potrebo po zunanji pomoči za učenje.

POSTOPEK

Kratek opis programa. V prvem delu ni bilopotrebno medsebojno spoznavanje prostora, kot predvideva prva delavnica, saj so se delavnice odvijale na matičnih šolah učencev. V skupine so bili vključeni učenci iz istih in iz vzporednih razredov, zato se je vodja osredotočila na delavnico *Osebni grb*. Ta delavnica omogoča, da se učenci spoznajo med seboj, se predstavijo, si povedo, kaj počnejo v prostem času itd., skratka dobijo občutek, da so upoštevani in da sodelujejo. Učenci so si poljubno dolgo izmenjavali svoja pričakovanja v zvezi s seminarjem.

V drugem delu so se učenci podrobneje seznanili s pojmom duševno zdravje. V pomoč jim je bila delavnica *Diamant iz devetih rombov: Kaj je pomembno pri duševnem zdravju?*, v kateri se učenci niso opredeljevali do vnaprej postavljenih trditev v zvezi z duševnim zdravjem, temveč so lahko sami postavljali trditve. V tretjem delu so se seznanili z delavnico *Miselni vihar ob fotografiji* in opisovali svoja čustva in doživljanje v določeni situaciji. Z delavnico *Življenjska črta: Moje spoštovanje* so se spoznali z pomembnostjo pozitivnega vrednotenja sebe.

V četrtem delu, ki se nanaša na učinkovito poslušanje in odzivanje, so udeleženci izvedli delavnico *Poslušanje v parih* in *Miselni vihar v skupini: Kako naj se odzivamo na resnične probleme mladih*, kjer so se preko igranja vlog učili komunikacijskih spretnosti.

Kot rečeno, smo v poglavjih o stresu ohranili domala vse delavnice, razen tistih, ki se nanašajo na ponovno snidenje in *Miselni vihar v skupini: Vrtinec stresa*. Delavnice so natančno predstavljene v knjigi *Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol* (Weare, Grey, 1996).

Delavnica *Vzpodbudne misli* je bila prenešana na konec programa. Ta je bil slavnosten, udeležilo se ga je vodstvo šole.

Eksperiment. Izvorni program obsega bistveno več delavnic, vendar smo se - v dogovoru z ostalimi izvajalci - dogovorili za 18 ur. Od prvega dela seminarja smo izbrali 5 ur teoretskega in praktičnega dela, drugi del, ki se nanaša na obvladovanje stresa in učinkovito reševanje problemov, pa smo ohranili skoraj v celoti, natančno 10 ur. Seleksijski kriterij za izbor teoretskih sklopov in praktičnih dejavnosti je bil izbrati tista poglavja, ki se najbolj nanašajo na spodbujanje samopodobe in samospoštovanja.

Oblikovala sem eksperimentalno skupino učencev (ES) - torej tistih, ki so obiskovali program, in kontrolno skupino učencev (KS). Vanjo sem zajela učence, ki niso obiskovali programa, praviloma pa so obiskovali isto šolo. Nekaj učencev sem izločila že ob prvem urejanju podatkov, saj je bilo opaziti izrazito nedoslednost in neresnost pri izpolnjevanju vprašalnikov. Odstotek teh učencev ne odstopa od tistega, ki je tudi sicer značilen pri raziskovalnih projektih. V tednu dni pred izvajanjem delavnic sta obe skupini, ES in KS izpolnili omenjene vprašalnike. V tednu dni po končani izvedbi delavnic sta tako ES kot KS ponovno izpolnili omenjene vprašalnike. Zadnja šola je poslala vprašalnike maja 1996. Del učencev pa je ocenjeval trditve na lestvicah tudi 6 mesecev po končani izvedbi programa (septembra 1996).

Program *Spodbujanje duševnega zdravja v okviru evropske mreže zdravih šol* je izvajala skupina strokovnih delavcev (predvsem učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev), ki se je v predhodnem šolskem letu izpopolnjevala za izvajanje tega programa.

REZULTATI

Razlike v področjih samopodobe glede na tri zaporedna testiranja

Razlike pri eksperimentalni skupini

Tabela 2 prikazuje razlike v samopodobi osnovnošolcev iz eksperimentalne skupine glede na čas testiranja.

Tabela 2: Razlike med prvim, drugim in tretjim testiranjem osnovnošolcev iz eksperimentalne skupine na posameznih področjih samopodobe (enosmerna analiza variance pri skupinah)

	Vsota kvad.	df	Srednji kvadrat	F	p
ssdq1	13,598	2	6,799	1,242	,292
ssdq2	5,575	2	2,787	,655	,521
ssdq3	24,812	2	12,406	3,240	,042*
ssdq4	16,783	2	8,391	1,335	,266
ssdq5	45,069	2	22,534	3,903	,023*

* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ($p < .05$)

** razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ($p < .01$)

*** razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ($p < .001$)

LEGENDA:

Spremenljivke	Področja
T1LPS, T2 LPS, T3 LPS lps	<ul style="list-style-type: none"> • samopojmovanje v treh časovnih obdobjih • samopojmovanje
T1SS, T2SS ss	<ul style="list-style-type: none"> • samospoštovanje v dveh časovnih obdobjih • samospoštovanje
T1SSD1, T2SSD1 ssd1	<ul style="list-style-type: none"> • stališča do šole v dveh časovnih obdobjih • samospoštovanje
T1SSD2, T2SSD2 ssd2	<ul style="list-style-type: none"> • odnos do domačih nalog v dveh časovnih obdobjih • odnos do domačih nalog
T1SSD3, T2SSD3 ssd3	<ul style="list-style-type: none"> • priprava na teste v dveh časovnih obdobjih • priprava na teste

T1SSD4, T2SSD4 ssd4	<ul style="list-style-type: none"> • samoorganiziranost v dveh časovnih obdobjih • samoorganiziranost
T1SSD5, T2SSD5 ssd5	<ul style="list-style-type: none"> • osebna odgovornost v dveh časovnih obdobjih • osebna odgovornost
T1SSD6, T1SSD6 ssd6	<ul style="list-style-type: none"> • neoportunizem v dveh časovnih obdobjih • neoportunizem
T1SU1, T2SU1 su1	<ul style="list-style-type: none"> • storilnostna motivacija v dveh časovnih obdobjih • storilnostna motivacija
T1SU2, T2SU2 su2	<ul style="list-style-type: none"> • metaučenje v dveh časovnih obdobjih • metaučenje
T1SU3, T2SU3 su3	<ul style="list-style-type: none"> • zaupanje v lastne sposobnosti v dveh časovnih obdobjih • zaupanje v lastne sposobnosti
T1SU4, T2SU4 su4	<ul style="list-style-type: none"> • zunanja pomoč pri učenju v dveh časovnih obdobjih • zunanja pomoč pri učenju
T1SSDQ1, T2SSDQ1, T3SSDQ1 ssdq1	<ul style="list-style-type: none"> • samopodoba na področju matematičnih sposobnosti v treh časovnih obdobjih • samopodoba na področju matematičnih sposobnosti
T1SSDQ2, T2SSDQ2, T3SSDQ2 ssdq2	<ul style="list-style-type: none"> • samopodoba na področju verbalnega izražanja v treh časovnih obdobjih • samopodoba na področju verbalnega izražanja
T1SSDQ3, T2SSDQ3, T3SSDQ3 ssdq3	<ul style="list-style-type: none"> • odnosi z vrstniki istega spola v treh časovnih obdobjih • odnosi z vrstniki istega spola
T1SSDQ4, T2SSDQ4, T3SSDQ4 ssdq4	<ul style="list-style-type: none"> • odnosi z vrstniki nasprotnega spola v treh časovnih obdobjih • odnosi z vrstniki nasprotnega spola
T1SSDQ5, T2SSDQ5, T3SSDQ5 ssdq5	<ul style="list-style-type: none"> • odnosi s starši v treh časovnih obdobjih • odnosi s starši

Statistično pomembna razlika se kaže samo na področju odnosa s starši. Analiza kontrastov med skupinami (Tabeli 3 in 4) kaže, v katerem časovnem obdobju je ta razlika statistično pomembna. Ugotavljala sem kontraste med posameznimi testiranjmi pri eksperimentalni skupini za vseh šest področij

samopodobe, vendar v nadaljevanju prikazujem kontraste le za področja, kjer so bile razlike med posameznimi testirani statistično pomembne. *Tabeli 3 in 4* prikazujeta kontraste med posameznimi testirani. Rezultati kažejo, da je na področju samopodobe, ki se nanaša na odnose z vrstniki istega spola, statistično pomembna le razlika med 1. in 3. testiranjem. Po šestih mesecih se je to področje pri preizkušancih iz eksperimentalne skupine povišalo.

Tabela 3: Kontrasti med posameznimi testirani pri eksperimentalni skupini za SSDQ3

Measure:

		Vsota kvad.	df	Srednji kvadrat	F	p
SSDQ3	med 1. in 3. testiranjem	73,058	1	73,058	5,143	,027
	med 2. in 3. testiranjem	53,928	1	53,928	3,373	,071

Tabela 4: Kontrasti med 1. in 2. testiranjem pri eksperimentalni skupini za SSDQ3

Measure:

		Vsota kvad.	df	Srednji kvadrat	F	p
SSDQ3	med 1. in 3. testiranjem	1,449	1	1,449	,153	,697

Tabeli 5 in 6 prikazujeta kontraste med posameznimi testirani, ki opozarjajo, da sta statistično pomembni razliki v samopodobi na področju odnosov s starši med prvim in tretjim in med prvim in drugim testiranjem. V času prvega testiranja je bila ta samopodoba najnižja, v času drugega testiranja višja, v času tretjega testiranja pa najvišja.

Tabela 5: Kontrasti med posameznimi testiranjmi pri eksperimentalni skupini za SSDQ5

Measure:

		Vsota kvad.	df	Srednji kvadrat	F	p
SSDQ3	med 1. in 3. testiranjem	54,721	1	54,721	7,417	,008
	med 2. in 3. testiranjem	78,368	1	78,368	5,095	,027

Tabela 6: Kontrasti med 2. in 3. testiranjem pri eksperimentalni skupini

Measure:

		Vsota kvad.	df	Srednji kvadrat	F	p
SSDQ3	med 2. in 3. testiranjem	2,118	1	2,118	,178	,674

Razlike pri kontrolni skupini

Tabela 7 prikazuje razlike v samopodobi osnovnošolcev iz kontrolne skupine glede na čas testiranja.

Tabela 7: Razlike med prvim, drugim in tretjim testiranjem osnovnošolcev iz kontrolne skupine na posameznih področjih samopodobe (enosmerna analiza variance pri skupinah)

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	p
ssdq1	12,580	2	6,290	,293	,382
ssdq2	1,126	2	,563	,124	,883
ssdq3	4,406	2	2,203	,632	,534
ssdq4	23,319	2	11,659	2,522	,086
ssdq5	2,623	2	1,312	,362	,697

* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ($p < .05$)

** razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ($p < .01$)

*** razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ($p < .001$)

Rezultati kažejo, da glede na čas testiranja ni statistično pomembnih razlik v samopodobi pri preizkušancih iz kontrolne skupine. Ker razlike niso statistično pomembne glede na čas testiranja, rezultati analize kontrastov niso prikazani.

RAZLIKE MED EKSPERIMENTALNO IN KONTROLNO SKUPINO

Tabela 8 prikazuje razlike v samopodobi osnovnošolcev iz eksperimentalne in kontrolne skupine glede na čas testiranja.

Tabela 8: Razlike v področjih samopodobe med eksperimentalno in kontrolno skupino (enosmerna analiza variance)

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	p
ssdq1	20,843	1	20,843	,325	,570
ssdq2	94,604	1	94,604	1,680	,250
ssdq3	35,217	1	35,217	1,284	,260
ssdq4	82,800	1	82,800	1,889	,172
ssdq5	24,142	1	24,142	,945	,333

* razlika med skupinama je statistično pomembna ($p < .05$)

** razlika med skupinama je statistično pomembna ($p < .01$)

*** razlika med skupinama je statistično pomembna ($p < .001$)

Rezultati kažejo, da ni statistično pomembnih razlik na posameznih področjih samopodobe med eksperimentalno in kontrolno skupino.

Razlike v samospoštovanju in na področjih odnosa do šole glede na dve zaporedni testiranja

Razlike pri eksperimentalni skupini

Tabela 9 prikazuje razlike v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole osnovnošolcev iz eksperimentalne skupine glede na čas testiranja.

Tabela 9: Razlike med prvim in drugim testiranjem osnovnošolcev iz eksperimentalne skupine v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole (enosmerna analiza variance pri skupinah)

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	p
ss	39,235	1	39,235	3,969	,048*
su1	86,914	1	86,914	19,405	,259
su2	,907	1	,907	,209	,648
su3	52,829	1	52,829	9,153	,003**
su4	2,142	1	2,142	,531	,468
ssd1	1,7E-02	1	1,7E-02	,003	,953
ssd2	112,934	1	112,934	68,993	,000***
ssd3	,141	1	,141	,544	,462
ssd4	1,276	1	1,276	2,937	,089
ssd5	8,464	1	8,464	5,567	,020*
ssd6	2,461	1	2,461	2,109	,149

* razlika med prvim in drugim testiranjem je statistično pomembna ($p < .05$)

** razlika med prvim in drugim testiranjem je statistično pomembna ($p < .01$)

*** razlika med prvim in drugim testiranjem je statistično pomembna ($p < .001$)

Razlike v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole osnovnošolcev iz eksperimentalne skupine glede na čas testiranja so statistično pomembne na naslednjih področjih:

- samospoštovanje in odnos do opravljanja domačih nalog sta v času 2. testiranja višja;
- zaupanje v lastne sposobnosti in občutek za osebno odgovornost sta v času 2. testiranja nižja.

* razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ($p < .05$)

** razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ($p < .01$)

*** razlike glede na čas testiranja so statistično pomembne ($p < .001$)

Razlike pri kontrolni skupini

Tabela 10 prikazuje razlike v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole pri osnovnošolcih iz kontrolne skupine glede na čas testiranja.

Tabela 10: Razlike med prvim in drugim testiranjem osnovnošolcev iz kontrolne skupine v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole (enosmerna analiza variance pri skupinah)

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	p
ss	28,070	1	28,070	3,980	,048*
su1	4,368	1	4,368	1,286	,259
su2	6,848	1	6,848	2,087	,152
su3	16,017	1	16,017	3,796	,054
su4	1,969	1	1,969	,516	,474
ssd1	32,192	1	12,192	6,090	,015**
ssd2	160,408	1	160,408	128,239	,000***
ssd3	,221	1	,221	,588	,445
ssd4	,899	1	,899	1,589	,210
ssd5	,167	1	,167	,138	,711
ssd6	,173	1	,173	,167	,684

* razlika med skupinama je statistično pomembna ($p < .05$)

** razlika med skupinama je statistično pomembna ($p < .01$)

*** razlika med skupinama je statistično pomembna ($p < .001$)

Razlike v samospoštovanju in na posameznih področjih odnosa do šole osnovnošolcev iz kontrolne skupine glede na čas testiranja so statistično pomembne na naslednjih področjih:

- samospoštovanje, stališča do šole in učenja in odnos do opravljanja domačih nalog so v času 2. testiranja višji.

Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino

Tabela 11 prikazuje razlike v samopodobi osnovnošolcev iz eksperimentalne in kontrolne skupine.

Tabela 11: Razlike v področjih samopodobe med eksperimentalno in kontrolno skupino (enosmerna analiza variance)

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	p
ss	221,079	1	221,079	8,115	,005**
su1	23,718	1	23,718	2,192	,140
su2	5,086	1	5,086	,583	,446
su3	11,476	1	11,476	,793	,374
su4	22,927	1	22,927	1,229	,269
ssd1	43,711	1	43,711	3,141	,078
ssd2	1,350	1	1,350	,522	,471
ssd3	,247	1	,247	,233	,630
ssd4	1,361	1	1,361	,757	,385
ssd5	,215	1	,215	,080	,777
ssd6	22,479	1	22,479	6,259	,013**

* razlika med skupinama je statistično pomembna ($p < .05$)

** razlika med skupinama je statistično pomembna ($p < .01$)

*** razlika med skupinama je statistično pomembna ($p < .001$)

Samospoštovanje in neoportunizem preizkušancev iz eksperimentalne skupine sta višja.

INTERPRETACIJA IN SKLEPI

Razprava z avtorji, ki bi proučevali sorodno področje, je težka, saj v literaturi nisem zasledila podobnih raziskav. Raziskave, ki sem jih brala, se osredotočajo predvsem na tehnike za spodbujanje razvoja tega ali onega osebnostnega področja, evalvirajo pa predvsem stopnjo obvladovanja predstavljenih tehnik ali pa ugotavljajo subjektivna občutja udeležencev po končanih programih (Turnšek, 1995; 1996).

Zbrani podatki v predstavljenih tabelah seveda kažejo, da program v splošnem ni vplival na razvoj samopodobe preizkušancev. Možno je, da je program nevtraliziral psihosocialni razvoj učencev, saj je od prvega do zadnjega testiranja v okviru eksperimenta minilo 9 mesecev. Kljub temu pa je mogoče sklepati, da jih je vsaj spodbudil k razmišljanju o sebi. Zdi se, da so izbrane delavnice v 18-urnem programu, na primer kviz o različnih mnenjih, miselni vihar ob družinski fotografiji, poslušanje v parih itd. (Weare, Gray, 1996), omogočile učencem, da vsaj deloma razvijajo svoje socialne sposobnosti, ali bolj, da razmišljajo o svojih odnosih z vrstniki in s starši.

Kot sem že omenila, sem samospoštovanje in odnos preizkušancev do šolskega izobraževanja ugotavljala le pred in tik po izvedbi delavnic. Izkazalo se je, da se preizkušanci iz eksperimentalne skupine takoj po končanem programu bolj cenijo, se bolj spoštujejo in pogosteje menijo, da so ravno toliko sposobni kot drugi ljudje (SS; *Tabela 11*). Poleg tega bolj kakor skupina učencev, ki se programa ni udeležila, menijo, da se ne izogibajo delu v razredu, ob vstopu v učilnico imajo trden namen za učenje itd. (SSD6). Vendar se zdi, da višjega samospoštovanja v drugem testiranju ni mogoče pripisati programu, saj se je to področje dvignilo tudi pri kontrolni skupini, za katero pa vemo, da tega programa ni obiskovala. Če ne bi bili preizkušnji časovno tako blizu (razlika med prvim in drugim testiranjem je bila od 1 do 3 tednov), bi morda lažje sklepali, da na rezultate vplivajo razvojni dejavniki. V tem primeru pa je težko enoznačno trditi, da gre že po enem do treh tednov za vpliv psihosocialnega razvoja na samospoštovanje preizkušancev.

Z neoportunizmom pri eksperimentalni skupini je drugače. *Tabela 11* sicer kaže na višji neoportunizem pri tej skupini, vendar pa je ta že v prvem testiranju višji od neoportunizma pri kontrolni skupini. Brez analize variance pri eksperimentalni in pri kontrolni skupini pa ne bi ugotovili, da je neoportunizem tako v eksperimentalni kot v kontrolni skupini padel po izvedbi delavnic (*Tabeli 9* in *10*)! Sklenemo lahko, da program nima nikakršnega vpliva na zmanjšanje neoportunističnega vedenja učencev.

Kot zanimivost naj navedem še padca zaupanja v lastne sposobnosti (SU3) in osebne odgovornosti (SSD5) pri eksperimentalni skupini. Možno je, da so učenci, ki so obiskovali program, ob spoznavanju različnih tehnik za spodbujanje pozitivnega odnosa do samega sebe, spopadanja s stresom, razvijanja sposobnosti za poslušanje drugih itd. (Weare, Gray, 1996) postopno ugotavljali, da je v veliki meri odvisno od njih, kako bodo sprejeti v družbi, kako se bodo spopadali s problemi, koliko se bodo spoštovali itd. Morda jih je

ob tem spoznanju postalo strah, da tega ne bodo zmogli, in so podvomili o svojih sposobnostih.

Rezultati Turnškove (1996), ki je izvedla kvalitativno sociološko analizo istega programa na vzorcu istih učencev, le da ni vanj zajela tudi kontrolne skupine, so na prvi pogled mnogo bolj "optimistični". Ugotovila je naslednje: (1) učenci so po končanem programu pridobili nekatere osnovne informacije o duševnem zdravju; več kot 99 odstotkov vprašanih učencev je odgovorilo, da po končanem programu bolje razumejo, kaj pomeni duševno zdravje; (2) program je deloma vplival tudi na nekatera stališča v zvezi z duševnim zdravjem in njegovimi dejavniki; (3) učenci so po končanem programu v splošnem ocenili, da so osvojili nekatere konkretne spretnosti za spodbujanje razvoja duševnega počutja in menili, da jih bodo lahko uporabljali v specifičnih življenjskih situacijah; (4) po končanem programu so učenci izražali visoko stopnjo zadosvoljstva s programom oziroma s svojo udeležbo v programu. Iz avtoričine raziskave je v splošnem mogoče sklepati, da so subjektivna mnenja učencev zelo pozitivna.

S psihološkega vidika pa gre bržkone za t.i. učinek postskupinske evforije (*postgroup-euphoria effect*; Marsh, Richards, Barnes, 1986). To je učinek, zaradi katerega imajo udeleženci nekega strnjenelega programa ob zaključku dobre občutke: program jim je bil všeč, preko učnih delavnic so spoznali nove prijatelje, ob zaključku menijo, da bodo nekatere tehnike uporabljali tudi v praksi itd. Njegovi temeljni pomanjkljivosti pa sta: kratkotrajnost delovanja in kratkoročnost pozitivnih občutkov pri udeležencih. Na podlagi rezultatov iz moje disertacije je mogoče sklepati, da ta učinek ni prispeval k povišanju samopodobe, samospoštovanja ali odnosa do šole in do učenja posameznikov iz eksperimentalne skupine.

Naslednja pripomba, ki jo gre poudariti, in prav tako izvira iz primerjav med rezultati moje disertacije in magistrskega dela Turnškove (1996), je naslednja: videti je, da je udeležencem program omogočil seznanjanje z doslej razmeroma neznanimi duševnimi področji in usvajanje določenih učnih tehnik za krepitev duševnega počutja. Na strukturne ali bolj osebne spremembe udeležencev pa v splošnem ni učinkoval. V skladu z ugotovitvami drugih raziskav (Marsh, 1990), ti sklepi ne presenečajo. Že večkrat je bilo namreč ugotovljeno, da dobro teoretsko pripravljen in ustrezno strukturiran program, ki je prilagojen ciljni populaciji, omogoča udeležencem temeljito seznanjanje s problemom in usvojitev ključnih tehnik za doseganje ciljev programa.

V skladu s pričakovanji pa sem v splošnem ugotovila, da je večina področij samopodobe po šestih mesecih višja, kot je bila na začetku merjenja, in sicer tako pri eksperimentalni kot tudi pri kontrolni skupini. Vzroke gre bržkone iskati v razvojnih spremembah, ki so še posebej značilne za zgodnje mladostniško obdobje, ki opredeljuje učence iz našega eksperimenta. Zdi se, da je program srednjeročno spodbudil učence k razmišljanju o sebi in "zamajal" njihovo dotedanjo samopodobo.

Pri tem pa je potrebno poudariti, da je na dvig nekaterih področji samopodobe in odnosa do šole tudi pri kontrolni skupini mogoče pripomogla tudi splošna pozitivna klima na celotni šoli in med vsemi učitelji. Omenila sem že, da je prav pred izvedbo programa z učenci v šolah potekalo izobraževanje učiteljev. Ker je bila tudi kontrolna skupina izbrana iz t.i. "zdravih šol", je možno, da so se učitelji v tistem času pogosteje pogovarjali o svojih izkušnjah na programih v okviru zdravih šol (čeprav je bil samo ta program osredotočen na duševne lastnosti, ostali so temeljili na preprečevanju kajenja, delavnicah v zvezi z drogami, aidsom itd.). Te izkušnje so posredovali svojim sodelavcem, ki so jih morda - hote ali nehote - prenašali v odnose z učenci. Zato bi bilo potrebno v prihodnjih študijah uvesti še dodatno kontrolno skupino učencev, ki niso vključeni v programe zdravih šol.

Sklepam, da tudi ta program sodi med mnoge druge programe, na podlagi katerih avtorji niso ugotovili nobenih sprememb v samopodobi udeležencev (Marsh, 1990). Med razlogi, ki jih navajajo Marsh, Richardson in Barnes (1986), je verjetno vzrok za nespremenjeno samopodobo tudi šibka intervencija oziroma šibak program. V prihodnje je priporočljivo uporabiti program v celoti, saj rezultati - kljub redkim statistično pomembnim razlikam med skupinama - napotujejo na sklep, da že 18-urni program v manjši meri vpliva na psihosocialni razvoj mladostnikov in spodbuja njihov pozitivni odnos do učenja in sprejemanja pomoči za njihov razvoj. Možno pa je tudi, da je bila že samopodoba učencev iz kontrolne skupine tako visoka, da ni pripomogla k razlikovanju s samopodobo preizkušancev iz eksperimentalne skupine. Upoštevati je namreč potrebno že omenjeno dejstvo, da so tudi učenci iz kontrolne skupine obiskovali šole, ki so vključene v "evropsko mrežo zdravih šol".

Kot zadnji sklep tega razdelka se zdi, da se program, ki sem ga "evalvirala" v disertaciji, vsaj deloma približa tistim programom, ki jih Beane (1994) imenuje "Ekopristopi" k spodbujanju razvoja pozitivne samopodobe. Resda ga izvajajo - in ga bodo v celoti pričeli izvajati v prihodnjih šolskih letih - le za to

posebej usposobljeni učitelji, vendar pa, kot že rečeno sodelujejo v enotnem projektu "zdravih šol".

Kot pomanjkljivost evalviranega programa pa naj sklenem, da je program "Spodbujanje čustvenega in duševnega zdravja" zastavljen tako, da premalo spodbuja razvoj pozitivne samopodobe. Duševno zdravje je namreč tako širok pojem, da je vse njegove indikatorje težko "stlačiti" v 25-urni program, kolikoršen je obseg programa "zdravih šol". Listanje po priročniku in zgoraj navedeni deli seminarja nam - kot sem že omenila - odkrivajo tako tehnike za spodbujanje samospoštovanja, samopodobe, obvladovanje stresov, učinkovito komuniciranje, vzpostavljanje trajnejših medosebnih odnosov, poslušanje drugega itd. Menim, da bi bilo koristneje osredotočiti se na en dejavnik duševnega zdravja in tistega temeljiteje predstaviti in podkrepiti z različnimi tehnikami.

LITERATURA

1. Beane, J.A. (1994). Cluttered terrain: The schools' interest in the self. V T.M. Brinthaupt, R.P. Lipka (Ur.), *Changing the self: Philosophies, Techniques, and experiences* (str. 69-87). State University of New York Press.
2. Marsh, H.W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The self-description questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86 (3), 439-456.
3. Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 77-171.
4. Marsh, H.W., Richards, G., Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*. 45, 173-187.
5. Robinson, W.P. (neobjavljeno). *School work 1, 2., 3.* (vprašalniki v zvezi z odnosom do šolskega izobraževanja).
6. Robinson, W.P., Tayler, C.A., Piolat, M. (1990). School attainment, self-esteem, and identity: France and England. *European Journal of social psychology*, Sept-Oct 20 (5), 387-403.
7. Tkalčič, M. (1990). *Odnos med spolno orientacijo in nekaterimi vidiki samopodobe* (magistrska naloga).
8. Turnšek, N. (1995). Duševno in čustveno zdravje otrok v slovenskih "Zdravih šolah". *Psihološka obzorja*, 4 (1,2), 61-81.
9. Turnšek, N. (1996). *Spodbujanje duševnega zdravja v osnovni šoli*:

- Razumevanje dejavnikov duševnega počutja med osnovnošolci in evalvacija programa krepitve duševnega zdravja v osnovni šoli. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za sociologijo kulture (magistrska naloga).
10. Weare, K., Gray, G. (1996). *Izboljševanje čusvenega in duševnega zdravja v evropski mreži zdravih šol: Priročnik za učitelje in druge, ki delajo z mladimi*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja R Slovenije.

Nataša Pust, Mateja Srna

KLJUČNE BESEDE: spolna zloraba otrok, primarna preventiva spolne zlorabe, primarni preventivni program za otroke

PRIMARNI PREVENTIVNI PROGRAM TRENING VEDENJSKIH VEŠČIN

POVZETEK

Primarna preventiva ima nedvomno velik pomen za spoprijemanje s problemom spolne zlorabe otrok. Neselektivno zajema čim širšo populacijo otrok, staršev, strokovnjakov, širše javnosti in jim daje informacije o fenomenu. Oblika primarne preventive so preventivni programi, kakršen je tudi Training vedenjskih veščin ("Behavioral Skills Training Program"; Wurtele, 1986). Program seznanja otroke stare od 4. do 10. let z znanjem in samozaščitnimi veščinami v zvezi s spolno zlorabo. Njegovo učinkovitost in spremljanje možnih posledic v vedenju in čustvovanju otroka preverja serija vprašalnikov. Problem najine raziskave je bila izvedba omenjenega programa v drugem razredu osnovne šole in ugotavljanje njegove učinkovitosti. Rezultati so pokazali pomembno povečanje znanja in samozaščitnih veščin v eksperimentalni skupini. Otroci, starši in učitelji niso poročali o stranskih učinkih programa, odzivi nanj so bili izrazito pozitivni. Program je potrebno realizirati tudi na predšolski stopnji ter nadaljevati z oblikovanjem koncepta preventive v osnovni šoli. Rezultati predstavljajo odskočno desko za razmišljanje in začetek dela na tem področju.

