

ZNANSTVENA MONOGRAFIJA

»NOVODOBNI IZZIVI DRUŽBE«

**UREDILI:
Sabina Kerec in Tadeja Horvat**

RAKIČAN, JULIJ 2016

Izvleček iz recenzij

Pričujoče delo z naslovom »*Novodobni izzivi družbe*« v svojem kontekstu predstavlja 20 prispevkov 32 avtorjev, ki se vsebinsko iz različnih zornih kotov poskušajo dotakniti nekaterih aktualnih tem sedanjega časa. V vseh prispevkih je zaslediti raziskovalni pristop k razjasnitvi problemov, ki jih posamezniki na dokaj izviren način opisujejo v svojih prispevkih in jih ob ustrezni raziskovalni metodologiji in korektnemu citiranju virov in končne literature povezujejo v smiselno celoto. Naslov monografije tudi jasno povzema rdečo nit predstavljenih tematik, ki posegajo tako na edukacijsko polje, kot tudi na druga, predvsem družboslovna področja. V monografiji avtorji svoja znanstveno - proučevalna dognanja smiselno zaokrožijo v jasno celoto in z gradivom ponudijo sprejemljivo sintezo uporabnosti rezultatov svojih dognanj ter raziskav domačih in tujih raziskovalcev tega segmenta. Še posebej pa pričujočo monografijo dobro zaokrožujejo posamezni primeri dobrih praks, ki prezentirajo raziskovalne rezultate tudi v realnem okolju.

Nekateri prispevki odražajo dejstvo, da zaradi povečane hitrosti tehnološki sprememb družba postaja vedno bolj na znanju temelječa, v kateri igra šolsko izobraževanje vlogo ključnega dejavnika kulturnega, družbenoekonomskega in sonaravnega razvoja posameznikov, skupnosti in narodov. Znanje (izobrazba) postalo temeljni vir konkurenčnosti gospodarstva.

V tej luči je v nekaterih prispevkih obravnavana tudi kvaliteta vzgojnih in izobraževalnih procesov, ki je lahko definirana v relaciji vrednosti in idealov, ki so osnova vseh šolskih institucij, to je posredovanje resnice in znanja. Kvaliteto pa lahko definiramo tudi v relaciji prilagajanja potrebam družbe. Kvaliteta šolskega izobraževanja je večdimenzionalen koncept, ki naj bi obsegal vse funkcije in dejavnosti šolskega izobraževanja: poučevanje in programe, raziskovanje, osebje, prostore in opremo, sodelovanje z okoljem in učiteljsko okolje.

Skupna lastnost prispevkov v monografiji je, da preučujejo pojave v različnih okoljih v družbi ter tudi v različnih starostnih skupinah ljudi. Kar nekaj prispevkov je povezanih z izobraževanjem, od najmlajših otrok do študentov in celo v povezavi z usposabljanjem mentorjev. Ostali prispevki preučujejo druge družbene pojave, vsi skupaj pa nagovarjajo skupno temo, to so izzivi, s katerimi se v tem trenutku sooča naša družba. Prispevki v znanstveni monografiji so pomembni vsak zase kot samostojen doprinos k razvoju znanosti svojega področja, skupaj pa v pričujočem delu zaokrožajo celoto, ki učinkovito nagovarja številne, med seboj kompleksno soodvisne družbene pojave in procese. Monografija bo zagotovo zanimivo branje različnim znanstvenikom in predstavnikom strokovnih krogov kot vir znanstveno utemeljenih raziskav in iz njih izpeljanih sklepov ter predlogov za ukrepe, lahko pa tudi nudi ideje za nadaljnje raziskave.

prof. dr. Vito Bobek, University of Applied Sciences FH Joanneum Graz
prof. dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
doc. dr. Robert Repnik, Fakulteta za naravoslovje in matematiko ter
Pedagoška fakulteta Maribor

ISBN 978-961-93880-5-1



9 789619 388051 >

Znanstvena monografija: Novodobni izzivi družbe

Avtorji:

dr. Darja Antolin Drešar, mag. Andreja Četina, Ivana Domjan, Jožef Hartman, dr. Slavoljub Hilčenko, dr. Aleksander Jevšek, dr. Nijaz Karić, dr. Doris Keindl-Wendner, dr. Katja Košir, Borut Krajnc, Nerina Leiner, dr. Alja Lipavic Oštir, dr. Alenka Lipovec, dr. Matjaž Mulej, mag. Marijana Neuberger, dr. Muhamed Omerović, dr. Asim Pandžić, dr. Jutta Pauschenwein, Manja Podgoršek, dr. Saša Poljak Lukek, Jolanda Radolli, dr. Martina Rajšp, dr. Tanja Repič Slavič, Barbara Simonič, Katja Smodič, Nataša Sorko, dr. Simona Šarotar Žižek, dr. Emina Škahić, Mirsada Tulumović- Kalajac, mag. Živa Veingerl Čič, dr. Zoran Zoričić, dr. Urška Žugelj.

Znanstveni odbor:

dr. Zdenka Čebašek- Travnik
dr. Vito Bobek
dr. Simona Šarotar Žižek
dr. Katja Košir

Recenzenti:

prof. dr. Vito Bobek, University of Applied Sciences FH Joanneum Graz
prof. dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
doc. dr. Robert Repnik, Fakulteta za naravoslovje in matematiko ter Pedagoška fakulteta Maribor

Urednici: Tadeja Horvat in Sabina Kerec

Objava v pdf obliki: www.ris-dr.si

Založnik: RIS Dvorec Rakičan

Računalniški prelom: Robert Kološa s.p.

Leto: 2016

Kraj izida: Lendavska 28, Rakičan, 9000 Murska Sobota

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

37.018(082)
364.652(082)

NOVODOBNI izzivi družbe [Elektronski vir] : znanstvena monografija / [avtorji Darja Antolin Drešar ... et al.] ; urednici Tadeja Horvat, Sabina Kerec]. - El. knjiga. - Rakičan : RIS Dvorec, 2016

ISBN 978-961-93880-5-1 (pdf)
1. Antolin Drešar, Darja, 1984- 2. Horvat, Tadeja, 1980-, org. vede
285298432

KAZALO

dr. Darja Antolin Drešar STARŠEVSKA VPLETENOST MATEMATIKOV IN STARŠEV, KI NISO MATEMATIKI V MATEMATIČNO IZOBRAŽEVANJE NJIHOVIH OTROK PARENTAL INVOLVEMENT OF PARENTS WHO ARE MATHEMATICIANS AND PARENTS WHO ARE NOT MATHEMATICIANS IN THEIR CHILDREN'S MATHEMATICS EDUCATION	5
Ivana Domjan STRES ŠTUDENTOV – IZZIV ALI TEŽAVA STUDENT STRESS – CHALLENGE OR PROBLEM	19
dr. Slavoljub Hilčenko SOCIAL RELATIONS OF YOUTH IN TECHNOLOGICAL ENVIRONMENT	36
dr. Aleksander JEVŠEK STRAH PRED KRIMINALITETO IN ZASTRAŠEVANJA V KONTEKSTU POSTMODERNIH TVEGANJ IN NEGOTOVOSTI FEAR OF CRIME AND INTIMIDATION IN RELATION TO POSTMODERN RISKS AND UNCERTANTIES	53
dr. Muhamed Omerović, dr. Emina Škahić in Mirsada Tulumović- Kalajac PEDAGOŠKI RAD U FUNKCIJI SPREČAVANJA ASOCIJALNOG PONAŠANJA UČENIKA PEDAGOGICAL WORK IN THE FUNCTION OF PREVENTION OF ANTI-SOCIAL BEHAVIOR OF STUDENTS"	68
dr. Doris Keindl-Wendner in dr. Jutta Pauschenwein CAPACITY BUILDING THROUGH CO-CREATION OF NEW KNOWLEDGE: HOW MOOCS CAN EQUIP CITIZENS WITH SKILLS TO SHAPE THE FUTURE - A CASE STUDY OF AN AUSTRIAN UNIVERSITY	78
dr. Katja Košir in dr. Urška Žugelj VLOGA ZNANSTVENIH SPOZNANJ V POKLICNEM RAZVOJU UČITELJA: PRIMER KONCEPTA MISELNE NARAVNANOSTI K RASTI THE ROLE OF CONTEMPORARY SCIENTIFIC FINDINGS IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE CASE OF THE CONCEPT OF GROWTH MINDSET	88
Nerina Leiner, Jožef Hartman, Jolanda Radolli in Borut Krajnc VPLIV KOMBINIRANE AVDIO-VIZUALNE MOTNJE NA REAKCIJSKI ČAS OSEB V PRIMERJAVI Z REAKCIJSKIM ČASOM OB POSAMEZNI ZUNANJI MOTNJI IN BREZ MOTENJ EFFECT OF COMBINED AUDIO-VISUAL DISTURBANCE ON SUBJECT REACTION TIME COMPARED TO REACTION TIME WHEN SINGLE EXTERNAL DISTURBANCE OR NO DISTURBANCE IS PRESENT	99

dr. Matjaž Mulej in dr. Simona Šarotar Žižek RAZLIKE VREDNOT IN UPORABNOST INTELIGENCE ZA PREMOŠČANJE LE-TEH DIFFERENCES IN VALUES AND USABILITY OF INTELLIGENCE FOR OVERCOMING THEM	110
mag. Marijana Neuberg, Goran Kozina, Irena Canjuga UTJECAJ KUĆNOG REDA I PRAVILA PONAŠANJA U INSTITUCIJAMA NA AUTONOMIJU OSOBA STARIJE DOBI THE IMPACT OF HOUSE RULES AND CODES OF CONDUCT IN THE INSTITUTIONS ON THE AUTONOMY OF THE ELDERLY	122
dr. Asim Pandžić in dr. Nijaz Karić KAPACITET INSTITUCIJA SOCIJALNE ZAŠTITE U BOSNI I HERCEGOVINI ZA KVALITETNO PRUŽANJE SOCIJALNIH USLUGA CAPACITY OF INSTITUTIONS SOCIAL PROTECTION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA FOR QUALITY PROVISION OF SOCIAL SERVICES	134
Manja Podgoršek in dr. Alenka Lipovec VPLIV DUNNING-KRUGERJEVEGA UČINKA PRI ŠTUDENTOVEM SAMOOCENJEVANJU DUNNING-KRUGER EFFECT OF STUDENTS' SELF-ASSESSMENT.....	145
dr. Saša Poljak Lukek PREDELAVA ČUSTVENE STISKE V PROCESU LOČEVANJA – PROCES SPREMEMBE V RELACIJSKI DRUŽINSKI TERAPIJI TITLE: THE REMAKING OF EMOTIONAL DISTRESS IN THE PROCESS OF DIVORCE – THE PROCESS OF CHANGE IN THE RELATIONAL FAMILY THERAPY.....	155
dr. Martina Rajšp, dr. Alja Lipavac Oštir in dr. Alenka Lipovec REFLEKSIJE UČITELJEV OB POSKUSNEM IZVAJANJU CLIL-a V PRVIH TREH RAZREDIH OSNOVNE ŠOLE TEACHERS' REFLECTIONS ON CLIL EXPERIMENTAL PRACTICING IN FIRST THREE CLASSES OF PRIMARY SCHOOL	168
dr. Tanja Repič Slavič LOČITEV KOT SPROŽILEC TRAVMATIČNIH SPOMINOV SPOLNE ZLORABE IZ OTROŠTVA DIVORCE AS A TRIGGER OF THE TRAUMATIC MEMORIES OF SEXUAL ABUSE IN CHILDHOOD	181
Nataša Sorko ALI RAZUMEMO ALKOHOLIZEM ŽENSK? DO WE UNDERSTAND ALCOHOLISM IN WOMEN?	191
Barbara Simonič NAVEZANOST KOT MEHANIZEM SOOČANJA Z LOČITVIJO IN RELACIJSKA DRUŽINSKA TERAPIJA ATTACHMENT AS A MECHANISM OF COPING WITH DIVORCE AND RELATIONAL FAMILY THERAPY	203

Katja Smodič ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE OTROK IN MLADOSTNIKOV – ŠTUDIJA PRIMEROV EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS - CASE STUDIES	216
mag. Živa Veingerl Čič in dr. Simona Šarotar Žižek MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE NA DELOVNEM MESTU INTERGENERATIONAL COOPERATION AT THE WORKPLACE.....	233
mag. Živa Veingerl Čič in dr. Simona Šarotar Žižek MENTORSTVO NA DELOVNEM MESTU Z VIDIKA RAZVOJA ZAPOSLENIH MENTORSHIP AT WORK FROM EMPLOYEES DEVELOPMENT PERSPECTIVE	246

dr. Darja Antolin Drešar

STARŠEVSKA VPLETENOST MATEMATIKOV IN STARŠEV, KI NISO MATEMATIKI V MATEMATIČNO IZOBRAŽEVANJE NJIHOVIH OTROK

POVZETEK

V prispevku je predstavljena kvalitativna raziskava z narativnim pristopom, katere namen je bil pridobiti poglobljen vpogled v starševsko vpletenost v matematično izobraževanje otrok dveh različnih skupin staršev, in sicer staršev, ki so matematiki in staršev, katerih področje delovanja ni vezano na matematiko. Kot tehnika zbiranja podatkov je bil uporabljen narativni intervju s starši, podatki pa so bili obdelani z uporabo kvalitativne vsebinske analize. Raziskava je pokazala, da se razlike med skupinama staršev kažejo tako v starševski vpletenosti na področju šolske matematike, kot tudi pri vključevanju v aktivnosti, ki niso neposredno povezane z otrokovim poukom matematike.

KLJUČNE BESEDE: učenje in poučevanje matematike, vloga staršev, matematične izkušnje, matematične aktivnosti.

PARENTAL INVOLVEMENT OF PARENTS WHO ARE MATHEMATICIANS AND PARENTS WHO ARE NOT MATHEMATICIANS IN THEIR CHILDREN'S MATHEMATICS EDUCATION

ABSTRACT

This paper presents a qualitative research with a narrative approach, which was aimed to gain an insight into parental involvement in children's mathematical education of two different groups of parents: parents who are mathematicians and parents who are not mathematicians. Data was collected through narrative interviews with parents. Data analysis was done using qualitative content analysis. Findings indicated the differences between the two groups of parents in parental involvement in children's school mathematics as well as in activities which are not directly related to your children's school mathematics.

KEYWORDS: mathematics education, parent's role, mathematics experiences, mathematics activities.

1. UVOD

Starševska vpletenost v otrokovo rast in razvoj je splošno sprejeta in pričakovana, vendar se zastavlja vprašanje, kaj zajema termin »starševska vpletenost«. Pri pregledu študij, ki so proučevale vključevanje staršev (*ang. parental involvement*) v otrokovo izobraževanje, zasledimo različno razumevanje tega pojma. Bouffardova in Weissova (2008, str. 2) definirata starševsko vpletenost zelo široko; po njunem mnenju starševska vpletenost zajema vse aktivnosti staršev, ki so povezane s poučevanjem njihovih otrok. Hoover-Dempseyeva, Bassler in Brissiejeva (1987) opredeljujejo starševsko vpletenost kot pojem, ki zajema vključevanje staršev v domačem okolju (npr. pomoč otrokom pri domačih nalogah in učenju) in vključevanje staršev v šoli (npr. komuniciranje z učitelji v času govorilnih ur, udeležba na roditeljskih sestankih, šolskih prireditvah, ipd.). Razlikovanje med starševsko vključenostjo v aktivnosti doma in starševsko vključenostjo v šolske aktivnosti je zaznati tudi pri drugih avtorjih (npr. Pomerantz, Moorman in Litwack, 2007, str. 374). Starševsko vključevanje torej zajema široko paleto aktivnosti, ki potekajo tako doma kot v šoli in preko katerih starši prenašajo svoje spretnosti, znanja, odnose in vrednote na svoje otroke (Moles, 1982, str. 42).

Na področju raziskovanja starševske vpletenosti v otrokovo izobraževanje je v zadnjih desetletjih vedno večje pozornosti deležno proučevanje vloge staršev pri razvoju otroka na matematičnem področju. Kljub temu, da lahko otroci nekatere matematične koncepte osvojijo sami (Ginsburg, Cannon, Eisenband in Pappas, 2006), je namreč vloga odraslega, še posebej staršev, ki so otrokovi prvi učitelji in organizatorji otrokovega domačega učnega okolja, izredno pomembna. Z omogočanjem zgodnjih matematičnih izkušenj lahko starši vplivajo na otrokov razvoj matematičnih kompetenc (npr. Gadeyne, Ghesquiere in Onghena, 2004; Skwarchuk, 2009; Gonzalez in Wolters, 2006), vloga staršev pa se odraža tudi pri oblikovanju otrokovega odnosa do matematike (npr. Onslow, 1992; Leder, 1992; Aunola, Nurmi, Lerikkanen in Puttonen, 2003).

Nabor možnosti, kako lahko starši otrokom omogočajo matematične izkušnje, je velik (npr. Ginsburg in Amit, 2008; Vandermaas-Peeler, 2008). Matematične izkušnje lahko otrok pridobi s pomočjo staršev ob raznih vsakdanjih (hišnih) opravilih, kot so npr. merjenje količine sestavin za kuhanje, nakupovanje, uporaba koledarja, ipd., ali ob igranju raznih namiznih iger, iger s kartami itd. Pomemben izvor matematičnega diskurza staršev in otrok je lahko tudi skupno branje (Anderson, Anderson in Shapiro, 2004). Večina spontanih matematičnih aktivnosti otrok in staršev pokriva predvsem področje matematike, ki ni neposredno povezano s šolsko matematiko. Kljub temu se velik del raziskav, ki proučujejo vpletenost staršev v matematično izobraževanje, osredotoča na matematične aktivnosti staršev in otrok v povezavi s šolsko matematiko, oz. pogosto še ožje, na vključenost staršev v reševanje otrokovih domačih nalog iz matematike (npr. Pezdek, Berry in Renno, 2002; Sheldon in Epstein, 2005).

Predhodne raziskave nakazujejo, da je starševska vpletenost v otrokovo matematično izobraževanje bolj prisotna pri starših, ki imajo pozitivne matematične izkušnje in/ali se čutijo samozavestni na področju matematike. Skwarchunkova (2009) namreč trdi, da je pri starših, ki imajo pozitivne matematične izkušnje, verjetneje, da bodo iskali priložnosti za prenos znanja na svoje otroke in v vsakdanje življenje vključevali matematične aktivnosti. Podobno Blevins-Knabejeva idr. (2000) ugotavljajo, da starši, ki so poročali, da jim je matematika všeč, posvetijo matematičnim dejavnostim s svojimi otroki več časa. V naši raziskavi želimo s

pomočjo narativnega pristopa raziskati starševsko vključevanje dveh, z vidika odnosa in kompetentnosti na področju matematike, precej različnih skupin staršev: to je staršev, ki so matematiki in staršev, katerih področje delovanja ni vezano na matematiko. Starši, ki so matematiki (v naši raziskavi s pojmom matematiki označujemo ljudi z doktoratom iz matematike) so zelo posebna skupina staršev, za katere lahko predvidevamo, da imajo pozitiven odnos za matematiko in poglobljeno razumevanje matematike. Z raziskovanjem njihovih načinov vključevanja v matematično izobraževanje otrok in s primerjavo starševske vpletenosti staršev, ki niso matematiki, želimo prispevati k boljšemu razumevanju vključevanja staršev na področju matematike v splošnem in oblikovanju smernic za izboljšanje prakse na tem področju.

2. METODOLOGIJA

Raziskava predstavljena v tem prispevku je del večje raziskave o starševski vpletenosti v otrokovo matematično izobraževanje (Antolin, 2014). Gre za kvalitativno raziskavo, pri kateri je bila uporabljena narativna metodologija. V slovenskem prostoru se narativna metodologija, pri kateri gre za raziskovanje izkušenj posameznikov skozi njihove zgodbe, šele uveljavlja. Avtorice Lieblich, Tuval-Mashiach in Zilber (1998, str. 2) opredeljujejo narativno raziskavo kot »vsako raziskavo, pri kateri je analizirano narativno gradivo«. Polkinghorne (1995) opredeljuje narativno raziskavo kot »študijo pripovedi«. Pripovedovanje udeležencem omogoča, da opišejo svoje izkušnje in izrazijo svoja stališča (Robottom in Hart, 1993), analiziranje pripovedi pa raziskovalcu ponuja pridobitev poglobljenega razumevanja njihovega življenja in dejanj (Schank, 1995). Raziskava je bila zasnovana kot študija primerov (Yin, 2009) in sicer kot preiskovalna študija primerov (exploratory case study), saj gre za zaenkrat še neraziskano področje, zato množice možnih rezultatov oz. poteka raziskave ne moremo vnaprej opredeliti.

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo dvanajst staršev: 6 starše, ki imajo doktorat iz matematike (od tega štirje očetje in dve materi), in 6 staršev, ki niso matematiki. Skupino staršev - nematematikov so sestavljali trije očetje in tri matere. Trije izmed teh staršev so pridobili visokošolsko izobrazbo, trije pa so zaključili le srednješolsko izobraževanje. Vsi starši, ki so bili vključeni v ta del raziskave, so imeli v času izvajanja raziskave vsaj enega otroka v starosti od 11 do 14 let. Odločitev za izbiro staršev glede na omenjeno starost njihovih otrok izhaja iz predpostavke, da starši otrok te starosti verjetno najlažje govorijo o svojem vključevanju v matematično izobraževanje svojih otrok, saj so te izkušnje še relativno sveže. Starši zelo majhnih otrok so običajno zaradi otrokove starosti pogosto omejeni pri naboru matematičnih aktivnosti, ki jih z otrokom lahko počnejo, starši starejših otrok pa imajo lahko težave s priklicem konkretnih dogodkov, ki so povezani z njihovim lastnim vključevanjem v otrokovo matematično izobraževanje, še posebej, če je od tistega obdobja minilo že več let ali celo desetletij.

Nekatere predhodne raziskave na področju starševskega vključevanja v matematično izobraževanje nakazujejo, da se starši običajno v večji meri vključujejo v otrokovo izobraževanje, kadar pri otroku zaznajo učne težave oziroma neuspeh (Grolnick, Ryan in Deci, 1991). Da bi ta morebitni dejavnik v raziskavi kar se da omejili, so bili v skupino

staršev, ki niso matematiki, vključeni starši, katerih otroci so prepoznani kot matematično obetavni učenci.

Zbiranje podatkov

Da bi pridobili poglobljen vpogled v vključevanje staršev v matematično izobraževanje otrok smo kot tehniko zbiranja podatkov uporabili narativni intervju po Bauerju (1996, str. 3-8), ki poteka v štirih fazah. Narativni intervju »omogoča intervjuvancu, da pripoveduje zgodbe o dogodkih, ki so zanj pomembni« (Kaasila, 2007, str. 207). Pri narativnem intervjuju uporabljamo posebno obliko vsakdanje komunikacije, in sicer pripovedovanje zgodb in poslušanje, pri čemer je vpliv izpraševalca minimaliziran, saj le tako lahko nevsiljivo izzovemo stališča intervjuvanca in pridobimo čim bolj verodostojno pripoved.

Pri vzpostavljanju stika z matematiki smo si pomagali s seznamami elektronskih naslovov, ki so javno dostopni na spletnih straneh, pri zbiranju podatkov o starših, ki niso matematiki in imajo matematično obetavne otroke, pa so nam bili v pomoč seznam šol, kjer so potekali matematični krožki za matematično obetavne otroke.

Postopki obdelave podatkov

Temeljni vir podatkov naše raziskave predstavljajo narativni intervjuji, zato je bilo za potrebe kasnejše analize na podlagi posnetih intervjujev potrebno narediti transkripte intervjujev. Podatke smo nato obdelali z uporabo kvalitativne vsebinske analize. Avtorici Hsieth in Shannon (2005, str. 12) opredeljujeta kvalitativno vsebinsko analizo kot raziskovalno metodo, pri kateri interpretiramo besedilo in podatke skozi sistematični proces kodiranja in prepoznavanja tem ali vzorcev. Kodiranje gradiva je osrednji del kvalitativne vsebinske analize in pomeni interpretacijo analiziranega besedila oziroma določevanje pomena (ključnih besed, pojmov, kod) posameznim delom besedila (Charzman, 2006, str. 46). Pri obdelavi podatkov smo sledili šestim korakom kvalitativne vsebinske analize po Mesecu (1998, str. 103).

3. REZULTATI

Kvalitativna vsebinska analiza je pokazala tri skupne kategorije: (a) zaznavanje otrok kot učencev matematike, (b) starševsko vključevanje v proces reševanja domačih nalog in (c) matematične aktivnosti z otroki. Razlike in podobnosti med starši – matematiki in starši – nematematikami v okviru posamezne kategorije predstavljamo v nadaljevanju.

Tabela 1: Kategorije v okviru teme Starševska vpletenost v matematično izobraževanje otrok

Tema: Starševska vpletenost v matematično izobraževanje otrok		
	Starši - matematiki	Starši – nematematikami
Kategorije	Zaznavanje otrok kot učencev matematike	Zaznavanje otrok kot učencev matematike
	Starševsko vključevanje v proces reševanja domačih nalog	Starševsko vključevanje v proces reševanja domačih nalog
	Matematične aktivnosti z otroki	Matematične aktivnosti z otroki
	Postavljanje podpore (scaffolding)	
	Dilema starš - matematik	
	Matematika kot integralni del življenja	

Zaznavanje otrok kot učencev matematike

Večina staršev, ne glede na skupino, je v svojih pripovedih poročala o tem, da doživljajo svoje otroke kot uspešne učence matematike. Kljub temu smo med starši, ki so nematematiki, in starši, ki so matematiki, zaznali razlike v izražanju pogleda na svoje otroke kot učence matematike. Medtem ko so se opažanja staršev - matematikov nanašala predvsem na zaznavanje otrokovega odnosa, interesa oz. motiviranosti za matematiko, so se starši, ki niso matematiki, v svojih pripovedovanjih osredotočali predvsem na primerjavo svojega in otrokovega uspeha pri matematiki in na iskanje neke notranje razlage za to.

Klemen (starš - matematik): *»Najstarejši razmišlja zelo logično, ni pa pri njem tako velikega interesa za matematiko, ampak jo zna pa uporabljati. /.../ Hčera ima pa sama velik interes za matematiko.«*

Milan (starš - nematematik): *»Jaz sem v bistvu pozitivno presenečen nad njima. Jaz nisem pričakoval, da bosta onadva v bistvu to tako... da jima bo to tako z lahkoto šlo. Tak da sta me res presenetila. Sploh v matematiki ... Ker jaz ... mojih genov nimata v matematiki, to je zanesljivo.«*

Marjana (starš - nematematik): *»Ne vem, matematika mi ni ležala, kot zdaj Evi. Njej bolj leži.«*

Starševsko vključevanje v reševanje domačih nalog

Skozi pripovedi ugotovimo, da se vključevanje staršev v reševanje domačih nalog med posameznima skupinama staršev precej razlikuje. Razlike zaznavamo predvsem glede pogostnosti vključevanja v proces reševanja domačih nalog pri matematiki (tabela 2).

Tabela 2: Starševska vpletenost v reševanje domačih nalog

Starši		Starševska vpletenost pri domači nalogi iz matematike		
		Redno	Občasno	Skoraj nikoli
Starši nematematiki	mama Janja		x	
	oče Milan	x		
	mama Anita			x
	oče Branko		x	
	oče Ivan		x	
	mama Marjana		x	
Starši matematiki	oče Jakob			x
	mama Laura		x	
	oče Leon			x
	mama Metka			x
	oče Klemen			x
	oče Simon			x

V primerjavi s starši nematematiki, ki redno ali vsaj občasno sodelujejo pri matematičnih domačih nalogah svojih otrok, se večina matematikov v proces reševanja matematičnih domačih nalog svojih otrok skoraj nikoli ne vključuje. Svoje (ne)vključevanje oče Simon

pojasnjuje z besedami: *“/.../ ker je to izključno njegova odgovornost.»* Pri starših matematikih je v njihovih pripovedih zaznati precej zadržani odnos do vključevanja v reševanje domačih nalog. Poudarjajo nudenje pomoči pri domači nalogi otrokom le, če otrok potrebuje pomoč in prosi zanjo, kar pa se po njihovih besedah zgodi zelo redko.

Jakob (starš - matematik): *»Torej meni se zdi, da tiste stvari on nekako zna sam narediti. Če se tu pa tam zgodi, da je mogoče kakšna naloga malo nenavadno formulirana, pa pride in povpraša, ampak drugače pa domače naloge pri matematiki sodijo na tisto področje, ki ga on sam obvladuje, in če ni kaj posebnega, ne posegamo v to.»*

Razloge za njihovo redko vključevanje v proces reševanja domačih nalog prepoznavamo v tem, da ni potrebe po vključevanju, verjetno pa se veliko bolj zavedajo, da so domače naloge otrokova odgovornost.

Po drugi strain raziskava kaže, da pet od šestih v raziskavi sodelujočih staršev, ki niso matematiki, redno ali občasno pomaga ali svetuje svojim otrokom pri domačih nalogah. V skupini staršev, ki niso matematiki, je glede vključevanja v domačo nalogo izjema le mama Anita, ki je poudarila, da njen sin do sedaj še ni potreboval pomoči pri domačih nalogah.

V povezavi s sodelovanjem staršev, ki niso matematiki, pri reševanju domačih nalog svojih otrok, je še posebej zanimiv primer očeta Milana. Kljub temu, da je imel v času šolanja večinoma neprijetne matematične izkušnje, ki so rezultirale v dokaj negativnem odnosu do matematike, iz njegove pripovedi izvemo, da se dokaj redno vključuje v reševanje domačih nalog svojih otrok. Ugotovimo lahko, da njegova težnja po nudenju pomoči otrokom temelji na skrbi, da bi s svojim vključevanjem preprečil morebitne težave otrok s šolsko matematiko. Poleg tega je izpostavil še en vidik svojega vključevanja:

»/.../ jaz ju ves čas spremljam. Tako da se jaz s tem v bistvu matematiko tudi malo učim.»

Medtem ko pri matematikih vključevanja v reševanje domačih nalog skorajda ni moč zaznati, prepoznamo pri starših, ki niso matematiki, različne pristope.

Branko (starš - nematematik): *»Malo pogledamo v učbeniku, malo pogledamo naprej, nazaj, da vidimo, da ne bomo slučajno kakšne krive vere širili. Pač, potem rešimo tisto. /.../ Običajno zahtevamo od nje, da prvo sama prebere, poskuša sama proučiti, sama ugotoviti, potem pa ji tudi pomagamo; samo z ugotovitvami ali pa s pomočjo, ne pa da bi zdaj reševali namesto nje.»*

Janja (starš - nematematik): *»Ja, odvisno, kakšen problem je. Odvisno, kako, kaj, zakaj ji ne gre. Zdaj, če ji ne gre, zato ker se pač nekega pravila še ni napiflala, po domače povedano, potem ji pač rečem: glej, to si preberi, pa povej še enkrat.»*

Na podlagi pripovedi v raziskavi sodelujočih staršev, ki niso matematiki, sicer težko sklepamo o njihovih dejanskih pristopih k vključevanju v proces reševanja domačih nalog njihovih otrok, vendar pripovedi nakazujejo, da poskušajo pomagati posredno, in ne tako, da bi naloge reševali namesto svojih otrok. Povedali so, da jim ne posredujejo rešitev, temveč otroka najprej spodbujajo, da nalogo poskusi rešiti sam. V kolikor je problem otrokove nemoči in neuspešnosti, da bi samostojno rešil domačo nalogo, v nerazumevanju naloge, mu

svetujejo, naj slednjo ponovno prebere, šele nato mu poskušajo nakazati možne načine reševanja naloge.

Zdi se, da se starši nematematiki pri svojem vključevanju v glavnem osredotočajo na obvladovanje postopkov in ne toliko na razumevanje. V primerjavi z njimi pripovedi staršev - matematikov odslikavajo njihovo težnjo po razumevanju in ne toliko po proceduralnem znanju, kot je pogosto zaznati pri starših, ki imajo manj izkušenj z matematiko (Hoover-Dempsey, Bassler in Burow, 1995). Starši, ki so matematiki, se torej zavedajo pomena razumevanja za izgradnjo matematičnega znanja, in zato pogosto težijo k pojasnjevanju.

Leon (starš – matematik): »To je jasno, da če si matematik, želiš problem globlje razložiti. Dostikrat želi otrok odgovor v sekundi, npr. ali je plus ali minus, ali je a ali b, ti pa želiš povedati, kako si do tega prišel. Nato pa pride do vprašanja dojemljivosti, in to potem niso več matematični problemi in ni več stvar matematike, ampak drugih stvari.«

V tesni povezavi s vključevanjem staršev v proces reševanja domače naloge je vidik zaznavanja razlik med otrokovo in lastno šolsko matematiko, ki smo ga prepoznali zgolj v pripovedih staršev, ki niso matematiki. V opisih vključevanja v otrokovo reševanje domače naloge so izpostavljali, da so bili že večkrat soočeni z matematičnimi vsebinami, ki so bile njihovim otrokom predstavljene na drugačen način kot recimo v času, ko so bili sami v vlogi učenca.

Milan (starš - nematematik): »Ali pa je bilo tako, da smo mi prišli do rezultata, ampak ne po taki poti, nismo znali tako, kot je bilo zahtevano, in ni bilo vrede. Učiteljica je zahtevala [reševanje] po taki poti. Jaz pa Nekak po tisti poti nam ni šlo, ampak direktno. Mislim, mi smo bili tak naučeni, mi nismo naokoli okolišali. Mi smo direktno rezultate delali. /.../ Tako smo bili naučeni in jaz sem na ta način poskušal z njima, ampak sem videl, da rezultat je pravi, ampak sistem ni. Tako da ... Morala sta absolutno po tistem sistemu se naučiti. Tako da ... Tu, tu je ta razlika med generacijami. Ker vidiš, da končni rezultat je enak, ampak pot do njega ni enaka. Zelo, zelo je drugače in to me malo moti... «

Ivan (starš - nematematik):: »Ja, zdaj, ko gledam njegove naloge in pa, ko sedim pri njem, občasno, da mu kaj mogoče pomagam, če je potrebno, moram povedati, da je velika razlika med temi nalogami, ki jih on zdaj dela, in pa med tistimi, ki smo jih mi takrat delali, ko smo bili toliko stari. Je zelo velika razlika v šolskih programih, v zahtevnosti računov, ki jih zdaj oni delajo v tem razredu, kot pa takrat, ko smo mi delali v tistem času.«

Poleg zaznavanja razlik med pristopi, ki so jih bili deležni sami, kot učenci, in načini poučevanja, ki jih v šoli spoznavajo njihovi otroci, se pri starših v splošnem lahko zgodi, da je njihovo matematično znanje prešibko, da bi otrokom znali nuditi ustrezno pomoč. Tako je recimo mama Marjana v svoji pripovedi povedala, da se včasih zgodi, da hčeri pri matematiki ne zna pomagati:

»Potem pa se malo lovimo... Če znam, ji povem, sicer ji priskoči na pomoč nekdo, ki zna.«

V povezavi z vključevanjem staršev na področju šolske matematike je analiza pripovedi staršev, ki so matematiki, odkrila dodatno kategorijo Dilema starš – matematik. Ta kategorija zajema enega izmed vidikov, ki lahko morda vsaj deloma pojasni zadržan odnos staršev – matematikov do svojega vključevanja v otrokovo šolsko matematično izobraževanje. Na podlagi pripovedi matematikov namreč sklepamo, da je zadržanost glede vpletanja v otrokovo šolsko delo do določene mere povezana z moralno dilemo, pred katero se včasih znajdejo kot nosilci dveh vlog: vloge starša in vloge matematika. Ta dilema se pojavlja predvsem takrat, ko starši matematiki naletijo na primer, da kakšna vsebina v šoli ni bila predstavljena na matematično korekten način, omenjali pa so tudi primere, ko so otroci recimo pri preverjanju znanja dobili nalogo, ki je bila matematično sporna ali morda nerešljiva. V takih primerih so starši, ki so matematiki, s svojega strokovnega vidika začutili potrebo po posredovanju, a so se znašli pred dilemo poseganja na področje učiteljeve avtonomije.

Simon (starš – matematik): »Žal se človek včasih pojavi v takih konfliktih, ko se šolska matematika dela slabo zaradi slabega razumevanja, znanja in učiteljev in učbenikov in potem je človek skozi v tej dilemi, ko bi najrajši rekel "kakšne neumnosti so to", po drugi strani pa je jasno to najslabša stvar, ki jo lahko otroku naredite, da mu učitelja predstavite v slabi luči.«

Matematične aktivnosti

Analiza pripovedi staršev iz obeh skupin nakazuje razliko v starševski vpletenosti tudi na področju matematičnih aktivnosti, ki so jih starši obeh skupin izvajali s svojimi otroki. Medtem ko smo pri vključevanju staršev v reševanje domačih nalog ugotovili večjo zavzetost staršev, ki niso matematiki, prepoznavamo pri izvajanju matematičnih aktivnosti, ki niso neposredno vezane na otrokov pouk matematike, veliko prednost staršev - matematikov.

Pripovedi staršev, ki so matematiki, razkrivajo nabor matematičnih dejavnosti z različnih matematičnih področij (npr. aritmetika, geometrija, merjenje), obenem pa nakazujejo, da se starši – matematiki zavedanje otrokove kognitivne ravni, zavedanje pomena postavljanja podpore (scaffolding) in delovanja v območju bližnjega razvoja. Uveljavljeni angleški izraz scaffolding težko prevedemo v slovenščino. Gre za neke vrste postavljanje začasne podpore, dokler jo potrebujemo (kot pri zidarskem odru), ki jo nato odstranimo. Ker se kategorija Postavljanje podpore (scaffolding), ki je bila zaznana zgolj v pripovedih staršev – matematikov, močno prepleta s kategorijo Matematične aktivnosti, ugotovitve podajamo skupaj.

Navedimo nekaj primerov, ki odlikujejo matematične aktivnosti staršev – matematikov in njihovih otrok. Oče Simon je recimo opisal aktivnost, skozi katero je otrokoma predstavil negativna števila, ki jo je izvedel na sprehodu, ko sta bila otroka stara šest ali sedem let. Naj ob tem poudarimo, da Učni načrt za matematiko (2011) predvideva informativno seznanjanje z negativnimi števili šele v petem razredu, vpeljava pa šele v 8. razredu. V skladu z ugotovitvami drugih raziskovalcev (npr. Bacon in Ichikawa, 1988; Stevenson, Lee in Stigler, 1986; po Shumow, 1998) opažamo povezavo med občutljivostjo staršev, da prepoznajo raven razvoja posameznega otroka, in učinkovito interakcijo v okviru matematične aktivnosti. Na

podlagi lastnih starševskih izkušenj postavljanja podpore pri učenju in poučevanju oče Simon odkrito kritizira mnenja strokovnjakov, ki vztrajajo, da otroci niso sposobni razumeti negativnih števil pred koncem osnovne sole.

Simon (starš – matematik): *»Ja, abstraktno ni sposoben razumeti, kdo pa pravi, da potrebuje abstraktno razumevanje? Saj nihče ne razume abstraktno, dokler ne razume intuitivno.«*

Omenjena aktivnost je primer, ki nakazuje, da lahko starši, učitelji ali drugi odrasli ob ustrezni prilagoditvi otrokovi stopnji razvoja približajo otroku vsebine, ki se na prvi pogled zdijo razvojno neprimerne, prezgodnje.

Tudi pri drugih matematičnih aktivnosti je izstopala širina matematičnih vsebin, ki so jih starši – matematiki obravnavali s svojim otrokom. Pogosto so njihove aktivnosti presegale vsebine, ki bi ustrezale trenutni starosti otroka. Oče Leon je na primer omenil, kako je s svojima otrokoma, ki sta bila v času izvajanja narativnega intervjuja v četrtem in petem razredu, razpravljal o deljenju ulomkov, o dvojnih ulomkih. Glede na slovenski Učni načrt za matematiko (2011) se učenci z dvojnimi ulomki prvič srečajo šele v sedmem razredu.

Podobno je Laura opisala aktivnost s hčerko, ko je bila ta stara nekako tri leta. Domov je prinesla matematični pripomoček, imenovan Cuisenaireve paličice. Hčerka se je igrala s paličicami, Laura pa je izkoristila ta trenutek za seznanitev z množenjem.

Zavedanje pomena prepoznavanja otrokove ravni razvoja in prilagajanja matematične aktivnosti tej ravni tako, da je otroku še vedno v izziv, je v svoji pripovedi izrazila tudi Metka. Povedala je, da svojima otrokoma pogosto postavi kakšno matematično vprašanje:

»Naloge smo si vedno izmišljevali, ker so kar naravno prišle. Zdaj nimam nobene pametne v mislih. So pa bile take, da so nekako ravno dosegle ali pa malo presegale nivo njihovega znanja.«

Pri starših, ki niso matematiki, je bilo zaznati, da so starševsko vključevanje prvotno razumeli v ožjem smislu, in sicer (zgolj) kot sodelovanje staršev pri domači nalogi. Šele po dodatni pojasnitvi pojma starševsko vključevanje so se poskušali spomniti matematičnih aktivnosti, ki jo jih izvedli s svojimi otroki in niso neposredno vezane na njihovo šolsko delo. V njihovih pripovedih zasledimo omenjanje izštevanj in igrac, ki so jih omogočali svojim otrokom (npr. kocke, abak, kroglice), da bi spodbujali njihov matematični razvoj. V primerjavi z naborom različnih matematičnih aktivnosti, ki jih je bilo zaznati v pripovedih staršev, ki so matematiki, pa je analiza intervjujev s starši – nematematikami odkrila le eno aktivnost, in sicer pri očetu Ivanu. Pravzaprav v pripovedi ne zasledimo opisa aktivnosti kot take, temveč zgolj omembo spodbujanja razvoja osnovnih računskih operacij.

Ivan (starš – nematematik): *»Glede matematike kot take smo že v vrtcu, ko je hodil v vrtec, delali kakšne primere ... Recimo pri seštevanju smo mu dali jabolka ali hruške ali ne vem, kakšne druge sadeže, tako da je on ... smo ga že malo navajali tudi pred samim začetkom šole, da pač bo imel neke osnove. Tudi številke je kar pridno že pred 1. razredom spoznal, tako da je znal, kakšne so, kako se napišejo... Tako da smo bili pripravljene z njim na to, kaj ga čaka pač na začetku osnovne šole.«*

Kvalitativna vsebinska analiza je torej pokazala, da je vključevanje na področju matematičnih aktivnosti veliko bolj prisotno in tudi vsebinsko bolj bogato pri starših, ki so matematiki. Iz analize pripovedi v raziskavi sodelujočih matematikov bi lahko tudi sklepali, da je matematika integralni del njihovega življenja. Gre za še eno kategorijo, ki se je pojavila zgolj pri skupini staršev, ki so matematiki. V njihovih pripovedih prepoznamo, da odkrivajo svojim otrokom lepote matematike s svojim zgledom, skozi pogovor ali druge aktivnosti. Pri matematikih opazimo tudi njihovo željo, da bi svojim otrokom posredovali ljubezen, naklonjenost do matematike. Oče Jakob zaskrbljeno ugotavlja, da šola, ki bi med drugim morala otrokom odkrivala lepote matematike, tega poslanstva pogosto ne uresniči, zato pri tem izpostavljata vlogo staršev.

Jakob (starš – matematik): *Šolska matematika, se mi zdi, da je bolj na rutino. In zato ne bi rekel, da ima tam prav zelo dosti veselja... Se mi zdi, da si želi, da mu prav nekako to pokažem, da lahko s svojimi lastnimi misli nekaj zorganiziraš, se prebiješ se skozi nekaj, da je to fino... To se mi zdi pomembno ... Neko veselje ob tem odkritju ... Meni je bilo to v veselje in se mi zdi, da s tega stališča mu rad posredujem to.*

Iz pripovedi ugotovimo, da si matematiki kot starši želijo svojim otrokom posredovati veselje do matematike, kljub temu pa se zavedajo, da direktno usmerjanje ni ustrezen pristop.

Danilo (starš – matematik): *»Moja filozofija je bila vedno, da otroka ni dobro spodbujati direktno, z ubesedenjem interesov. Moje mnenje je, da je največja filozofija v tem, da se način razmišljanja prenaša iz staršev na otroke. Prepričan sem, da znajo logično povzemat iz vsakdanjih pogovorov o stvareh.«*

4. DISKUSIJA

Eden izmed ciljev raziskave je bil dobiti poglobljen vpogled v starševsko vključevanje matematikov in staršev, katerih področje delovanja ni povezano z matematiko, in identificirati določene podobnosti oziroma razlike. Pri raziskovanju starševskega vključevanja matematikov in staršev, ki niso matematiki, smo prišli do nekaterih nepričakovanih spoznanj. Na podlagi analize pripovedi smo namreč v raziskavi ugotovili, da so v primerjavi z nematematiki starši, ki so matematiki, veliko manj vključeni v matematično izobraževanje svojih v okviru šolske matematike, kar se odraža predvsem v distanciranju od sodelovanja pri reševanju otrokove domače naloge. Matematiki so namreč v svojih pripovedih povedali, da se večinoma v reševanje matematičnih domačih nalog ne vključujejo. V primerjavi s starši matematiki pa je raziskava pokazala, da starši, ki niso matematiki, dokaj redno ali vsaj občasno sodelujejo pri otrokovi domači nalogi. Še posebej izstopajoča je ugotovitev, da je največjo zavzetost za sodelovanje pri otrokovem matematičnem izobraževanju v svoji pripovedi izrazil starš, katerega zgodnje matematične izkušnje so bile dokaj negativne. Pripravljenost in sodelovanje staršev, ki niso matematiki, pri otrokovih šolskih obveznostih iz matematike verjetno izvira iz njihove želje, da bi z nudenjem podpore in pomoči preprečili otrokove morebitne učne neuspehe, ki so jih v času šolanja doživeli sami. To je v skladu z ugotovitvami Deslandes in Bertranda (2005), ki ugotavljata, da se starši vključujejo, če so prepričani, da bodo njihovi ukrepi izboljšali otrokovo učenje in učno uspešnost.

Kot smo izpostavili že prej, je praksa staršev matematikov najverjetneje utemeljena na zavedanju o potrebi po neodvisnem odkrivanju določenih matematičnih resnic, obenem pa verjetno šolske obveznosti otrok dojemajo kot otrokovo odgovornost. Zadržan odnos glede usmerjanja svojega otroka pri matematiki, ki so ga izrazili sodelujoči matematiki, podpirajo tudi mnoge raziskave, ki opozarjajo, da starši na svoje otroke pogosto pritiskajo, jih pretirano usmerjajo ali nadzirajo njihovo reševanje (npr. Lehrer in Shumow, 1997).

V raziskavi smo v povezavi s starševskim vključevanjem v otrokovo matematično izobraževanje pri starših, ki niso matematiki, ugotovili, da zaznavajo razlike med otrokovo šolsko matematiko in matematiko, ki so se je učili v času svojega šolanja. Naše ugotovitve so v skladu z ugotovitvami raziskovalcev Abreu in Cline (2005), ki izpostavljata, da se mnogi starši srečujejo z razlikami med svojimi pristopi spoprijemanja z matematiko in načini, ki se jih otroci učijo v šoli. Remillardova in Jacksonova (2006) trdita, da se takšen problem pojavi predvsem pri starših, katerih izkušnje učenja matematike temeljijo na poznavanju algoritmov in ne na konceptualnem znanju. Iz tega razloga ne dojemajo novih metod in dvomijo v njihovo smiselnost.

Pri interpretiranju starševske vpletenosti v otrokovo matematično izobraževanje moramo upoštevati, da je (ne)vključevanje v veliki meri povezano z uspešnostjo otrok pri matematiki. Večja vpletenost staršev je namreč pogosto odziv na otrokov neuspeh v šoli (Grolnick, Ryan in Deci, 1991). Pri tem moramo poudariti, da so bili otroci v raziskavi sodelujočih staršev, ki niso matematiki, v šoli prepoznani kot matematično obetavni in so imeli pri matematiki odlične ocene. S tega stališča dejavniku učne neuspešnosti, ki po mnogih raziskavah prispeva k večji vključenosti staršev, ni treba pripisovati večjega pomena.

Pojem starševske vpletenosti v otrokovo matematično izobraževanje je mnogokrat zmotno razumljen v zelo ozek smislu kot sodelovanje staršev pri otrokovi domači nalogi. Izpostaviti je potrebno, da pomemben del starševske vpletenosti na matematičnem področju predstavljajo matematične aktivnosti, ki niso neposredno vezane na otrokovo šolsko matematiko. Ugotovitev naše raziskave kaže, da se primerjani skupini staršev precej razlikujeta glede omogočanja in izvajanja matematičnih aktivnosti s svojimi otroki. Velika razlika je razvidna tako v obsegu kot v vsebinah dejavnosti, ki so jih starši primerjanih skupin izvajali s svojimi otroki. V pripovedih staršev, ki niso matematiki, smo zasledili omembo le ene matematične aktivnosti (in sicer pri očetu Ivanu, ki je v pripovedi o svojih matematičnih izkušnjah izražal pozitiven odnos do matematike), medtem ko smo pri starših, ki so matematiki, zasledili nabor matematičnih aktivnosti, ki so pokrivalo različna matematična področja, pogosto na precej višji ravni od trenutne otrokove ravni. Glede na aktivnosti, omenjene v pripovedih matematikov, sklepamo, da matematiki kot starši zaznavajo individualno raven otrokovega razvoja (Bacon in Ichikawa, 1988; po Shumow, 1998). Obenem smo preko njihovih pripovedi zaznali tudi zavedanje pomena postavljanja podpore (scaffolding), saj so pri aktivnostih, ki so jih navedli, pogosto delovali v območju otrokovega bližnjega razvoja (Jaramillo, 1996).

Skozi njihove pripovedi je bilo razbrati, da so matematične aktivnosti integralni del vsakdanjega življenja družine matematikov. Ugotavljamo, da starši, ki so matematiki, prenašajo svoje razmišljanje na svoje otroke skozi pogovor, recimo med vožnjo, na sprehodu, ipd. S stališča Jurčević Lozančičeve (2011), ki izpostavlja vlogo staršev v otrokovem izobraževanju in meni, da pravila in vrednote staršev pomembno vplivajo na otrokov razvoj in izobraževanje, lahko sklepamo, da imajo otroci staršev, ki so matematiki, dobre temelje za razvoj pozitivnega odnosa do matematike. Poleg tega smo pri matematikih zaznali željo, da

bi svojim otrokom radi približali pogled na matematiko kot nekaj lepega in zanimivega. Kljub temu so matematiki v svojih pripovedih pogosto poročali o pomanjkanju pravega navdušenja otrok za matematiko. Glede na njihove pripovedi bi bilo njihovo vključevanje (še) večje, če bi pri otroku opazili večje navdušenje.

Nekoliko zaskrbljujoča je ugotovitev, da niti eden izmed staršev iz skupine nematematikov ni omenjal matematičnih aktivnosti ali vsaj želje, da bi svojemu otroku približal matematiko kot nekaj lepega ali spodbujal razvoj njihovega pozitivnega odnosa do nje. Ta ugotovitev je v skladu z ugotovitvami drugih raziskav (npr. Blevins-Knabe idr., 2000; Skwarchunk, 2009), ki nakazujejo, da starši, ki uživajo v matematiki, v večji meri posredujejo svoje znanje otrokom in jim omogočajo domače matematične izkušnje.

5. SKLEP

Rezultati naše raziskave, ki se je osredotočila na starševsko vključevanje na področju matematike dveh skupin staršev, ki sta z vidika matematične kompetentnosti zelo različni, podajajo nov pogled na vpletenost staršev v otrokovo matematično izobraževanje v splošnem. Ugotovitve lahko pomagajo snovalcem zakonskih določil in načrtov spodbujanja starševske vpletenosti, strokovnjakom s področja matematičnega izobraževanja in učiteljem pri oblikovanju smernic za spodbujanje starševske vpletenosti v matematično izobraževanje otrok, predvsem pri razmisleku o tem, katere oblike starševske vpletenosti je smiselno spodbujati in pričakovati od staršev.

LITERATURA IN VIRI

- Abreu, G. in Cline, T. (2005). Parents' representations of their children's mathematics learning in multiethnic primary schools. *British Educational Research Journal* 31 (6), 697-722.
- Anderson, J., Anderson, A., Lynch, J. in Shapiro, J. (2004). Examining the effects of gender and genre on interactions in shared book reading. *Reading Research and Instruction*, 43, 1-20.
- Antolin, D. (2014). *Zgodnje matematične izkušnje matematikov in njihova starševska vpletenost v matematično izobraževanje njihovih otrok*. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Aunola, K., Nurmi, J.E., Lerkkanen, M.K. in Puttonen, H. (2003). The roles of achievement-related behaviours and parental beliefs in children's mathematical performance. *Educational Psychology*, 23 (4), 403-421.
- Bauer, M. (1996). 'The narrative interview: comments on a technique of qualitative data collection', *Papers in Social Research Methods - Qualitative Series, Vol. 1*. London: London School of Economics, Methodology Institute.
- Blevins-Knabe, B., Austin, A. B., Musun, L., Eddy, A. in Jones, R. M. (2000). Family home care providers' and parents' beliefs and practices concerning mathematics with young children. *Early Child Development and Care*, 165, 41-58.
- Bouffard, S. in Weiss, H. (2008). Thinking big: A new framework for family involvement policy, practice, and research. *The Evaluation Exchange*, XIV (1&2), 2-5.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deslandes, R. in Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98, 164- 175.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P. in Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33, 347-358.
- Ginsburg, H. P., Cannon, J., Eisenband, J. G. in Pappas, S. (2006). Mathematical thinking and learning. V K. McCartney in D. Phillips (Ur.), *Handbook of early child development* (str. 208–229). Oxford: Blackwell.
- Ginsburg, H. P. in Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 274-285.
- Gómez-Chacón, I. M. (2000). Affective influences in the knowledge of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 43, 149-168.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. in Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. in Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24 (3), 417-435.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. in Closson, K. (2005). Why do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.
- Hsieh, H.-F. in Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.
- Jaramillo, J. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education* 117 (1), 133-140.
- Jurčević -Lozančić, A. (2011.) Redefiniranje odgojne uloge obitelji. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 13 (4), 122-150.
- Kaasila, R. (2007a). Using narrative inquiry for investigating the becoming of a mathematics teacher. *ZDM – International Journal of Mathematics Education* 39 (3), 205–213.
- Leder, G. (1992). Attitudes to mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 4, 1-7.
- Lehrer, R. in Shumow, L. (1997). Aligning the construction zones of parents and teachers for mathematics reform. *Cognition and Instruction*, 15, 41-84.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. in Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

- Moles, O. C. (1982). Synthesis of recent research on parent participation in children's education. *Educational Leadership*, 40 (2), 44-47.
- Onslow, B. (1992). Improving the Attitude of Students and Parents through Family Involvement in Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 4 (3), 24-31.
- Pezdek, K., Berry, T. in Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 771-777.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8, 5–23.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. in Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410.
- Remillard, J. T. in Jackson, K. (2006). Old Math, New Math: Parents' experiences with Standards-Based Reform. *Mathematical Thinking and Learning* 8 (3), 231-259.
- Robottom, I. in Hart, P. (1993). *Research in environmental education: Engaging the debate*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Schank, R. (1995). *Tell Me a Story: Narrative and Intelligence*. Foreword by Gary Saul Morson. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Sheldon, S. B. in Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98, 196–206.
- Shumow, L. (1998). Promoting parental attunement to children's mathematical reasoning through parent education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 109-127.
- Skwarchuk, S. L. (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home? *Early Childhood Education Journal*, 37, 189– 197.
- Učni načrt* (2011). Program osnovna šola. Matematika. Ljubljana: MŠŠ.
- Vandermaas-Peeler, M. (2008). Parental guidance of numeracy development in early childhood. V O. N. Saracho in B. Spodek (Ur.), *Contemporary perspectives in early childhood education: Mathematics in early childhood education* (str. 277-290). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

STRES ŠTUDENTOV – IZZIV ALI TEŽAVA

POVZETEK

Če opredelimo stres kot stanje študentove fizične in psihične pripravljenosti, da se sooči z obremenitvijo, potem se tej situaciji lahko prilagodi ali pa jo ne obvlada. Na študente lahko deluje kot zunanja sila in jo definiramo kot obremenitev in kot notranja sila, ki povzroča stres. V telesu pride do nakopičene energije, ki je ne zna ali ne zmore izkoristiti v svoj prid in najti takojšnjih rešitev za nastale težave. Če sposobnosti študenta za obvladovanje okoliščin niso več kos zahtevam, izzivom ali nevarnostim okolja, pogosto nastane stres. Raziskali smo dejavnike stresa med študenti Ekonomske šole, Višje strokovne šole Murska Sobota, saj na šoli tovrstna analiza še ni bila opravljena. Osnovni namen raziskave je ugotoviti povezavo med spolom, programom izobraževanja in vrsto študija, z dejavniki stresa. Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom aprila do maja 2016. Anketirali smo tako redne kot izredne študente, da smo pridobili reprezentativen vzorec raziskave. Stresne dejavnike smo merili s Holmesovo lestvico, ki kaže izrazito stresno obremenjenost in nevarnost poslabšanja zdravstvenega stanja v zadnjem letu, če anketiranec zbere več kot 200 točk. Rezultati raziskave kažejo prisotnost stresa med rednimi in izrednimi študenti, vendar je pri rednih študentih bolj izrazita. Večina rednih študentov živi pri svojih starših in so po rezultatih raziskave v povprečju bolj obremenjeni kot izredni študenti, vzrok dodatne obremenitve pa je študentsko delo. Največji obremenjujoči dejavniki študentov so težave s spanjem, stalna utrujenost, težave z apetitom, nagla jeza, padeč odpornosti in strah pred izpitom.

KLJUČNE BESEDE: dejavniki stresa, obremenitev, stresni dogodki, študenti.

STUDENT STRESS – CHALLENGE OR PROBLEM

ABSTRACT

If stress is defined as the state of a student's physical and mental condition to confront him/her with burdens, then he/she can adapt to the situation or he/she can't control it. It can influence students as an external force and it is defined as burden and as an internal force that causes stress. Energy accumulates in the body and the student does not know or is not able to use it to his/her advantage and to find an instant solution for the arising problems. If a student is not able to cope with demands, challenges or dangers of the environment any longer, stress often occurs. We researched stress factors among the students of Ekonomska šola, Višja strokovna šola Murska Sobota, as this kind of analysis has not been done before. The basic purpose of this research was to discover the connection between sex, study programme and study type and stress factors. The data were collected by means of a questionnaire from April to May 2016. Full-time and part-time students were surveyed to gain a representative research sample. Stress factors were measured using the Holmes scale, which shows a distinctively stress burden and danger of health deterioration in the final year if a survey participant collects more than 200 points. The results of the research show presence of stress among full-time and part-time students. However, with full-time students it is more distinct. The majority of full-time students live with their parents and according to the results of the research they are more burdened than part-time students. The reason for an additional burden is student's work. The biggest factors of burden for students are sleeping problems, permanent fatigue, eating problems, anger issues, weakening of the immune system and exam anxiety.

KEY WORDS: stress factors, burden, stress event, students.

1. UVOD

Stres kot izziv ali kot težava je vprašanje, ki nas spremlja vedno in povsod. Grad opredeljuje stres kot fiziološki, psihološki in vedenjski odgovor posameznika, ki se skuša prilagoditi in privaditi na notranje in zunanje pritiske oz. stresorje. To so dogodki, situacije, osebe ali predmeti, katere posameznik doživlja kot stresne elemente, katerih rezultat je stres. Pri tem prihaja do neskladja med dojetanje zahtev na eni strani in sposobnostjo obvladovanja zahtev na drugi strani. Razmerje med dojetanjem zahtev in oceno sposobnosti za spopadanje s temi pritiski odločilno vpliva na doživljanje tako škodljivega kot prijaznega stresa [1]. To neskladje se lahko kaže kot preobremenjenost z delom (prevelika intenzivnost, premalo časa, zapletenost dela), kot pomanjkanje nadzora nad delom (slaba izbira in odločitve, slabo načrtovanje in reševanje problemov) ali kot nezadostno nagrajevanje (razvrednotenje človeka in dela, ki ga opravlja).

Stres vključuje znake obrambe in prilagajanja, torej je reakcija organizma na dražljaje in okolje. V organizmu nastane stanje napetosti, pri čemer se sproži obramba, saj se sooči z ogrožujočo okoliščino. Reakcija organizma je zato lahko obramba ali umik oziroma boj ali beg [2]. Teorija življenjskih dogodkov Holmesa iz leta 1967 opisuje stres kot odziv na življenjske izkušnje, kjer se le-ta meri preko seznama življenjskih dogodkov, saj pravi, da vsi dogodki niso enako stresni za posameznika, saj pa je pomembna njegova lastna ocena dogodkov. V bistvu pa stresa ne moremo meriti brez merjenja napetosti. Gre torej za doživljanje psihološke narave, kar ima za posledico psihično trpljenje in neprijetne, za organizem ogrožujoče fiziološke procese. Selič [3] meni, da je človekov odziv na neugodno dogajanje funkcija dogodka in osebe, zmožnosti oblikovanja stresa pa sooblikujejo značilnosti okolja in osebnosti.

Psihiatri opredeljujejo stres kot dogajanje, ki zmoti človekovo notranje ravnovesje in aktivira prilagoditvene procese. Frustracije in konflikti so zato normalni pojavi, ki delajo življenje zanimivo in privlačno. Stresno dogajanje je torej odnos med posameznikom in zunanjimi dejavniki, ki jih le-ta ocenjuje in se nanje odziva, če oceni, da je to dogajanje zanj stresno. Dogodki sami po sebi niso stresni, stresne jih naredi ocena dogodka (nepomemben, neškodljiv in pozitiven, škodljiv in grožnja, škodljiv in izziv).

Glede na to, kako človek razmišlja, čuti in se obnaša, loči Haller [4] dva tipa osebnosti:

- tip A – osebnost, ki se slabo odziva na pritiske in stres. Njegove reakcije so tekmovalnost, vihravost, agresivnost, nepotrpežljivost, stremenje k popolnosti, nemir, točnost, iskanje priložnosti,
- tip B – osebnost, ki bolje prenaša stres kot tip A. Nagnjenja teh oseb so netekmovalnost, mirnost, potrpežljivost, odmaknjenost, sproščenost, zadovoljstvo, neopaznost, rutinskost.

Looker in Gregson [1] ločita tri stopnje stresne reakcije, ki so odvisne od dojetanja situacije in od presoje posameznika, kako je mogoče položaj učinkovito obvladati:

- faza alarma – delovanje organizma je močno vzburjeno, gre za stanje pripravljenosti. Izboljša se prekrvavitev, oskrba s kisikom, sprostijo se zaloge sladkorja. Človek dobi moč in zagon ter gre ali v akcijo (boj) ali v umik (beg).

-
- faza upora – vključijo se mehanizmi, ki poskušajo normalizirati telesne procese. Imenujemo jo lahko tudi faza prilagoditve. Spopadamo se s stresorji. Če jih obvladamo, se organizem prilagodi in naprej funkcionira normalno. Posledice stresa so tako ugodne, saj človeku izboljšajo samopodobo in povečujejo verjetnost, da bo prihodnji stresor obvladal kot izziv. Če trajajo posledice stresa dlje časa ali pa se stresorji vrstijo en za drugim, telo deluje s povečano zmogljivostjo (več delamo, manj se hranimo, hitro se odzivamo in zmoremo več kot običajno). Ko to stanje traja predolgo, se začne faza izčrpanosti.
- faza izčrpanosti – prazniti se začnejo energetske zaloge posameznika, nastopi problem utrujenosti, človek se izčrpa, saj stresna reakcija traja, časovno gledano, predolgo. Pojavijo se znaki telesne, duševne in vedenjske izčrpanosti.

Sheridan in Rodmacher opredeljujeta, da stresni odziv sproži stresor, ki je vsak vpliv oz. dražljaj, ki vpliva na delovanje organizma in začasno zamaje njegovo ravnovesje [3]. Stresor je povzročitelj stresa, posamezniku pa predstavlja oviro, zahtevo, obremenitev ali izziv. Razlikujemo:

- stresorje ozadja – na prvi pogled neopazni, vendar povzročajo kronično vznemirjenost (hrup, ritem dela, hitenje, pomanjkanje materialnih dobrin, časovna stiska, kaos, ipd.),
- osebne stresorje – okoliščine in dogodki, ki povzročajo hude notranje napetosti (bolezen, smrt bližnjih, konflikti, ogroženost, ipd.) in telesno (malo telesne dejavnosti) ali psihično ogroženost posameznika (odvisnost od kajenja, alkohola, prenažedanje, ipd.),
- kataklizmičnine stresorje – naravne in druge katastrofe – letalske nesreče, požari, poplave, ipd. Pri teh se lahko razvije občutek pripadnosti ali/in posttravmatski stres kot posledica škodljivega stresa (reševalci v prometnih nesrečah, gasilci, ipd.). V šolskem okolju bi med te prištevali izpite, prezahteven učni program, preobremenjenost ali prezahtevnost dela, ipd.

Vrste stresa različni avtorji opredeljujejo različno, zato bomo predstavili le nekatere:

- kratkotrajni in dolgotrajni stres:
 - kratkotrajni – časovno omejen na kratki rok (občasni), na človeka vpliva vzpodbujevalno (reakcija boj ali beg); obvladamo ga s tehnikami sproščanja in ne povzroča večje škode za organizem,
 - dolgotrajni – je običajno posledica pogostega kratkotrajnega stresa, ki ga obvladamo s spremembo življenjskega sloga, vedenja ali okolja, ali pa je splet okoliščin notranjih in zunanjih dejavnikov. Če traja predolgo, povzroča bolezenske spremembe z motenim delovanjem imunskega sistema.
- endogeni in eksogeni stres:
 - endogeni – posameznik ustvari stresne situacije, ki se jim lahko zlahka izogne,
 - eksogeni – stres ustvarjajo dejavniki, ki so povezani z delovnim mestom, delovnim časom in potjo na delo in domov.
- naravni in umetni stres:
 - naravni – je obrambna reakcija človeka, kjer njegovo telo v primeru obrambe, pobega ali napada porabi nakopičeno energijo v telesu, ki se po prenehanju stresa samo uravnovesi na normalno delovanje, ali pa se telo odzove na naravni stres kot na prijeten stres, ki mu omogoča ugodje, saj povečuje energijo, motivacijo in ustvarjalnost,
 - umetni – predstavlja omejitve iz okolja kot posledico privzgojenih ali namišljenih norm (moralne in etične vrednote, predsodki, manipulacija

avtoritet). Je škodljiv in je posledica preobremenjenosti, zahteve pa presegajo sposobnosti osebe, ki je pod stresom.

- prijazen in škodljiv stres:
 - prijazen – stres, ki človeka spodbuja, mu daje izziv, ga pripravi za napad tako, da se poveča učinkovitost organizma, možgani sproščajo hormone ugodja. Imenujemo ga tudi evstres, kjer je sposobnost obvladovanja stresa večja od zahtev. Posameznik pridobi na samozavesti, takšno stanje pa ugodno vpliva na njegove telesne in duševne sposobnosti, ustvarjalnost in produktivnost [1]. Pri moških se v tem stanju poveča izločanje hormona testosterona, kar omogoča nadzor nad položajem in obvladanje izzivov, zato se le-ti pogosteje odločajo za nevarne poklice kot ženske. Znamenja pozitivnega stresa so vznemirjenost, visoka motiviranost, pripravljenost za pomoč, družabnost, prijaznost, občutek zadovoljstva in sreče, umirjenost, samozavest, uspešnost, odločnost, sposobnost racionalnega razmišljanja [5], poveča pa se tudi telesna moč in energija.
 - škodljiv – stres, ki povzroča stisko ali celo nevarnost. Pojavi se, ko ocenimo, da naše sposobnosti ne bodo zadovoljile zahtev okolja. Imenujemo ga distres in časovno gledano traja dolgo časa. Pospešuje izločanje hormona kortizola ali adrenalina nad normalno mejo, kar telo pripravi na beg. Omogoča dolgotrajno pridobivanje in vzdrževanje telesnih zalog (energetskih rezerv) [6], kar je posledica emocionalnih in psihičnih pritiskov ter šokov, lahko povzroča ob kratkotrajni nevarnosti tremo, ob dolgotrajni nevarnosti pa resna obolenja (presnovne spremembe in bolezni, zmanjšano sposobnost imunskega odziva, spremembe v psihi človeka). Simptomi škodljivega stresa so lahko:
 - telesni (glavobol, vrtoglavica, slabost, razbijanje srca, težko dihanje, nespečnost, neješčnost, stalna utrujenost, prebavne motnje, pretirano potenje dlani in obraza ali pretirana hladnost dlani in nog, pogosto uriniranje, ipd.) [7],
 - psihološki – čustveni in duševni (poslabšanje koncentracije, pozabljivost, živčnost, depresivnost, žalost, strah, napetost, cinizem, nizka samopodoba, ipd.) [8],
 - vedenjski (zloraba alkohola, tablet, tobaka, drog, prenajedanje, grizenje nohtov, kričanje, jecljanje, tresenje glasu, laganje, čustveni izbruhi, socialna izolacija, ipd) [9].

Posledice dolgotrajne izpostavljenosti slabemu stresu se lahko pojavijo v šestih do sedmih tednih.

Stres lahko obvladujemo z ustreznim nadzorom prehranskih, socialnih in čustvenih (notranjih) potreb. Youns [10] svetuje naslednje pristope:

- spreminjanje razmer (preproste odločitve in dejanja),
- spreminjanje zaznanega položaja (pritisk, grožnja, izziv),
- spreminjanje vedenja (navade, razvade, nagnjenja),
- izboljšanje zmožnosti za obvladovanje stresa (učenje novih strategij).

Nivo stresa lahko nadzorujemo s [11]:

- pravilno prehrano,
- telesno aktivnostjo,
- sprostitvenimi tehnikami (smeh, tehnike dihanja, avtogeni treningi – joga, tai či, virtualno sproščanje, aerobni treningi),
- počitek,

- tehnikami za dolgoročno premagovanje stresa:
 - sprejmimo odgovornost za svoje življenje,
 - postanimo prilagodljivi,
 - sprejmimo resničnost kot mešanico dobrega in slabega,
 - uživajmo v trenutkih,
 - naučimo se živeti s frustracijami,
 - skrbimo zase in se imejmo radi,
 - izražajmo pozitivna in negativna čustva,
 - prizadevajmo si za uresničitev svojih ciljev,
 - razmišljajmo racionalno in ustvarjalno,
 - upravljajmo s svojim časom in vzdržujmo ravnotežje,
 - poiščimo si konjičke in zanimive dejavnosti ter
 - razvijajmo in ohranjajmo medčloveške odnose.

2. METODE DELA

Podatke o stresu med študenti smo pridobili z anketiranjem v mesecu aprilu in maju leta 2016 s klasično in elektronsko anketo. Uporabili smo deskriptiven pristop z metodo kompilacije v povzemanju stališč, sklepov in spoznanj drugih avtorjev, ki so ustrezno citirani, in metodo deskripcije za opisovanje procesov, dejstev in pojavov. Statistično analizo podatkov smo opravili s pomočjo programskega orodja Excel s kvantitativno metodo.

Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec je zajemal 127 anket študentov programa Ekonomist in Informatika, kar nam je omogočilo, da so podatki raziskave primerljivi med programi, po spolu in med načinom študija (redni, izredni). Raziskava je v strukturi obsegala anketiranje 80 % rednih in 20 % izrednih študentov, po programu 50 % študentov programa Ekonomist in 50 % študentov programa Informatika, po spolu pa 45 % žensk in 55 % moških.

Metode izračuna in hipoteze

Vprašalnik je bil oblikovan na osnovi zastavljenega problema o pojavu stresa v času, ko je študent vpisan v izobraževalni proces višjega strokovnega izobraževanja. Ker v času obstoja šole (15 let) nismo nikoli merili pojava stresa med študenti, predstavlja tema in rezultati merjenja prvo informacijo na tem področju, zato želimo ugotoviti, ali ta predstavlja stres ali izziv zaradi obremenitev in obveznosti tako rednih kot izrednih študentov. V raziskavi želimo preveriti naslednje hipoteze:

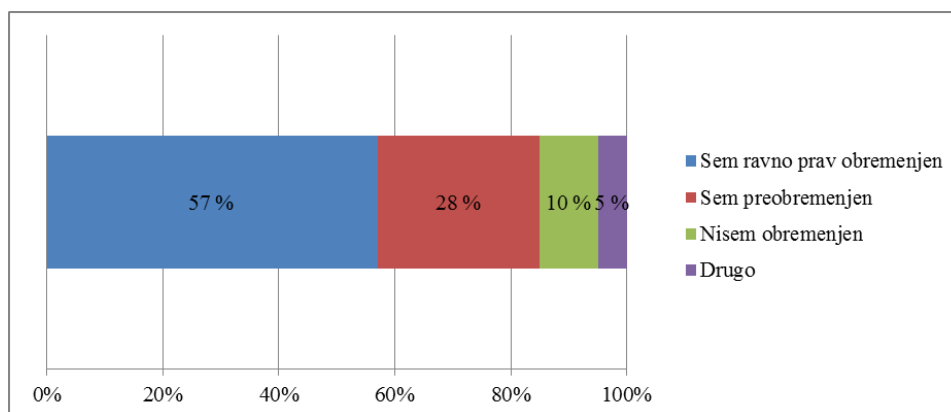
- H1: Redni študenti so v izobraževalnem procesu pod večjim stresom kot izredni študenti.
- H2: Več težav zaradi obremenjenosti imajo redni študenti.
- H3: Večina rednih študentov poleg študija opravlja še študentsko delo, kar jim povzroča dodatni stres.
- H4: Najpogostejši povzročitelj stresa tako rednih kot izrednih študentih je pretiran strah pred izpitom.
- H5: Vpliv stresnih dogodkov na redne študente je večji kot na izredne študente.

V analizi smo prikazali strukturne deleže v odstotkih, pri opisu težav študentov smo uporabili izračun srednjih vrednosti, pri merjenju stresnih situacij pa Holmesovo lestvico stresnih oz. življenjskih dogodkov.

3. REZULTATI

Samoocena obremenitve študentov je bila merjena zaradi vpliva dejavnikov okolja na študente in povezana z razmerjem dojemanja zahtev ter oceno sposobnosti spopadanja s pritiski, ki odločilno vplivajo na doživljanje stresa. Rezultati kažejo, da 28 % študentov meni, da so preobremenjeni, 10 % ne čuti nobenih obremenitev, ostali pa so mnenja, da so ravno prav obremenjeni (slika 1).

Iz analize lahko sklepamo, da pri 1/3 študentov prihaja do neskladja med dojetanjem zahtev in sposobnostjo obvladovanja teh zahtev, kar se kaže v preobremenjenosti s študijem zaradi prevelike intenzivnosti ali zahtevnosti študija, pomanjkanja časa, slabega načrtovanja dela in obveznosti ter kampanjskega načina dela v procesu študija. Podrobnejša analiza kaže, da je med študentkami preobremenjenih 26 % žensk in 40 % moških.



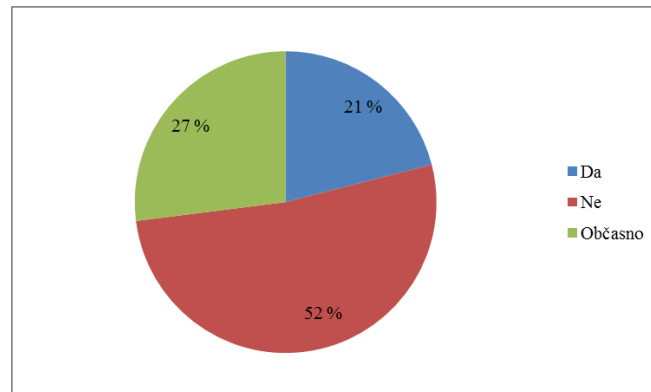
Slika 1: Struktura anketirancev po samooceni obremenjenosti.

Med študentkami je 14 % žensk, ki sploh niso obremenjene, moških je 6 %. Tako med rednimi kot med izrednimi študenti je ravno prav obremenjenih 53 % študentov. Med rednimi študenti ni obremenjenih le 11 %, med izrednimi pa kar 25 % študentov. 32 % rednih študentov trdi (predvsem ženske v programu Ekonomist), da je preobremenjenih, medtem ko tako pravi tudi 16 % izrednih študentov.

77 % študentov živi še vedno pri svojih starših, ostali živijo sami v lastnem stanovanju ali z družino v lastnem gospodinjstvu. Med izrednimi študenti je 8 % žensk, ki živijo same v lastnem stanovanju in 40 % žensk, ki živijo z družinami v lastnem stanovanju. Med vsemi izrednimi študenti je 38 % takih, ki živijo z družinami v lastnem stanovanju. Več kot polovica (54 %) anketiranih izrednih študentov še vedno živi pri starših. Med rednimi študenti najdemo 11 % študentk, ki živijo same v svojem stanovanju in 2 % študentk, ki živijo s svojo družino v lastnem stanovanju. Bolj samostojne so študentke programa Ekonomist, zato je pri njih pričakovati večje obremenitve s stresnimi dejavniki. Med izrednimi študenti je redno zaposlenih 46 %, 15 % jih delo opravlja preko študentskega servisa zaradi pridobljenega

statusa, ostali so nezaposleni. 43 % rednih študentov poleg študija občasno opravlja dela preko študentskega servisa.

52 % študentov na predavanjih in vajah ni pod stresom, 27 % študentov stres občuti občasno, ostali pa so pod stresom stalno, kar je zaskrbljujoč podatek (slika 2).

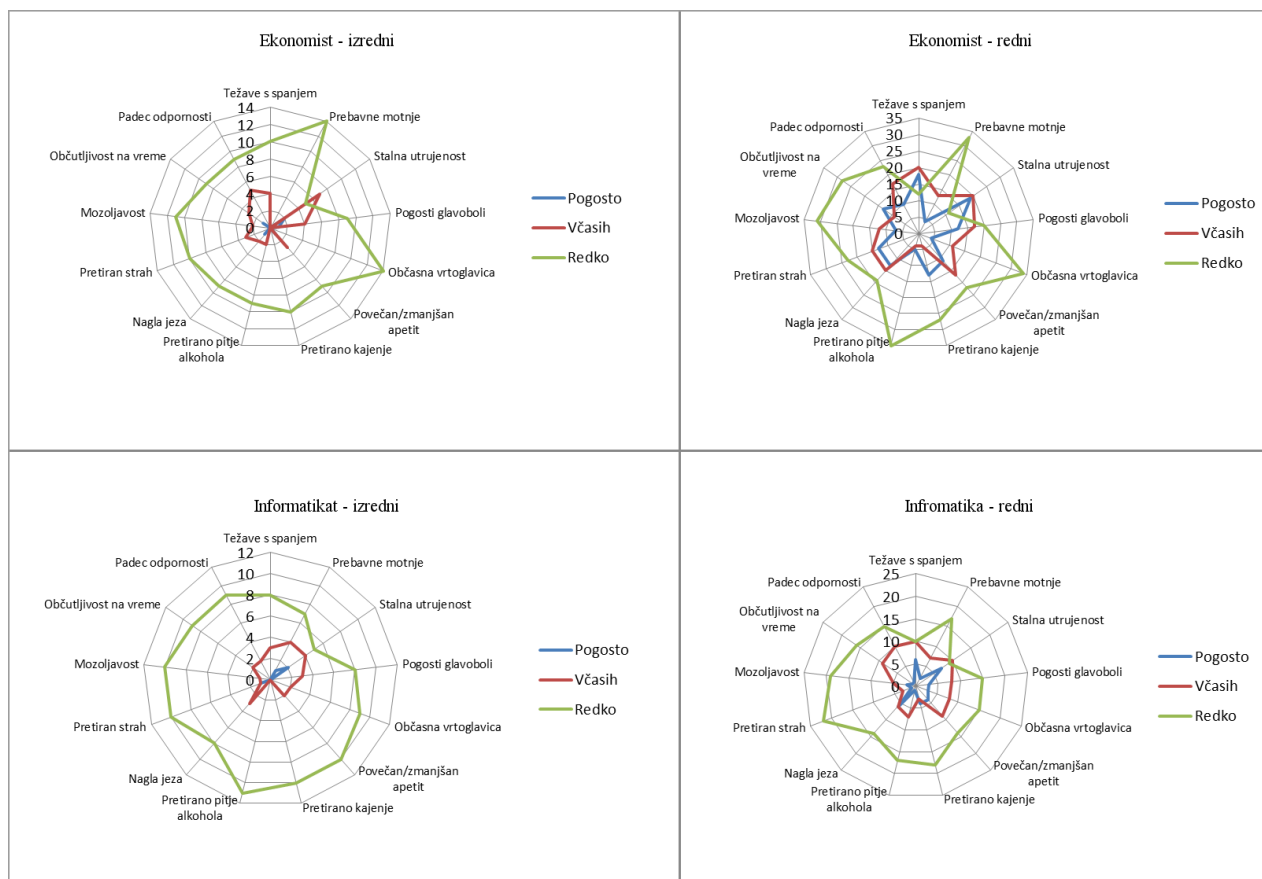


Slika 2: Struktura anketirancev po stresu v izobraževalnem procesu.

Statistično ni zaznati velike razlike med stresom rednih in izrednih študentov, čeprav je pri izrednih študentih ta odstotek za 5 odstotkovnih točk višji. Pri Informatikih prevladuje moška populacija, zato je tudi več stresa pri moškem spolu, pri Ekonomistih pa ženska populacija, zato je več stresa med ženskami. V povprečju je v obeh izobraževalnih programih pod stresom 21 % študentov.

Vzrok za nastalo stresno situacijo lahko iščemo v spremenjenem načinu dela, saj se je s prenovno programov le-ta razdelil na predavanja, laboratorijske in seminarske vaje, kar od študentov zahteva večje aktivno vključevanje v izobraževalni proces in aktivnejšo vlogo v času študija. Študentom predstavljajo stresni dejavniki predvsem predstavitve pisnih nalog in nastopna predavanja, posamezni predavatelji ali predmeti oziroma obravnavana vsebina, intenzivnost vaj in utrujenost študentov.

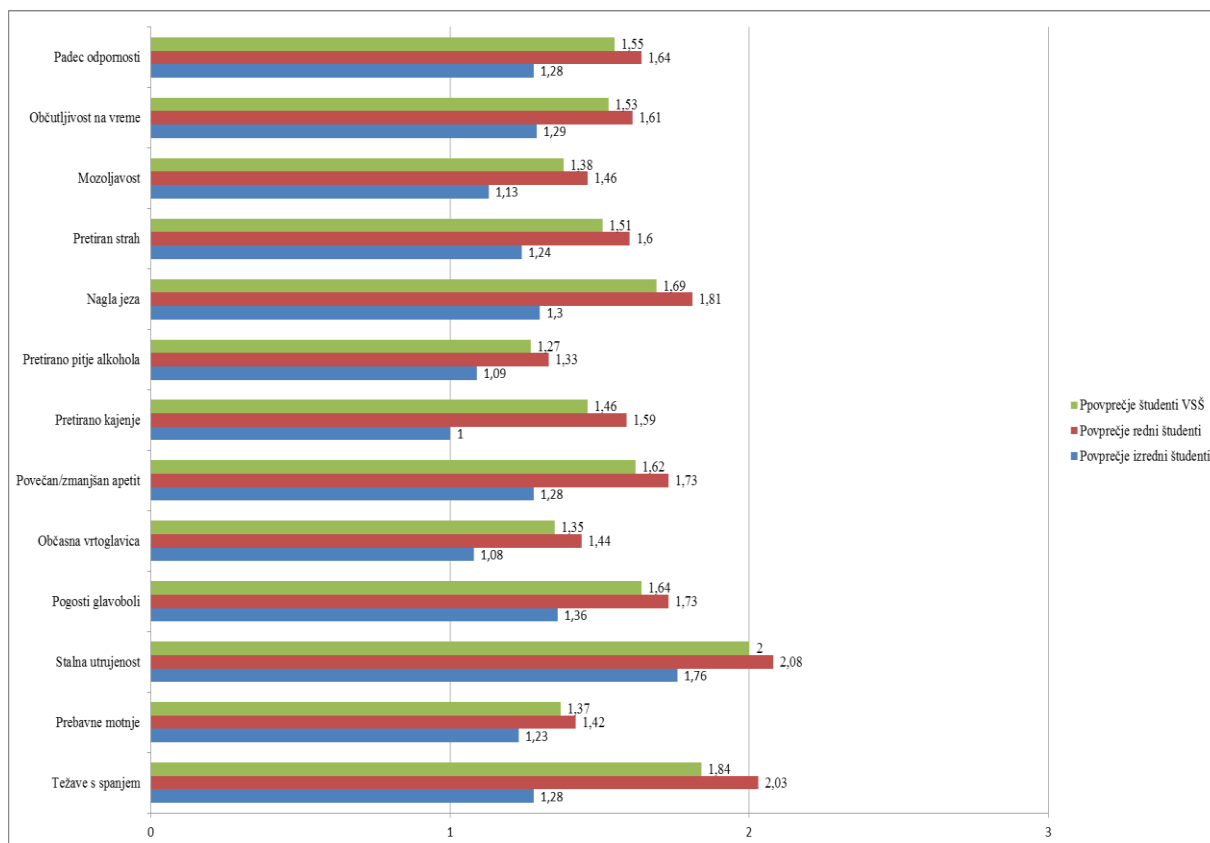
V povprečju najbolj obremenjujoči dejavniki za študente, ki se pojavljajo redno in pogosto, so težave s spanjem, stalna utrujenost, pogosti glavoboli, povečan ali zmanjšan apetit, nagla jeza in padec odpornosti (slika 3).



Slika 3: Študenti po težavah zaradi obremenjenosti pri študiju

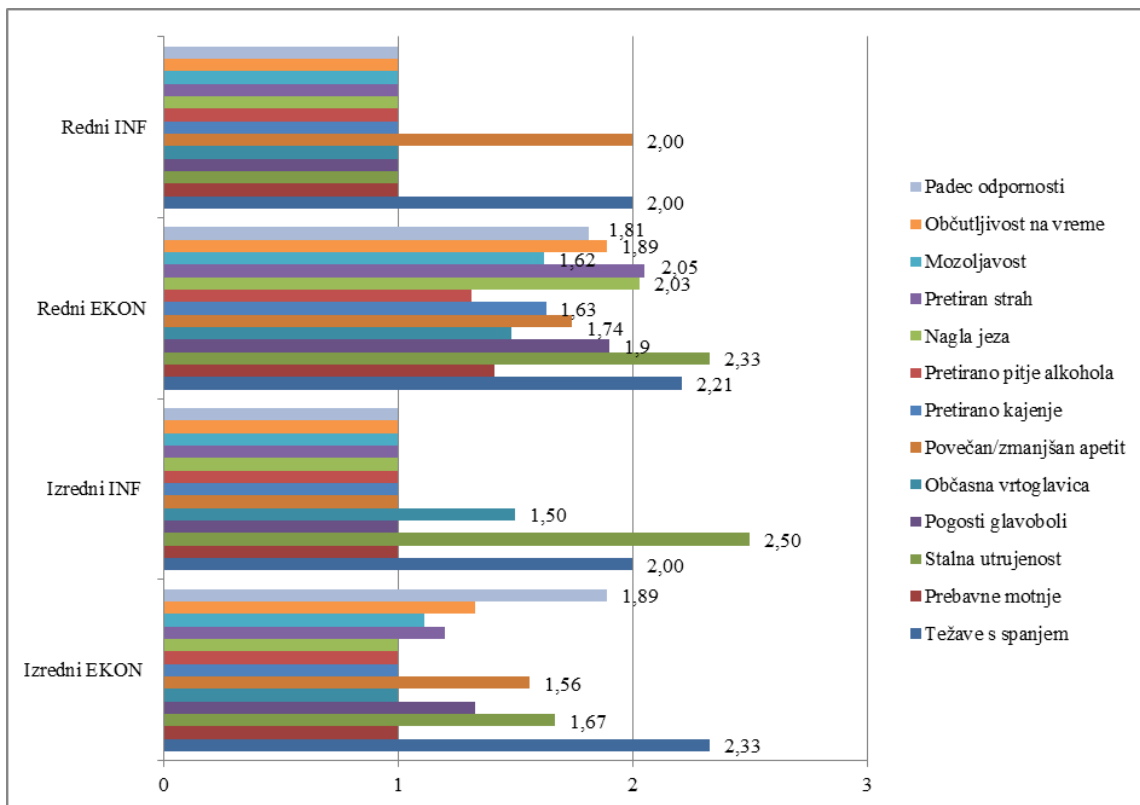
Redni študenti programa Ekonomist in Informatika občutijo in imajo največ težav s spanjem, stalno utrujenostjo, naglo jezo, pretiranim kajenjem in padcem odpornosti. Analiza po spolu kaže, da imajo ženske največ težav s spanjem, utrujenostjo, strahom, glavoboli, odpornostjo in naglo jezo, medtem ko pri moških prevladuje utrujenost, povečan apetit, nagla jeza in težave s spanjem. Najbolj obremenjeni so redni študenti programa Ekonomist, predvsem ženske.

Pri merjenju težav zaradi obremenitev smo si pomagali s tristopenjsko lestvico (1 – redko, 2 – včasih, 3 – pogosto) z izračunom srednjih vrednosti celotne populacije v primerjavi z vrsto študija (slika 4) in s primerjavo srednjih vrednosti med vrsto študija in programa v odvisnosti od spola (slika 5 in 6).

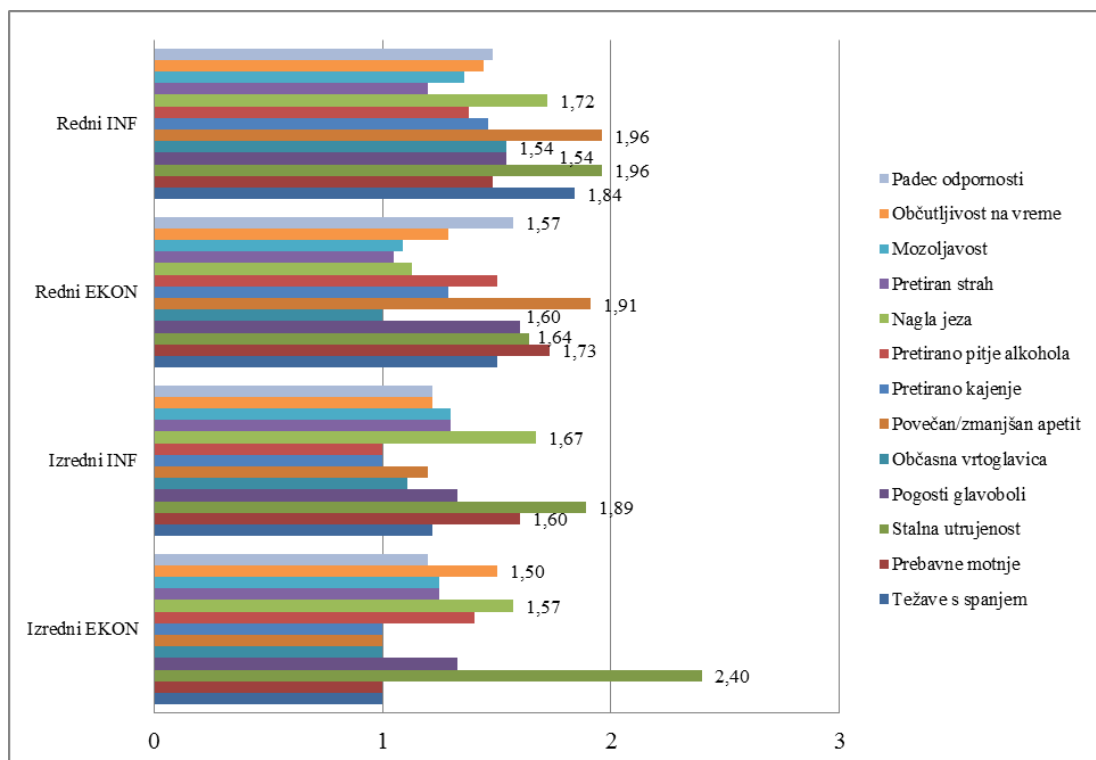


Slika 4: Vpliv težav zaradi obremenitve študentov po programih in vrsti študija.

Iz analize izhaja, da se dejavnika obremenitve težave s spanjem in stalna utrujenost najbolj odklanjata od srednje vrednosti. V povprečju ima težave s spanjem ($M=1,84$) večina študentov. Analiza po programih in vrsti študija kaže, da so te težave največje pri rednih študentih programa Ekonomist, saj je tudi odstopanje v izračunu standardne deviacije 0,82. Vsi izredni študenti obeh programov moškega spola (slika 7) nimajo izrazitih težav s spanjem, medtem ko so te pri ženskah zelo izrazite (slika 6). Največji problem vseh študentov ne glede na vrsto študija in vrsto programa je stalna utrujenost ($M=2,00$). Standardna deviacija v povprečju znaša 0,78, kar pomeni odklanjanje skoraj za en ocenjevalni razred. Najbolj utrujene so izredne študentke programa Informatika ($M=2,50$), izredni študenti programa Ekonomist ($M=2,40$) in redne študentke programa Ekonomist ($M=2,33$). Težava pri rednih študentkah programa Informatika je povečan/zmanjšan apetit s povprečno oceno 2,0 oziroma 1,96 pri študentih moškega spola v istem programu. Najmanj utrujene so redne študentke programa Informatika ($M=1,00$), čeprav se izvajajo predavanja rednih in izrednih študentov pri nekaterih predmetih združeno, zaradi organizacijskih težav. Študenti so v povprečju najmanj obremenjeni s pretiranim pitjem alkohola ($M=1,27$) in občasno vrtoglavico ($M=1,35$). Na sliki 5 in 6 so prikazane le srednje vrednosti težav z obremenjenostjo študentov, ki so presegle oceno 1,50 tako pri študentih moškega kot ženskega spola.

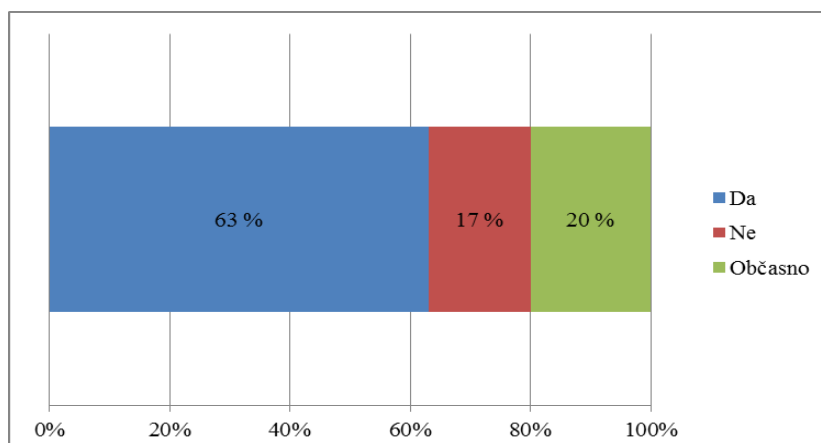


Slika 5: Vpliv težav zaradi obremenitve študentov ženskega spola po programih in vrsti študija.



Slika 6: Vpliv težav zaradi obremenitve študentov moškega spola po programih in vrsti študija.

V nadaljevanju raziskave nas je zanimala obremenjenost študentov s stresom pred izpitom (slika 7).

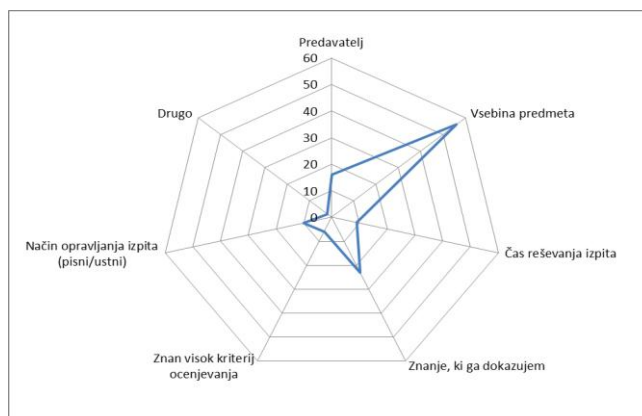


Slika 7: Struktura anketirancev po stresu pred izpitom.

Rezultati kažejo, da 17 % študentov ne občuti stresa, ostali ga občutijo občasno ali konstantno. Zanimiva je ugotovitev, da je kar 31 % študentov pod stresom tudi takrat, ko niso v učnem procesu, 13 % študentov pa to obremenitev čuti občasno. Poleg tega smo ugotovili, da je pod stresom več rednih kot izrednih študentov in da so moški bolj podvrženi težavam zaradi obremenitev med rednimi študenti programa Informatike, ženske pa med rednimi študenti programa Ekonomist. Med izrednimi študenti ni velike razlike med obremenitvami po spolu.

Krivec oziroma vzrok stresa, ki ga povzročajo obremenitve pred izpitom, večina študentov vidi v sebi (60 %), 20 % v predavateljih, nekaj v starših, 16 % pa jih pravi, da krivec ne obstaja. Ostalim stres povzročajo partnerji, prijatelji, okoliščine, v katerih se pripravljajo na izpit, strah pred nastopom in stalno pomanjkanje časa za pripravo na izpit. Rešitve iz teh situacij vidi 50 % študentov v dobri pripravi na izpit, v ustreznem počitku ali v tem, da bolj aktivno opravljajo drugo delo, nekateri so v času priprave na izpit telesno bolj aktivni.

Vpliv dejavnikov stresa na študente pri izpitih vidi 46 % v vsebini predmeta, 19 % v znanju, ki ga dokazujejo, 13 % v predavateljih in ostalih dejavnikih, kot so čas reševanja izpita, način opravljanja izpita in visok kriterij zahtevnosti (slika 8).



Slika 8: Vpliv dejavnikov stresa na študente pri izpitih.

Pri 2 % študentov ni nobenega vpliva na stopnjo stresa. Večina študentov se na izpit dobro pripravi (57 %), 35 % študentov občuti vedno enako stopnjo obremenitve pred izpitom, ne glede na vrsto in zahtevnost izpita, 5 % študentov si pripravi nedovoljene pripomočke in na ta način zmanjša stopnjo stresa. Vpliv stresa pred izpitom na prehranjevalne navade proučevane populacije zazna kar 54 % študentov, od tega 26 % stalno, 24 % pa občasno.

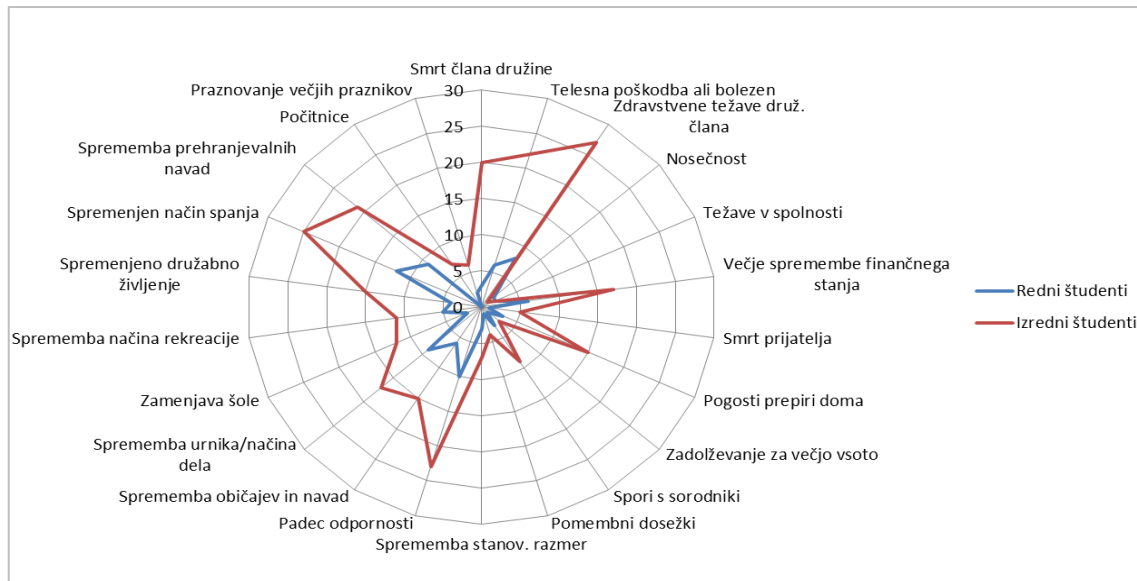
Pri analizi merjenja stresnih dogodkov v zadnjem letu smo uporabili Holmesovo lestvico stresnih dogodkov [12]. Študent, ki preseže 200 točk, je izrazito stresno obremenjen, kar predstavlja nevarnost poslabšanja njegovega zdravstvenega stanja. Tabela 1 prikazuje stresne dogodke, ki so se v zadnjem letu pojavili pri študentih proučevane populacije, kjer je vsak dogodek ovrednoten s ponderjem, izraženim v točkah.

Tabela 1: Stresni dogodki po Holmesovi lestvici, ki so se pojavili pri študentih

Dogodek	Točke
Smrt člana družine	63
Telesna poškodba ali bolezen	53
Zdravstvene težave družinskega člana	44
Nosečnost	40
Težave v spolnosti	39
Večje spremembe finančnega stanja	39
Smrt prijatelja	38
Pogosti prepiri doma	36
Zadolževanje za večjo vsoto	35
Spori s sorodniki	29
Pomembni dosežki	28
Sprememba stanov. Razmer	25
Padec odpornosti	25
Sprememba običajev in navad	24
Sprememba urnika/načina dela	20
Zamenjava šole	20
Sprememba načina rekreacije	19
Spremenjeno družabno življenje	18
Spremenjen način spanja	16
sprememba prehranjevalnih navad	15
Počitnice	13
Praznovanje večjih praznikov	12

V proučevani populaciji študentov je mejo 200 točk preseglo 12 % študentov, od tega 76 % rednih študentov, ostalo pa izredni študenti (slika 9). V območju točk med 190 in 200 se je gibalo 5 % študentov, ki so potencialni kandidati, da se pri njih pojavijo zdravstvene težave z značilnostmi faze izčrpanosti stresne reakcije.

Pri izrednih študentih je bilo največ stresnih dogodkov povezanih z zdravstvenimi težavami in smrtjo družinskih članov, spremembami načina spanja in prehranjevalnih navad ter padcem odpornosti. Pri rednih študentih pa so izstopale spremembe načina spanja, spremembe urnika in načina dela, padec odpornosti in zdravstvene težave družinskih članov.



Slika 9: Stresni dogodki pri študentih po Holmesu.

Rekorderka v številu doseženih točk stresnih dogodkov s 364 točkami je redna študentka programa Ekonomist, ki je skoraj dvojno obremenjena s stresnimi dogodki v zadnjem letu. Tej študentki je potrebna strokovna pomoč klasične ali alternativne medicine. V povprečju so redni študenti dosegali 114 točk, izredni pa 109 točk, kar potrjuje našo predpostavko, da so redni študenti bolj obremenjeni kot izredni študenti.

Glede na omenjeno vsebino raziskave smo študente povprašali tudi po tem, ali imajo kaj prostega časa in kaj v tem času počnejo. 53 % študentov ima prosti čas, 21 % včasih, 4 % študentov nimajo prostega časa, ostali ga imajo redko. Analiza po spolu kaže, da imajo več prostega časa anketiranci moškega spola (60 %), ženske pa imajo v povprečju nekaj prostega časa le včasih ali redko. Med temi, ki nimajo prostega časa, je več študentov rednega študija. Anketiranci proučevane populacije največ prostega časa namenijo druženju s prijatelji in družino (25 %), športu, sprehodom, gledanju televizije, igranju računalniških igrvic, kuhanju in pospravljanju, nekaj pa dodatnemu spanju, brskanju po internetu ali poslušanju glasbe.

4. RAZPRAVA

Rezultati pojava stresa med študenti višje strokovne šole so zanesljivi za proučevano populacijo, saj je vzorec obsegal 70 % vseh študentov, ki so obiskovali predavanja in vaje v času anketiranja, vendar rezultatov ne moremo posploševati na vse študente na državnem nivoju.

- V vzorec proučevanja so bili vključeni redni in izredni študenti Ekonomske šole Murska Sobota, ki predstavljajo 1,8 % vseh študentov višjih strokovnih šol v Sloveniji. Njihova dovzetnost za stresne dejavnike ni nujno, da se ujema z dojemanjem stresa študentov na območju Slovenje (ekonomsko-socialni položaj, stil življenja, vpliv okolja, zahtevnost izobraževanja, itd.).
- Način izpolnjevanja anket (klasični, elektronski) ne daje zagotovila, da so anketiranci odkrito odgovarjali na vsa zastavljena vprašanja (motnje pri izpolnjevanju, strah pred odkritim priznanjem dejanskega stanja, itd.).

- c. Rezultate opravljene analize smo prikazali po spolu, izobraževalnem programu in vrsti študija na višji strokovni šoli, saj so nas zanimale tudi primerjave po izbranih kriterijih, ne le analiza skupnih rezultatov in povprečja vseh študentov na višji strokovni šoli.

Raziskava nas je pripeljala do naslednjih ugotovitev:

- a. Pri proučevanju škodljivega stresa (distres) smo si pomagali Holmesovo lestvico stresnih dogodkov, ki so posledica emocionalnih in psihičnih pritiskov in šokov, in z merjenjem simptomov škodljivega stresa. V povprečju med študenti prevladujejo osebni stresorji z znaki telesne obremenitve, pojavlja se nekaj duševnih znakov (napetost, razdražljivost). Pri študentih rednega študija se poleg telesnih in duševnih pojavljajo še vedenjski znaki (pretirano kajenje). Med spoloma prevladujejo telesni znaki, kjer se pri moških kot izrazit psihični osebni stresor pojavlja povečan apetit, pri ženskah pa pretiran strah. Kataklizmični stresorji so povezani z izobraževalnim programom, preobremenjenostjo in zahtevnostjo študija in izpiti. Redni študenti so pod večjim stresom kot izredni študenti je bila naša prva hipoteza, ki jo na osnovi ugotovitev potrdimo.
- b. Velika večina anketirancev proučevane populacije meni, da so ravno prav obremenjeni. Iz tega lahko sklepamo, da so študijske obveznosti prilagojene večini sposobnosti vpisanih študentov, vendar pa moramo v analizi nameniti velik poudarek preveliki obremenitvi skoraj 30 % študentov. med katerimi je več rednih. Pri rednih študentih se pojavlja več dejavnikov obremenitve kot so težave s spanjem, stalna utrujenost, povečan ali zmanjšan apetit, nagla jeza, pretiran strah in padec odpornosti, ki so v primerjavi z rezultati izrednih študentov zelo izraziti. Analiza po spolu kaže, da imajo ženske največ težav s spanjem, utrujenostjo, strahom, glavoboli, odpornostjo in naglo jezo, medtem ko pri moških prevladuje utrujenost, povečan apetit, nagla jeza in težave s spanjem. Najbolj obremenjeni so redni študenti programa Ekonomist, predvsem ženske. Vzrok lahko iščemo v tem, da si izredni študenti znajo delo bolje organizirati in načrtovati svoje aktivnosti, da se pri rednih študentih še oblikujejo značajске lastnosti, medtem ko so izredni študenti že izoblikovane osebnosti z izkušnjami in sposobnostjo samoobvladovanja. Iz omenjenega lahko sklepamo, da imajo več težav z obremenjenostjo redni študenti, kar pomeni, da hipotezo dva potrdimo.
- c. Zaradi slabih ekonomsko-socialnih razmer veliko študentov poleg študija opravlja tudi priložnostna dela. Izhajali smo iz hipoteze, da večina študentov poleg študija opravlja študentsko delo, kar jim povzroča dodatni stres. Rezultati raziskave kažejo, da je takih študentov 37 %, od tega 43 % rednih in 15 % izrednih študentov, kar ne predstavlja večine študentov, zato hipotezo tri zavrnamo. 57 % rednih in 39 % izrednih študentov ni zaposlenih. Velik stresni dejavnik za izredne študente je status nezaposlenih oseb, če vemo, da je v proučevani populaciji med izrednimi študenti le 46 % takih, ki so redno zaposleni. Analiza je pokazala, da priložnostna dela v proučevani populaciji opravljajo predvsem ženske v programu Ekonomist.
- d. Hipoteza štiri predvideva, da je največja težava tako rednih kot izrednih študentov pretiran strah pred izpitom. Rezultati kažejo, da se strah pred izpitom v povprečju pojavlja včasih in je bolj izrazit pri rednih študentih v obeh izobraževalnih programih.

Izrazito odstopa v programu Ekonomist, redni študij, saj kaže standardna deviacija odstopanje za en razred, kar pomeni, da se strah pred izpitom pri teh študentih pojavlja pogosto. Pri rednih študentih programa Informatika je odstopanje za polovico razreda, kar pa je v primerjavi z izrednimi študenti obeh programov primerljiv podatek. Pretiran strah pred izpitom je vpliv dejavnikov stresa, ki povzročajo eksogeni in endogeni stres, ki je izrazit v času priprave in izvedbe izpita. Na osnovi te ugotovite hipotezo štiri zavrnamo.

- e. Vpliv stresnih dogodkov na študente rednega študija je večji kot pri študentih izrednega študija, predvideva hipoteza pet. Pri 60 % izrednih študentov lahko ugotovimo osebnostno čvrstost, torej lastnost, od katere je odvisno, koliko stresa lahko prenesejo. Za te študente je značilna izzvanost, kar pomeni, da delujejo spremembe kot izziv, kot priložnost za razvoj in osebnostno rast. Ti študenti so zavzeti za delo, želijo priti do zastavljenega cilja, situacijo, povezano s študijem, notranje nadzorujejo, imajo pa tudi splošni nadzor nad svojim življenjem. Njihova frustracijska toleranca je večja, saj so bolj odporni na neuspeh, so bolj mirni in v stresnih situacijah bolj preudarni. Iz analize izhaja, da je vpliv stresnih dogodkov na izredne študente manjši kot na redne študente, zato hipotezo pet potrdimo.

Soočanje s stresorji oziroma občutljivost na stres je odvisna od zrelosti, starosti in značaja posameznika ter njegovega odziva na stresorje, ki se razlikuje od posameznika do posameznika. Umetni stres, ki predstavlja omejitve iz okolja je pri študentih, ki se izobražujejo na Višji strokovni šoli v Murski Soboti, posledica preobremenjenosti, saj pri 28 % študentov zahteve presegajo njihove sposobnosti in so stalno pod stresom. Simptome škodljivega stresa, ki so posledica emocionalnih in psihičnih pritiskov smo zaznali na telesni (glavobol, vrtoglavica, težave s spanjem, stalna utrujenost, padec odpornosti), čustveni (strah, napetost, razdražljivost) in vedenjskih ravni (zloraba alkohola, tobaka, čustveni izbruhi). Z analizo zbranih individualnih vplivov dejavnikov stresa na posameznika smo z opravljeno analizo ugotovili vpliv stresa na študente po spolu in programih izobraževanja. Rezultati so pokazali, da v povprečju študentom stres predstavlja težavo, nekaterim pa vendarle izziv. Prijazen stres (evstres) se kaže pri 17,5 % študentov. Zanje je značilno, da stres obvladujejo, saj so njihove sposobnosti večje od zahtev. Pri teh študentih se ugotavlja povečana samozavest, ustvarjalnost, motiviranost, produktivnost in sposobnost racionalnega mišljenja. Ta vrsta stresa je bolj izrazita v programu Informatika, kjer gre predvsem za moško populacijo študentov.

Stres nastane zaradi realnih obremenitev, napačnega dojemanja in doživljanja strahov, ko se ne znamo soočiti z dogodki in ne znamo aktivno reševati problemov. Ta je še večji, če imamo primanjkljaj veščin za obvladovanje stresa ali prevelika pričakovanja. Nastalo situacijo lahko obvladamo z ustrežno telesno aktivnostjo, tehnikami sproščanja, pogovorom ali pa ga, če imamo premalo znanja, rešujemo na neustrezen način (ne naredimo nič, sedimo pred televizorjem, smo jezni, zapremo se v vase ali smo izrazito agresivni, prepustimo se užitek).

Poleg tutorstva, ki na šoli obstaja tako s strani predavateljev kot študentov, se lahko vloga šole pri zmanjševanju stresa študentov dopolni na organizacijski ravni z dajanjem natančnih navodil v zvezi z izobraževalnim procesom. Tako se lahko zmanjšajo spori in konflikti,

povezanimi s študijskimi obveznostmi, predavanji, seminarskimi in laboratorijskimi vajami. Sodobni pristopi in metode poučevanja bodo spodbujale študente k aktivni vlogi v samem procesu izobraževanja in zanje čas študija ne bo tako obremenjujoč (na primer debatiranje, organiziranje seminarjev ter delavnic povezanih s stresom tako za študente kot za predavatelje).

Ocena stresne situacije nas vodi v različne odzive na stres. Od vsakega posameznega študenta je odvisno, kako bo doživljal stresno situacijo. Če jo bo doživljal kot izziv, se bo osredotočal na problem in imel več možnosti, da ga reši, stresorje pa obvlada. Če pa bo tako situacijo doživljal kot grožnjo, preplavljeno z negativnimi čustvi, si bo zamaglil realnost in težko konstruktivno rešil nastali problem. Študent bo učinkovito obvladal stres, če se bo prilagajal spremembam s pozitivnim odnosom. Psiha na stres odreagira vedno enako, ne glede na to ali gre za fiziološko ali psihološko povzročen stres. Smiselno je, da se že v fazi alarma stresne reakcije, ko telo prepozna znake stresa in se študent odloča za boj ali beg, spopade s stresorji tako, da jih obvlada, s čimer se mu bo izboljšala lastna samopodoba in verjetnost, da bo naslednji stresor obvladal kot izziv.

LITERATURA IN VIRI

- [1] T. Looker, in O. Gregson, *Obvladajmo stres*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1993.
- [2] L. B. Plozza, in U. Pozzi, *V sožitju s stresom*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1994.
- [3] P. Selič, *Psihologija bolezni našega časa*. Ljubljana: Zdravstveno in publicistično središče, 1999.
- [4] R. Heller, in T. Hindle, *Veliki poslovni priročnik*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2001.
- [5] A. Ihan, *Do odpornosti z glavo*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2004.
- [6] *Stres in nespečnost*, (online). 2016 (citirano 21. maj 2016). Dostopno na naslovu: <http://www.lek.si/si/skrb-za-zdravje/bolezni-in-simptomi/osrednji-zivcni-sistem/stres-nespecnost/>.
- [7] M. Z. Dernovšek, M. Gorenc, in H. Jeriček, *Ko te stresa: Kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, 2006.
- [8] R. Starc, *Bolezni zaradi stresa I: Od utrujenosti, pešanja spomina, razpoloženskih motenj, glavobola, nespečnosti, razjede dvanajsternika in astme do rakavih obolenj*. Ljubljana: Sirius AP, 2008.
- [9] *Stres*, (online). 2016 (citirano 21. maj 2016). Dostopno na naslovu: <http://www.lek.si/si/skrb-za-zdravje/bolezni-in-simptomi/osrednji-zivcni-sistem/stres/>.
- [10] B. B. Youngs, *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje. Priročnik za uspešno odzivanje na stres*. Ljubljana: Educy, 2001.
- [11] T. Powell, *Kako premagamo stres*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1999.
- [12] N. Kopčavar Guček,+ in – stresa. (online). 2016 (citirano 13. februar 2016). Dostopno na naslovu: <http://www.nasa-lekarna.si/clanki/clanek/in-stresa/>.

dr. Slavoljub Hilčenko**SOCIAL RELATIONS OF YOUTH IN TECHNOLOGICAL ENVIRONMENT****ABSTRACT**

Albert Einstein said, *"I'm afraid that one day the technology will outreach the communication among people. The World will then have a generation of idiots."* Is it really so and whether that time came we do not know, but communication without ICT technology is unthinkable today (internet, mobile phones, social networks...). The virtual environment, is available at each site – 24 hours a day, and represents a "safer simulator" for practicing social relations" of young people from the harsh reality. Everything that is "possible there" is also bigger, and faster, better and easier – (read: often seemingly!) than in real life (number of friends, courage, decisions, beauty...). The aim of the paper was that the sample of 600 respondents (young people up to 25 years and their parents (both genders), to check out their views with fields of social relations between young-young and young-old in the technological environment in Vojvodina/Serbia. Parents also expressed their views regarding the factors that are now forming social profile of young people, emphasizing education, politics and the economy as the most crucial. Among young people is prevailing view that in direct communication they are more honest and immediate, and that in the social media they are more brave (both genders) and they serve for acquisition of a large number of "virtual friends, who usually do not know" – a number that is in real life much smaller. All respondents were with the attitude that direct communication is increasingly giving way to technology which leads to changing communication habits and skills of young people. However, generated on-line social relations are "good basis" to facilitate the establishment of social relationships in the real world. Internet generation, ICT technology is used continuously, for socializing and entertainment. Internet for it is not a tool, it is a way of life, they actually do not use the technology, they live!

KEYWORDS: alienation, "immediate < virtual communication", depending on the technology, "IT – Training Social polygon", fast way of life.

1. INTRODUCTION – "IS VIRTUAL COMMUNICATIONS MORE STABLE!?"

Car points out that young people most often use the Internet as a social media; when they are online they do the same as in other forms of public life that they have access to: socialize, compete for social status, present themselves and take risks in order to assess the limits of social world. Internet (especially social networks) become unrestricted research environment for experimentation in social relations. Social networks are relatively safe places where they can "exercise life", try things that are difficult or impossible to them in real terms - at school, at college, at home or in the park. Thus, through customs and cultural rules that manage society, in an environment that doesn't include adults, young people learn on their own experience in a relatively safe environment. [3]

On the other hand, a fast way of life, lack of time, social relations are increasingly moved to the virtual environment. Thus, for example, Japan is among the countries with the lowest birth rate in the world because of work they do not achieve anything else. Mutual communication and alienation are large so relations among young people are rarer and shorter. However, they also found a solution for this. If you are looking for a soul mate, it may serve you the iPad application called "Brain Kiss", which calculates the level of attraction between you and the opposite sex, analysing your brain waves. [10] Also, very popular is the interactive application "Love" through which boys can get in touch with "virtual girlfriend" who is "always available when it suits them or time allows them". It can be cuddled, they can talk to her (or kiss ... after which she blushes!), for which in real life young Japanese have less and less time, so they resort to "*safer, simpler and more stable social e-relations!?*". Does then the words from Stephen Hawking: "*I believe that the boundaries between virtual reality and reality will completely disappear!*" Prophetic? [5]

2. RESEARCH METHODOLOGY

In our study, the methodology was based on the study of professional-scientific literature, papers, magazines, the Internet, including own practical research - survey method - collecting and processing the attitudes of respondents with measuring questionnaire. Anonymous survey titled "**SOCIAL RELATIONS OF YOUTH IN TECHNOLOGICAL ENVIROMENT**", was conducted by students of Vocational school of educators in Subotica in the period 16-20. of May 2016. in 28 settlements of Vojvodina/Serbia (Subotica, Ljutovo, Tavankut, Senta, Kanjiža, Zrenjanin, Ada, Novi Zednik, Zitiste, Đurđin, Svetozar Miletic, Bajmok, Sombor, Backi Monostor, Crvenka, Kula, Vrbas, Srbobran, Novi Sad, Kikinda, Odžaci, Sid, Smederevo, Sremska Mitrovica, Backa Palanka, Backa Topola, Novi Knezevac and Belgrade).

The questionnaire was comprised of **600** volunteer subjects, 300 (150 + 150) of young people and 300 (150 + 150), parents (of both genders), with different educational levels.

The subject of the research was to collect opinions of citizens of the Province of Vojvodina/Serbia on social relationships between young people, their communication with the elders (parents) in the technological environment and the determination of factors that shape the social profile of young people.

3. RESULTS

The ages of the surveyed boys and girls ranged from 15-25 years old, fathers from 39-65 years, and mothers from 38-58 years. According to the educational structure, we weren't able to unify the surveyed groups that were with following composition¹:

Boys: Elementary school - or 8 (5.3%); SSS - 82 (54.6%); V/VSS-60 (40.0%) respondents;


Girls: ES - or 3 (2.0%); SE-104 (69.3%); UE-43 (28.6%) of respondents;

Fathers: ES - or 10 (6.6%); SE-110 (73.3%); UE-30 (20.0%) respondents;

Mothers: ES - or 6 (4.0%); SE-106 (70.6%); UE-38 (25.3%) of respondents;

Issues of frequency of use of the Internet by gender, age and occupation (on greater and more uniform sample) dealt with Stanojević (2012, 167-182). When we look at gender and Internet use (Table. 1), we see a clear tendency that points to the creation and increasing differences between genders and ages. In younger categories there is a tie in the use (there is no statistically significant difference), but it appears in the oldest cohort. To this should be added the finding that there is a difference between genders for those who are parents - more and more often Internet is being used by men when compared to women (which can be explained by the higher proportion of women in engagement with domestic duties and child care). [13]

Table 1: frequency of Internet use by gender and age

Year		Frequency of Internet use by gender and age						Σ
		Never	Once a month	Once a week	Several times a week	Up to 1 hour a day	1-3 hours a day	
19/20	Women	11.5	2.7	3.5	13.3	27.4	41.6	100
	Men	12.3	4.5	5.0	11.2	23.5	43.6	
24/25	Women	19.1	0.5	4.1	14.1	35.0	27.3	
	Men	12.7	2.9	7.4	8.8	22.1	46.1	
29/30	Women	19.5	3.7	8.9	16.8	25.8	25.3	
	Men	18.9	3.5	5.5	15.4	16.9	39.8	
34/35	Women	25.5	7.8	13.5	18.8	16.1	18.2	
	Men	20.7	4.9	8.4	17.2	25.6	23.2	

Age of young people also make a significant difference in this point. Younger (within the category of young people) use the Internet more frequently. Table 2 indicates that among the younger are less of those who never use the internet. Although the difference in the time spent on the network can be explained with the smaller number of obligations that generally younger generations have, the fact that among this group are fewer of those who do not use the internet indicates that the younger generations are those who easier adopt and use new technologies. Occupation, and the level of education, shows the distribution in which are in the top experts and officials, and at the bottom farmers, workers and housewives.

¹ ES-Elementary school-primary education; SE-secondary education; UE-higher school or university education.

Table 2: the frequency of internet use by age cohorts

		Frequency of internet use by age cohorts						Σ
		Never	Once a month	Once a week	Several times a week	Up to 1 hour a day	1-3 hours a day	
Year	19/20	11.9	3.5	4.2	12.3	25.7	42.5	100
	24/25	16.0	1.7	5.7	11.6	28.8	36.3	
	29/30	19.2	3.6	7.2	16.1	21.2	32.7	
	34/35	23.0	6.3	10.9	18.0	21.0	20.8	
Σ		17.5	3.7	6.9	14.4	24.3	33.2	

It is expected that with a better position on the labour market, which requires higher education, more time is going to be devoted for Internet search. An additional factor is that the working organizations are in a higher degree computerized and networked, so that a good part of those who are in the civil and expert service during their working hours are using the Internet (and often for private use). Using the Kruskal-Wallis test, were found differences between occupational groups and it was found that there are significant differences. The majority of students and professionals are using the Internet every day (Table. 3).

Table 3: frequency of Internet use by the occupation

		Frequency of Internet use by the occupation						Σ
		Never	Once a month	Once a week	Several times a week	Up to 1 hour a day	1-3 hours a day	
Profession	Farmers	68.2	4.5	2.3	2.3	6.8	15.9	100
	Low-skilled and Semi-skilled worker	50.6	6	8.3	10.7	9.5	14.9	
	Qualified and Highly qualified worker	20.5	4.6	11.6	16.5	20.8	25.9	
	Housewife	47.4	10.5	2.6	10.5	13.2	15.8	
	Technicians	11.9	4.1	10.6	22.9	22.5	28	
	Employee	9.3	3.7	7.5	16.8	32.7	29.9	
	Experts	4.5	0.6	2.6	17.5	26.6	48.1	
	Students	3	2.2	4	11	34.4	45.1	
Σ		17.1	3.6	7	14.5	24.6	33.2	

Let's look at the results of the surveyed boys (table 4):

Of the total number (150) of the surveyed men, **36** of them (or 24.0%) identified themselves as introverted (Question 1). This number of participants is integrated into the rest of the survey questions which didn't represented an obstacle for use of ICT and social networks, as only **12** (or 8.0%) of boys stated that they do not use this method of communication. The remaining **138** (92.0%) of respondents, during the day on average are using 2 hours of ICT (Question 2). This fact, confirms our earlier research. [4] The habits in the use of ICT

(Internet on smartphone), are typical for all young people in the EU. Agency IMAS International, conducted a survey in Austria, the Czech Republic, Slovakia, Hungary, Romania, Croatia and Serbia (covering a representative sample of 750 young people aged 14-25 years in each country). On average, young people are using the internet on their phones about 2 hours, five days a week. Young people in Serbia (Generation "Z") do not differ much from those generations in other countries, so the vast majority of respondents (85.0%) are using smart phones for surfing the Internet and using applications (92.0% of social network and messaging 83.0%). Internet is most frequently used to search for information and social networks. It is interesting that in Serbia, 77.0% of respondents watching TV on the Internet, movies and video clips or listening to the radio, which is the highest percentage compared to other countries. [2]

Contrary to this, Peck and Rosen point out that today's young people are using many different technologies, often simultaneously, and very rarely are without them. They are "Connected" nearly every waking minute. Researches shows that young people use some of the technology more than 8 hours a day, it means more than full working time. Even at school (faculty), during classes and especially during the holidays, they talk on cell phones, send messages, listen to music, etc. They are almost continuous "on-line", performing several tasks at once (multitasking) and "live fast pace of life in a world full of pixels that blurs the line between the real and the virtual." [11, 12]

When it comes to conviviality of respondents, **134** of them (or 89.3%) are with attitude that they are favourite in their company, while only **16** (or 10.6%) of boys is not with that kind of attitude (Question 3).

Almost identical number of respondents, **131** (or 83.7%) is with attitude that they easily establish new friendships, as opposed to **19** (or 12.6%) of them who do not share this attitude (question 4).

In the 5th question, "*What is the number of your REAL friends?*" boys identified themselves as follows: up to 10 friends - **72** (48.0%); up to 30 friends - **26** (17.3%); up to 50 friends - **42** (28.0%); or to specify other number - **28** (18.6%) of men. In the last-mentioned answer, the number was around the 1-st offered answer, therefore, up to 10 friends.

In the case of 6-st question, "*How meny of "real" friends would "put their hand in the fire for you"*", **17** men (11.3%) DO NOT highlight ANY FRIEND!; to 2 friends - **39** (26.0%); to 5 friends - **60** (or 40.0%); and in the case of specifying some other number of friends, **34** of them (or 22.6%). Average is specified up to 5 friends, then, as in the 3rd offered answer.

In the 7th question, should specify the number of "virtual friends" from social networks. This number is extremely large in some cases, and the average is "**1321**". Of the total number of surveyed boys, only **2** (or 1.3%) declared that they do not have even one "virtual friend!" However, on question 8, "*How meny of that number are your real friends?*" the average stated was "**402**" friends.

According to Kelsey, the young people have an average of about 400 friends, and there are those with several thousand - which affects relationships and self-understanding. There is an unspoken competition in the collection of a large number of friends, but usually is not that important how many friends someone have, but who are your friends. Friendship is required and must be confirmed, everyone decides on their own whom to accept as an online friend, and visibly set amongst the top eight. [7]

9th question, *"What type of communication do you prefer?"* For on-line communication decided **24** (16.0%); for direct **124** (82.6%) and both ways of communication **2** (or 1.3%) respondents.

On question 10, *"In what kind of conversation you are more sincere?"* Respondents identified themselves as follows: the on-line **34** (22.6%); in direct **99** (66.0%); and both ways of communication **17** (11.3%) of boys.

According to Buhrmester, Valkenburg and Peter, unlike traditional friendships in the online world, there is a screen, "buffer zone" that facilitates self-discovery, necessary for creation and maintenance of friendships, which very quickly gives a feeling of emotional closeness, whether people who are talking to complete strangers or friends. [2, 16]. This confirms the 78.0% of young people who feel they can be more honest in on-line than in off-line communication. [9]

In the 11th question, *"In what kind of conversation are you (more confident) courageous?"*, **73** (or 48.6%) of respondents indicated on-line communication; **64** (42.6%) of them direct; and **13** (or 8.6%) both ways of communication.

In 12 question, *"What kind of communication you find more comfortable?"* **46** (30.6%) of boys opted for on-line communication; **99** (or 66.0%) for the direct communication "face to face", and only **5** (3.3%) prefers both ways of communication.

In 13 question, *"Are you with the attitude that not enough young people today communicate directly with each other?"*, **96** (or 64.0%) of boys are with that attitude, **24** (16.0%) does not consider that to be true, while **30** (or 20.0%) of them believes that young people do not communicate as much as they did before.

14 question, *"With what grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication among the young people today?"*, the respondents took the attitude that: 1) there is none - **11** (7.3%); 2) that is low - **57** (38.0%); 3) that is medium expressed **57** (38.0%); 4) that is more pronounced, considered **20** (13.3%); and that it is highly expressed, believes only **5** (or 3.3%) of respondents.

In the 15th question, *"With what grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication between young and old today (children and parents)?"*, respondents are with attitude that: 1) there is none - **12** (or 8.0%); 2) that is low - **52** (34.6); 3) it is moderately developed, **60** (40.0%); 4) it is more pronounced, consider - **16** (10.6%); and 5) it is highly expressed, consider - **2** (or 1.3%) of respondents.

Table 4: results of a survey of boys

Survey results - boys (15 to 25 years)			
"The social relations of young people in the technological environment"			
Questions		Answers	
		introverted	extroverted
1	<i>Are you?</i>	36 (24.0%)	114 (76.0%)
2	<i>Do you use (ICT) social networks, if yes, please specify how many hours a day?</i>	yes	no
		138 (92.0%)	12 (8.0%)
3	<i>Are you a favorite in company?</i>	yes	no
		134 (89.3%)	16 (10.6%)
4	<i>Do you easily make new friends?</i>	yes	no
		131	19

		(83.7%)		(12.6%)	
5	What is the number of your REAL friends?	to 10 72 (48.0%)	to 30 26 (17.3%)	to 50 42 (28.0%)	state another 10 (6.6%)
6	How many of "real" friends would "put their hand in the fire for you?"	none 17 (11.3%)	to 2 39 (26.0%)	to 5 60 (40.0%)	state number 34 (22.6%)
7	How many friends you have on social networks?	... to I do not have any ... (1) and from 70 to 2,573 (average ≈ 1321)			
8	How many of that number are your real friends?	... to I do not have any ... (1) and from 4 do 800 (average ≈ 402)			
9	What type of communication do you prefer?	on-line 24 (16.0%)	direct 124 (82.6%)	both 2 (1.3%)	
10	In what kind of conversation you are more sincere?	on-line 34 (22.6%)	direct 99 (66.0%)	both 17 (11.3%)	
11	In what kind of conversation are you (more confident) courageous?	on-line 73 (48.6%)	direct 64 (42.6%)	both 13 (8.6%)	
12	What kind of communication you find more comfortable?	on-line 46 (30.6%)	direct 99 (66.0%)	both 5 (3.3%)	
13	Are you with the attitude that not enough young people today communicate directly with each other?	yes 96 (64.0%)	no 24 (16.0%)	not like before 30 (20.0%)	
14	With what grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication among the young people today?	1 11 (7.3%)	2 57 (38.0%)	3 57 (38.0%)	4 20 (13.3%)
15	With what grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication between young and old today (children and parents)?	1 12 (8.0%)	2 52 (34.6%)	3 60 (40.0%)	4 16 (10.6%)
				5 2 (1.3%)	

Almost $\frac{1}{3}$ of girls surveyed identified themselves as introverted **47** (or 31.3%) which is for 11 (or 7.3%) more than boys. **103** (or 68.6%) were extroverted (table 5).

On the other hand, **137** girls (91.3%) use the internet and social networks an average of 2 hours per day same as boys, while **13** (or 8.6%) negatively expressed themselves regarding the use of ICT (social networks), which is almost identical as on boys.

In the 3rd question, "Are you a favourite in company?", **119** of them (or 79.3%) are with attitude that they are favourite in the company, while nearly twice as many girls - **31** (or 20.6%) compared to the boys is with attitude that they are not a favourite in company.

In 4th question, "Do you easily make new friends?", **115** (or 76.6%) of girls expressed themselves as positive, while **35** (or 23.3%) of them, is with attitude that they make new friendships harder.

In the 5th question, "What is the number of your REAL friends?", girls declared themselves as follows: up to 10 friends - **109** (or 72.6%); up to 30 friends – up to **19** (12.6%); up to 50 friends – up to **9** friends (6.0%) or to indicate other number - **13** (or 8.6%) of girls. In the last

added response, number of friends was moving in range of 1st offered answer, as with the boys, then, up to 10 friends.

In the 6th question, *"How many of 'real' friends would 'put their hand in the fire for you?'"*, girls declared themselves as follows: none - **14** (9.3%); to 2 - **81** (or 54.0%); up to 5 - **44** (29.3%); while in the case were they had to indicate the number that is not specified in the questionnaire, **11** (or 7.3%) of the girls stated up to **2** friends, then, as in the 2nd offered choice.

In the 7th question, *"How many friends you have on social networks?"* the average listed number is significantly lower than in boys and is "**805**". Only in one (or 0.6%) cases, there was a girl who points out that she has no friends on the social networks.

In the 8th question, *"How many of that number are your real friends?"* girls again in one case stated *"... I do not have ANY friends - I do not use social networks"*, while the average number of virtual friends is \approx "**126**". This is for 276 less than the boys!

In the 9th question, *"What type of communication do you prefer?"* for on-line communication, opted **17** (or 11.3%) of girls; for direct **132** (88.0%) and both ways **1** (or 0.6%) of the surveyed girls.

In the 10th question, *"In what kind of conversation you are more sincere"*, girls declared themselves as follows: in on-line **43** (28.6%); in direct **102** (or 68.0%); and both ways **5** (3.3%) of girls.

In the case of 11th question, *"In what kind of conversation are you (more confident) courageous?"* **71** (or 47.3%) of the girls stated on-line communication; **66** (44.0%) in the direct; and **13** (8.6%) both ways of communication.

In 12th question, *"With what kind of communication you find more comfortable?"* **34** (or 22.6%) of girls prefer on-line communication; **113** (75.3%) tends to direct communication "face to face", and only **3** (or 2.0%) is favourable to both ways of communication.

In 13th question, *"Are you with the attitude that not enough young people today communicate directly with each other?"* **105** (or 70.0%) of the girls is with that attitude, **20** (or 13.3%) do not represent this attitude, while **25** (16.6%) are with the attitude that young people do not communicate as much as before.

In the 14th question, *"With what grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication among the young people today?"*, girls are with next attitude: 1) there is none - **10** (6.6%); 2) that is low - **58** (38.6); 3) that is medium expressed, are attitude of **64** (or 42.6%) of them; 4) that is more pronounced, consider **15** (10.0%) of them; and that it is highly expressed, consider **3** (or 2.0%) of the surveyed girls.

In 15th question, *"What grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication between young and old today (children and parents)?"*, girls are with attitude: 1) that there is none - **12** (or 8.0%); 2) that is low - **60** (40.0%); 3) that is medium expressed, are attitude **67** (or 44.6%) of respondents; 4) that is more expressed, consider **9** (6.0%) of them; and 5) that is highly expressed, consider only **2** (or 1.3%) of the girls.

According to Boyd, the majority of young people ignore the adults (parents?), focusing only on people they know or think they are cool. Requests for friendship from unknown adult people young adults simply erase. [1]

Table 5: survey results of girls

Survey results - girls (15 to 25 years)					
"The social relations of young people in the technological environment"					
Pitanja		Odgovori			
1	<i>Are you?</i>	introverted		extroverted	
		47 (31.3%)		103 (68.6%)	
2	<i>Do you use (ICT) social networks, if yes, please specify how many hours a day?</i>	yes		no	
		137 (91.3%)		13 (8.6%)	
3	<i>Are you a favorite in company?</i>	yes		no	
		119 (79.3%)		31 (20.6%)	
4	<i>Do you easily make new friends?</i>	yes		no	
		115 (76.6%)		35 (23.3%)	
5	<i>What is the number of your REAL friends?</i>	to	to	to	state another
		10	30	50	
6	<i>How many of "real" friends would "put their hand in the fire for you?"</i>	109 (72.6%)	19 (12.6%)	9 (6.0%)	13 (8.6%)
		none	to	to	state number
7	<i>How many friends you have on social networks?</i>	14 (9.3%)	2	5	
			81 (54.0%)	44 (29.3%)	11 (7.3%)
8	<i>How many of that number are your real friends?</i>	...I do not have ANY... and from 10 to 1600 (average ≈ 805)			
9	<i>What type of communication do you prefer?</i>	... to I do not have ANY... I dont use SM and from 3 do 250 (average ≈126)			
10	<i>In what kind of conversation you are more sincere?</i>	on-line	direct	both	
		17 (11.3%)	132 (88.0%)	1 (0.6%)	
11	<i>In what kind of conversation are you (more confident) courageous?</i>	on-line	direct	both	
		43 (28.6%)	102 (68.0%)	5 (3.3%)	
12	<i>What kind of communication you find more comfortable?</i>	on-line	direct	both	
		71 (47.3%)	66 (44.0%)	13 (8.6%)	
13	<i>Are you with the attitude that not enough young people today communicate directly with each other?</i>	on-line	direct	both	
		34 (22.6%)	113 (75.3%)	3 (2.0%)	
14	<i>With what grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication among the young people</i>	yes	no	not like before	
		105 (70.0%)	20 (13.3%)	25 (16.6%)	
14	<i>With what grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication among the young people</i>	1	2	3	4
		10 (6.6%)	58 (38.6%)	64 (42.6%)	15 (10.0%)

	<i>today?</i>					
15	<i>With what grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication between young and old today (children and parents)?</i>	1	2	3	4	5
		12 (8.0%)	60 (40.0%)	67 (44.6%)	9 (6.0%)	2 (1.3%)


Let's look at the attitudes of fathers on issues (Table 6):

1) The attitude of fathers in terms of communication among young people today is that is low expressed, represents **54** (or 36.0%) of respondents. On the other hand, **16** of them, i.e., 10.6% is with attitude that there is none at all, while only 2 respondents (or 1.3%) is with attitude that is highly expressed.

2) With regard to the assessment of communication between young-old, fathers were of the attitude that it is moderately developed for what declared **73** of respondents or nearly half of them 48.6%. That this communication doesn't really exist, thinks **8** respondents (or 5.3%), while only **1** father (or 0.6%) thinks that is highly expressed.

3) The reasons for today lower expressed communication between young people, young and old, than it was more present before by their opinion, state the factors listed in the following order: 1. On the 1st place, as the two highest and equally expressed factors they stand the **politics** (lack of prospects for young people) and **economy** (poverty, material values) with the attitudes of **37** (or 24.6%) of them. On the 2nd place followed by **education** (outdated and not motivating) are attitudes of **31** (or 20.6%) of them; while running in 3rd place they listed **ICT** (computers, mobile phones, internet, social networks) to **27** (or 18.0%) attitudes of respondents; in the last 4th place, followed by **apathy** (lack of interest) of young people which considers **17** (or 11.3%) of fathers.

Table 6: Results of the surveyed fathers

Survey results of parents - fathers						
"The social relations of young people in the technological environment"						
Number of question		They do not have it (1)	Low (2)	Medium (3)	High (4)	Highly expressed (5)
1.	<i>With what grade would you assess on a scale of 1 to 5 the quality of communication among young people today?</i>	16	(1) 54 (36.0%)	50	28	2
2.	<i>With what grade would you assess on a scale of 1 to 5 the quality of communication between young and old (children and parents)?</i>	8	59	(1) 73 (48.6%)	10	1
		Education, old fashioned and non-motivating	Technology, computers and mobile phones	Economy, poverty, material values	Apathy, lack of interest	Politics, lack of prospects for young people
3.	<i>If you are with thinking that the communication between the young-young and the young-old weaker than earlier, IDENTIFY CAUSES, putting numbers next to above terms from 5 (as the biggest reason) to 1 (the smallest reason)!</i>	(2) 31 (20.6%)	(3) 27 (18.0%)	(1) 37 (24.6%)	(4) 17 (11,3%)	(1) 37 (24.6%)

At interviewed mothers, collected attitudes are to some extent different from those of the fathers. Here, are their attitudes on questions (Table 7):


1) Mother are with the attitudes that among young people communication is moderately expressed which considered the largest number of female respondents, a total of **50** (or 33.3%) of them, while that is not existing, considers **21** mother or (14.0%), and that is highly expressed, are attitudes of **16** mothers (or 10.6%).

2) When it comes to communication between young and old, out of all number of mothers **65** of them (or 43.3%) believes that it is moderately developed, while **21** of them (or 14.0%) believe that is not existing, and **10** mothers (or 6.6 %) believes that is highly expressed.

3) The reasons for the exposed attitudes of mothers to the issue of communication between young people and between young and old, state with the following order: on the 1st place they stand the **politics** (lack of prospects for young people) **43** (or 28.6%) of mothers; on the 2nd place there is **Education** (outdated and not non-motivating), a total of 40 mothers (26.6%); at No. 3 they stand the **economy** (poverty, material values) **30** mothers (or 20.0%); on the 4th place it is **ICT** (computers and mobile phones) **29** or (19.3%) of female respondents; while on

the 5th place they stand the **apathy** (lack of interest) with **18** (or 12.0%) of the surveyed mothers.

Table 7: Results of the surveyed mothers

Survey results of parents - mothers						
"The social relations of young people in the technological environment"						
Number of question		They do not have it (1)	Low (2)	Medium (3)	High (4)	Highly expressed (5)
1.	<i>With what grade would you assess on a scale of 1 to 5 the quality of communication among young people today?</i>	21	44	(1) 50 (33.3%)	19	16
2.	<i>With what grade would you assess on a scale of 1 to 5 the quality of communication between young and old (children and parents)?</i>	13	42	(1) 65 (43.3%)	10	10
		Education, old fashioned and non-motivating	Technology, computers and mobile phones	Economy, poverty, material values	Apathy, lack of interest	Politics, lack of prospects for young people
3.	<i>If you are with thinking that the communication between the young-young and the young-old weaker than earlier, IDENTIFY CAUSES, putting numbers next to above terms from 5 (as the biggest reason) to 1 (the smallest reason)!</i>	(2) 40 (26.6%)	(4) 29 (19.3%)	(3) 30 (20.0%)	(5) 18 (12.0%)	(1) 43 (28.6%)

4. DISCUSSION

If we compare the attitudes of young people (boys and girls) it can be seen that:

Of the total number (300) of all young people surveyed as introverted, declared **83** of them (or 27.6%), of which, 36 (or 24.0%) young males and 47 (31.3%) of girls. The remaining **217** (or 72.3%) was extravagant (Question 1).

On the 2nd question on (NON)use of ICT in communication, **12** (or 8.0%) boys said that they do not use this means of communication. At girls that number is **13** (or 8.6%) or the total for both genders **25** (or 8.3%). (E.g. a boys comment: *"This is a waste of time!"*). On the other hand, **275** (or 91.6%) of all respondents use ICT communication on average **2** hours a day and **137** (91.6%) of girls with an example comments: *"Yes, all night!"* And boys 138 (or 92.0%).

On the 3rd question of popularity in a company of total number of respondents, **253** (or 84.3%) have a positive attitude and so **134** (89.3%) of boys and 119 (79.3%) of girls. As opposed to that, **47** (or 15.6%) of them is with attitude that they are not favourite in company, and so the girls are almost two times higher than boys (31>16).

At 4th question, a total of **246** (or 82.0%) of all respondents, is with attitude that they easy establish new friendships; 131 of boys (83.7%) and 115 (76.6%) of girls. That this is not the case considers **54** (18.0%) of respondents, and 19 (or 12.6%) of boys and almost double of girls 35 (or 23.3%).

In the 5th question, what is the real number of friends that they have, both groups of respondents mostly opted for the offered answer, up to 10 friends. Thus, a total of **181** of them (or 60.3%), or, 72 (48.0%) of boys and 109 (72.6%) of girls. To this number we can add the number of friends that both groups have declared, and that is within the 1st offered answer, therefore, up to 10 friends (with the comment: *"As there are no more real friends!"*). Thus, the increased number of friends (up to 10) actually is **204** (or 68.0%) and so boys for 10 (6.6%) + 13 girls (8.6%); To have up to 30 friends, is attitude of **45** (or 15.0%) respondents, and so, up to 50 friends, **51** (or 17.0%) of all respondents.

In the 6th question of the number of real friends, both genders said that they do not have any friends, and so **31** of them (or 10.3%), or 17 (or 11.3%) of boys and 14 (or 9.3%) of girls; For the answer up to 2, jointly defined **120** of them (or 40.0%), of which 39 (26.0%) of boys and 81 (or 54.0%) of girls; For the answer up to 5 friends jointly defined **104** of them (34.6%), or 60 (40.0%) of boys and 44 (or 29.3%) of girls; In added response, 34 (or 22.6%) of boys opted for the number that corresponds to the 3rd offered question (up to 5 friends). In this case, the response up to 5 friends would have the greatest number of common respondents, **138** (or 46.0%). Added response of girls corresponds to the 2nd offered answer (up to 2 friends). In this case, the total number of all responses (up to 2 friends) would be **122** (40.6%).

Question 7 required specifying the number of "virtual friends". At the level of all respondents, the average number is "**1063**", or, 1321 in boys and 805 in girls. The total number of respondents "with no friends", was **3** (1.0%), respectively, with 2 on boys (comment: *"I do not have ANY friends!"*) And 1 in the girls, and a characteristic comment: *"I do not have ANY female friends!"*

At 8th question, which emphasized the number of "real friend", in both groups of respondents on average is "**264**" (which certainly should be taken with a grain of salt!). Comment from one girl was: *"I know them all, and no one's my friend!"*

Furthermore, girls compared to boys, preferred less on-line communication than boys, but more inclined to direct communication from them, while in the case of both ways of communication boys lead with 2:1. However, in none of the forms of communication, there is no greater favour of one gender over the other or greater statistical significance (question 9).

At 10th question, girls are more prone to on-line communication than the boys (**43>34**) and direct communication (**102>99**), while both approaches are more prevalent in boys (**17>5**). One can say that here there is no greater consistency with the genders.

In the 11th question, *"In what kind of conversation are you (more confident) courageous?"* There is great unanimity in the attitudes of girls and boys. So, for the on-line communication we have **73>71** in favour of boys; direct communication **64<66** in favour of girls; and both ways of communications 13=13, girls and boys.

Question number 12. *"What kind of communication you find more comfortable?"* shows a slightly greater inclination of boys to on-line communication than girls (**46>34** with examples of girl: *"I can hang out from the house!"* Or *"I am not communicative!"*); greater commitment of girls to direct communication (**113>99**); while both genders are almost equal when it comes to both ways of communication (boys **5>3** girls).

In comparison of the attitudes of girls and boys in the 13th question, *"Are you with the attitude that not enough young people today communicate directly with each other?"*, again there is a great uniformity in all three responses, where both genders mostly (girls **105>96**) represent attitudes that young people today do not sufficiently communicate directly with each other. (Comment of one girl: *"The causes are social networks!"*).

At 14th question, *"With what grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication among the young people today?"*, again there is little difference in attitudes among all five questions. Both genders are mostly, expressing the attitudes that the quality of communication among young people is medium expressed (girls 64>57 boys).

The attitudes of girls and boys in the 15th question, *"With what grade would you assess on a scale of 1-5 the quality of communication between young and old today (children and parents)?"* are also quite similar. The common attitude is that the communication between young and old today is medium expressed (girls **67>60** boys). However, the total number of respondents comments on this question are quite different. So the girls: *"It's all this due to a lack of time"* and *"The best communication is with the parents!"*; while boys: *"I believe more to real friends than my parents!"* is disturbing but alone!

If we compare the attitudes of the surveyed parents (fathers and mothers), it can be said that: in the 1st question, *"With what grade would you assess on a scale of 1 to 5 the quality of communication among young people today?"*, the largest number of fathers **54** (or 36.0%) is with the attitude that is low-expressed, as opposed to mothers who are in the greatest number, **50** of them (or 33.3%) with attitude that is moderately expressed. In contrast to this, mothers - **21** (or 14.0%) and fathers - **16** (or 10.6%) have the attitude that it does not exist, representing a total of **37** (or 12.3%) of all respondents. It is interesting the comparison of parents attitudes who feel that is highly expressed, and so mothers - **16** (or 10.6%) and fathers - **2** (or 1.3%). So, parents' attitudes regarding to the quality of communication among young people is very uneven.

In the 2nd question, *"With what grade would you assess on a scale of 1 to 5 the quality of communication between young and old (children and parents)?"* almost half of fathers 73 (or 48.6%) is with the attitude that this communication is medium expressed. Mothers on this question, in largest number, **65** of them (or 43.3%) agree with the fathers. That this communication does not exist, but is expressed in different percentages, are attitudes of both parents. And so, 21 (or 14.0%) of mothers and 8 (or 5.3%) of the fathers, which together makes **29** (or 9.6%) of all respondents. That this communication is highly expressed, consider greater number of mothers 10 (or 6.6%) and only 1 father (0.6%), which together makes **11** (or 3.6%) of both parents.

In the 3rd question, *"If you are with thinking that the communication between the young-young and the young- old weaker than earlier, IDENTIFY CAUSES, putting numbers next to above terms from 5 (as the biggest reason) to 1 (the smallest reason)!"* fathers in larger number, **37**

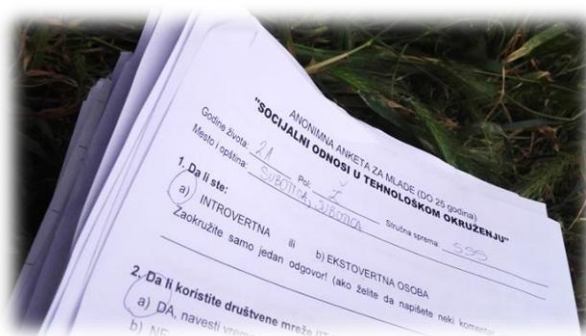
(or 24.6%) on the 1st place equally state **POLITICS** and **ECONOMICS**. Mothers in larger number, **43** of them (or 28.6%) are with identical attitude, but just in case of **POLITICS**. They share attitudes also with the next factor - **EDUCATION**, and so fathers with **31** (or 20.6%) and mothers with **40** (or 26.6%). In the remaining factors there is no agreement between the parents.

As the reasons for those attitudes, fathers usually emphasized the following reasons: speed of life; busy parents; great preoccupation with technology; a completely new system of values than before; and that the "TODAY ALL CHILDREN ARE SMARTER!"...

As reasons for their attitudes, mothers usually emphasized the following: the generation gap; result of (NO)education; nonparticipation of young people out of the house; superficiality of youth; technology advances; too much use of mobile technology; "young people will not and do not want"; "Young people today are annoyed by everything!"; but also TODAY YOUNG PEOPLE TALK MORE WITH PARENTS - NO TABOOS!"; young do not respect nothing and no one; busy working schedule and the lack of interest of parents; arrogance and rudeness of children; lack of willingness for communication on both sides; low threshold of tolerance of young...



5. CONCLUSION



The thing that at first sight catches the eye in the conducted survey among young people and their parents on the topic of "**Social relations of youth in Technological environment**", is that the surveyed parents among the factors that shape the social profile of young people today, put ICT only at 3rd place (fathers) and 4th place (mothers), while on the 1-3.

place they put politics + economics and education.

Furthermore, significant difference between boys and girls for their social needs or habits are almost non-existent. They are numerically (statistically) certainly uneven, but their aspirations are the same. Social contacts on ON or OFF-line are an essential need of young people and of every human being throughout life, which is now increasingly relocated in the virtual world ... but unified "*pulsing in its all might*"... Even tomorrow, there will be some new "*training polygons*" ...

Either way, the basic characteristics of on-line communication and social relationships of young people, could be summarized in a few sentences: 1) young people today are growing up in a complex, dynamic and interactive world, with the ability to multitasking and more or less successfully at the same time balancing between different spaces, cultures or roles; 2) life in on-line communities is linked and merges with life in the off-line communities: socially,

emotionally and intellectually; 3) what young people are doing on-line is basically very similar to what they do off-line: they create friendships, discuss their interests, engage in their hobbies and have fun; young people reveal their identity: are fighting for power, popularity, trying to find out who they are and to understand their sexual development; all this is reflected in their on-line worlds, though sometimes through alternative semiotic expression; 5) in the on-line communities, young people show their anger, sadness, desire for popularity, love and sexual concerns that they experienced in the off-line world; 6) in contemporary youth culture, on-line communities are an important socialization agent; [15]

We should point out at the end some of the conclusions of previous researches on theme young people and social networks:

- according to international indicators, the process of biological-psychosocial maturation of young people (= adolescents) has been extended and lasts from 15 to 25 years; [6]
- for youth (= adolescents) virtual life is of equal importance as the real one (*"If you're not on Facebook, it's the same as you do not exist!"*); (The 2008 Digital Future Project, 2008)
- young people (= adolescents) do not believe that the Internet is particularly useful for making new friends but find it easier to make contact with new people on-line than off-line; [8]
- Some young people (= adolescents) think that internet release them to be who they truly are (*focus is on personality and intellect, not on the attractiveness and style*); [14]
- young Internet users do not have fewer close friends than non-users but on the contrary, they have more acquaintances which increases the possibility of developing more close relationships; [8]
- young people who use social networks more often communicate with their friends in other ways (face to face, by phone, text or instant messages); [9]
- In many cases, young people who are most active in the on-line applications of social media (blog, social networks) are also more involved in off-line activities (sports, music, a part-time job); [9]
- internet generation ICT is used continuously, for socializing and entertainment. Internet for it is not a means, it is a way of life, they actually do not use the technology, they live it; [12]

The surveyed sample was allowed much deeper analysis than time and space allowed us, which may be the subject of some upcoming research.

REFERENCES AND SOURCES

- [1] Boyd, D. "Socializing digitally". Vodafone Receiver Magazine. 18: The Home, 7, 2007
- [2] Buhrmester, D. Intimacy of Friendship, Interpersonal Competence, and Adjustment During Preadolescence and Adolescence. U: Child Development, 61, 4, pp. 1101-1111, 1990
- [3] Car, S. "Online communication and social relationships of students", Faculty of Philosophy, University of Zagreb Department of Education, educational research, 7 (2), pages. 281-290, 2010
- [4] Hilčenko, S. "How Generation "Z" learns better? ", Journal of Education, Faculty of Education University of Pretoria, South Afrika 2016 (*in review*).
- [5] Hoking, S. "A Brief History of Time", Alnari, Belgrade, 2010
- [6] Joksović, Z. O. "Adolescents to 25 years", Evening News on-line, 20. 12. 2010. http://www.novosti.rs/vesti/zivot_+.75.html:312073-Adolescenti-do-25-godi-ne
- [7] Kelsey, C. M. "Generation MySpace: Helping Your Teen Survive On-line Adolescence". New York: Marlowe and Company, 2007
- [8] Lenhart, A., Madden, M., "Social Networking Sites and Teens: An Overview. Pew Internet and American Life" Project. Washington D. C. (2007a); www.pewinternet.org
- [9] Lenhart, A., Madden, M., Rankin Macgill, A., Smith, A., "Teens and Social Media: The Use of Social Media Gains a Greater Foothold in Teen Life as They Embrace the Conversational Nature of Interactive Online Media". Pew Internet and American Life Project. Washington D. C. (2007b); www.pewinternet.org
- [10] Medio.rs, BRAIN KISS: "Find true love with the help of applications" 2016, <http://www.medio.rs/video.php?op=gledaj&id=5197>
- [11] Peck, D. S. "Hanging Out and Growing Up with Social Media". Media Psychology review, 2008, http://mprcenter.org/mpr/index.php?option=com_content&view=article&id=186&Itemid=125
- [12] Rosen, L. D. "Me, MySpace and I: Parenting the Net Generation". New York: Palgrave Macmillan, 2007
- [13] Stanojević, D. "The use of the media among young people", Young people - our present. Research of social biography of young people in Serbia, pp. 167-182 "Čigoja printing" Institute for Sociological Research of the Faculty of Philosophy in Belgrade, Belgrade, 2012
- [14] Subrahmanyam, K., Greenfield, P. "Online Communication and Adolescent Relationships. The Future of Children", 18, 1, pp. 119-146, 2008
- [15] Thomas, A. "Youth Online: Identity and Literacy in the Digital Age". New York: Peter Lang Publishing, 2007
- [16] Valkenburg, P. M., Peter, J. "Adolescents' Identity Experiments on the Internet: Consequences for Social Competence and Self-Concept Unity". Communication Research, 35, 2, pp. 208-231, 2008

STRAH PRED KRIMINALITETO IN ZASTRAŠEVANJA V KONTEKSTU POSTMODERNIH TVEGANJ IN NEGOTOVOSTI

POVZETEK

Avtor prispevka v svoji analizi ugotavlja, da primerjava strahu pred kriminaliteto nekoč in danes kaže na pomembne razlike. Če je bil strah pred kriminaliteto nekoč časovno, prostorsko in situacijsko omejen, je v postmoderni družbi bolj razpršen, abstrakten izmuzljiv in nedoločljiv. Sprememba ni vezana zgolj na povečano kriminalno ogroženost posameznika, pač pa ji botruje še vrsta drugih dejavnikov, bolj ali manj značilnih za postmoderno stanje »družbenih stvari«. Avtor ugotavlja, da so ti dejavniki povezani z povečanjem storilnostnih in konkurenčnih pristiskov (ne le v sferi dela, pač pa tudi v sferi trošenja), negotovosti zaposlitve, krhkosti medosebnih vezi in razkrajanje konsenzualnih ali vsaj sorazmerno stabilnih vrednot-normativnih orientacij. Takšno stanje pa pogostokrat povzroči paradoksalni fenomen in sicer da se lahko strah pred kriminalom – ki je v resnici precej kompleksno čustvo - sčasoma osamosvoji od svojega predmeta/vira in se pretvori v relativno samostojno čustvo, nedovisno od objektivnih kriminalnih ogrožanj. Subjektivne ocene o naravi in stopnji posameznikove ogroženosti, pa imajo za posledico cel kup vedenjskih reakcij, ki niso vselej ustrezne ali konstruktivne; neredko so celo »kontraproduktivne«, s čemer razkrajajo socialno »substanco«, povečujejo odtujenost posameznikov in skupin od osrednjih družbenih tokov in institucij, krepijo nezaupanje med ljudmi ter zmanjšujejo individualno in kolektivno blaginjo.

KLJUČNE BESEDE: strah pred kriminalom, postmoderna tveganja, kriminalna ogrožanja.

FEAR OF CRIME AND INTIMIDATION IN RELATION TO POSTMODERN RISKS AND UNCERTANTIES

ABSTRACT

The author in his analysis establishes that fear of crime has significantly changed in comparison to the past. If fear from committing a criminal act in the past was limited by time, space and situation, it can be said that in postmodern society this fear is more dispersed, abstract, elusive and vague. This change is not solely dependent to increased criminal threads regarding individuals but is accompanied by number of other factors that are more or less typical for postmodern society. The author links these factors with increased performance and bigger competitiveness (not only within the labour sphere but also in the consumer sphere), employment insecurity, fragile interpersonal ties and degradation of accepted, relatively stable values and normative orientations. Such state usually causes the paradoxical phenomenon – a notion that fear of criminal action (in fact a rather complex emotion) eventually becomes independent in relation to its object/source and transforms itself into a relatively autonomous emotion that is independent of objective criminal threats. Subjective assessments regarding the nature and level of individual's risk level have resulted in different behavioural reactions that are not always appropriated or constructive; often they are even "counterproductive", thereby disrupting the social "substance", increasing alienation of individuals and groups from central currents and institutions, furthering mistrusts among people and are decreasing individual and collective wellbeing.

KEYWORDS: fear of crime, postmodern risks, criminal threats.

² Dr. Aleksander JEVŠEK, župan Mestne občine Murska Sobota, je trideset let služboval v slovenski kriminalistični policiji, med leti 2007 in 2011, kot njen direktor. Leta 2007 je magistriral na Pravni fakulteti v Ljubljani in leta 2014 doktoriral s področja kriminalistike na Fakulteti za varnostne vede v Ljubljani.

³ Dr. Alexander Jevšek, the mayor of Murska Sobota, has served in the Slovenian Criminal Police for thirty years and has acted as its director from 2007 to 2011. In 2007, Jevšek earned his master's degree at the Ljubljana Faculty of Law. In 2014 he finished his doctorate in the field of criminology at the Faculty of Criminal Justice and Security in Ljubljana.

1. UVOD

Strah pred kriminaliteto je v današnjih časih pogosto nerazvezljivo prepleten z bojznimi (in drugimi čustvenimi reakcijami), ki jih posameznik(i) občuti(jo) zaradi bolj ali manj nepretrgane izpostavljenosti še kopici drugih nevarnosti, tveganj in negotovosti, značilnih za življenje v sodobni družbi. Strah pred kriminaliteto je mogoče v grobem opredeliti kot notranji signal (neke vrste psihično opozorilo ali opomin), ki se navezuje na posameznikovo oceno, da obstaja možnost, (večja ali manjša) verjetnost ali morda že celo gotovost poškodbe/uničenja katere izmed njegovih pomembnih dobrin. V tem ni pravzaprav nič posebej presenetljivega. Kriminaliteta, katere žrtev lahko načeloma postane vsakdo (pač v skladu z dokaj modnim reklamom »It could happen to you«⁴), namreč neposredno ali pa vsaj posredno napada vrednote, ki ljudem v sodobni družbi pomenijo veliko in tudi največ. Na primer: kazniva dejanja ogrožajo posameznikovo življenje, zdravje, premoženje ali celo vire njegovega preživetja. In še več, kriminalne viktimizacije utegnejo prizadeti osebe, ki jih ima posameznik rad, s katerimi se istoveti ali za katerih varnost in blaginjo se čuti odgovornega; dogaja pa se tudi, da kršitve kazenskoprnih norm negativno vplivajo na naravno in socialno okolje, v katerem živi.

Bojazni, ki jih sproži posameznikova ocena, da utegne on sam ali kdo od njegovih bližnjih postati žrtev kaznivega dejanja, vodijo v zelo raznolike (samo)varovalne in preventivne aktivnosti (storitve in opustitve), katerih namen je odpraviti ali vsaj korenito zmanjšati verjetnost kriminalne viktimizacije (npr. z ustrežno spremembo/prilagoditvijo vsakdanjih rutinskih opravil) in ustvariti pogoje za čim bolj varno bivanje v skupnosti. Tovrstni samozaščitni ukrepi pa so neredko precej problematični (ali celo kontraproduktivni), denimo tedaj, ko imajo vedenjske reakcije na strah pred kriminaliteto za posledico zmanjšano kvaliteto življenja in okrnjeno osebno blaginjo, npr. zaradi izgubljenega časa, denarja, energije in drugih praviloma redkih resursov, ki jih posameznik vloži v preventivna prizadevanja, namesto da bi jih izrabil za aktivnosti, ki bi utegnile izboljšati kakovostno raven njegove (po možnosti samodoločene) eksistence oziroma jo tako ali drugače obogatiti z bolj smiselni vsebinami.

Strah pred kriminaliteto ima še vrsto drugih negativnih učinkov: (a) pri dejansko ali »zgolj« imaginarno ogroženi osebi, se lahko okrepi občutek izoliranosti, nebogljenosti, osamljenosti, zapuščenosti in ranljivosti; (b) posamezniki se lahko odzovejo na možnost kriminalne viktimizacije na načine, ki v svojem medsebojnem učinkovanju – čeravno utegnejo biti *in abstracto* (če jih namreč presojava posamično) v precejšnji meri racionalni – resno poslabšajo kakovost življenja in medosebnih odnosov v lokalni skupnosti (in celo v širšem, še zlasti pa v urbanem družbenem okolju); (c) poveča se socialna in kulturna delitev med bogatimi in revnimi, tj. med tistimi, ki si lahko privoščijo zasebne/komercialne varnostne storitve, in onimi, ki so jim je tovrstne tržne dobrine nedosegljive; (č) družbeni resursi za učinkovito – ne le neformalno, ampak tudi formalno – spopadanje s kriminaliteto se razredčijo (npr. zaradi razkroja konsenzualne vrednotno-normativne podlage in socialne podpore procesov

⁴ Prim. Sieberg 2005: ix–x. Avtorica poudarja, da je prav možnost (čeravno tudi bolj ali manj abstraktna) postati žrtev kaznivega dejanja tista, ki nenehno ostri – po njenem mnenju celo vse bolj razširjeno – občutenje posameznikove ranljivosti.

kriminalizacije protipravnega vedenja, ki tvorita pogoj *sine qua non* za relativno uspešno ali vsaj normalno funkcioniranje organov kazenskega pregona in pravosodja nasploh⁵); (d) določeno območje, ki je še posebej obremenjeno s kriminalom in drugimi oblikami motečega vedenja (oziroma problematičnih, strah ali vsaj nelagodje zbujajočih posameznikov in skupin), postane »no-go-area«, namreč kraj, za katerega velja (oziroma se o njem širi glas), da naj se ga spodobni ljudje izogibajo (to pa utegne še dodatno povečati njegov kriminogeni potencial); (e) premožni meščani se v današnjem času pogosto zavarujejo pred kriminalci (in drugimi kategorijami motečih, težavnih ali iz kakšnih drugih razlogov nezaželenih ljudi) z nakupom/najemom stanovanja v »ograjeni skupnosti« (*gated community*)⁶ ali »utrjeni zgradbi« (*fortified building*),⁷ to pa lahko proizvede tako imenovani učinek premestitve, namreč preusmeritve kaznivih dejanj v slabše zavarovana okolja, kjer prebivajo posamezniki, ki se ob gmotnih stiskah, občasni ali stalni brezposelnosti, kulturnih prikrajsanjih, nezadostno razvitih podpornih mrežah, družbeni dezorganizaciji (ki včasih spominja že na kaos ali »zakon džungle«) in drugih podobnih težavah otepajo še s povečano stopnjo kriminalitete v lokalni skupnosti; (f) zaskrbljenost zaradi velikega obsega kaznivih dejanj (na ožjem območju ali na nacionalni ravni) se pogosto navezuje na zahteve javnosti (oziroma vsaj tistih, ki imajo – ali pa si preprosto uzurpirajo – možnost/priložnost, da spre/govorijo v njenem imenu) po strožjem kaznovanju oziroma nasploh bolj represivnem delovanju kazenskopravnega sistema; (g) če se občutjem ogroženosti pridruži še spoznanje (ali vsaj mnenje), da je kazenskopravni sistem neuspešen, neučinkovit ali neupravičeno popustljiv pri zatiranju kriminalitete (npr. zato, ker je policija premalo navzoča v skupnosti ali celo nemočna, ko gre za onemogočanje nevarnih posameznikov, ker izrekajo sodišča preveč oprostilnih sodb ali določajo pretirano mile/blage sankcije ...), se lahko vzpostavi stanje, v katerem nekateri posamezniki ali skupine vzamejo »pravico v svoje roke« in se skušajo zavarovati pred nevarnostmi neodvisno od državnega aparata ali celo v nasprotju z veljavnimi normami; (h) ljudje, ki jih je strah, da bodo viktimizirani, zaradi tega pogosto spremenijo svoje vsakdanje navade (oziroma vzorce rutinskih dejavnosti), npr. na ta način, da več časa preživijo doma (zlasti v večernih urah in ponoči), tj. v zanje relativno najbolj varnem okolju (če seveda niso izpostavljeni družinskemu ali partnerskemu nasilju), ki ga po potrebi (če si to seveda lahko privoščijo) še dodatno zavarujejo, npr. z izdelki, ki otežujejo vlom v stanovanje oziroma ga spreminjajo v neke vrste zasebno trdnjavo (vprašljivo pa je, ali in v kolikšni meri tovrstni samovarovalni ukrepi dejansko zmanjšajo občutja ogroženosti in z njimi povezane bojazni).

Strah v svojih različnih pojavnih manifestnih in latentnih oblikah seveda ni edina možna in dejanska čustvena reakcija, ki se veže na posameznikovo tveganje, da postane žrtev kaznivega dejanja. Iz dejstva, da sodobne družbe označujejo relativno visoke stopnje kriminalitete

⁵ Prim. Lea 2002: 161–185.

⁶ Prim. Scheerer in Hess 1977: 122–124.

⁷ Tovrstna bivališča nedvomno zmanjšajo (ne pa povsem eliminirajo) možnosti kriminalne viktimizacije (kar jim daje za nameček še visoko statusno vrednost), vseeno pa imajo tudi vrsto nezavidljivih pomanjkljivosti. Bruckner jih primerja z getom: »Zato bivališča bogatašev, pa naj bodo še tako bleščeča, spominjajo na pozlačen pekel, še posebej, kadar morajo ti, na primer v Latinski Ameriki, živeti zabarikadirani v svojih trdnjavah, ker se bojijo napadov ali vstaj. [...] kar bogati doživljajo kot imperativ, namreč zapreti se svoje stanovanjske četrti, ne imeti stikov s komerkoli, zapreti vrata pred nepričakovanim, se nam zdi vrhunec puščobnosti. Svet kapitala je žalosten, ker ni svet izmenjav, ampak svet zaprtosti in avtizma. Kot da bi bil denar, podoben kakemu nenasitnemu božanstvu, noč in dan v obtoku samo zato, da bi bolje ohromil in okamenel tiste, ki ga imajo (2004: 176).

(oziroma dejanj, ki jih je mogoče kriminalizirati), lahko izvira še vrsta drugih emocionalnih odzivov,⁸ kot so jeza, moralno ogorčenje, maščevalnost, sovraštvo in/ali prezir do kategorij prebivalstva, ki so v očeh javnosti dojete kot najresnejši varnostni in neredko tudi socialni problem (breme, ki slabi družbene, državne in zasebne resurse, potrebne za spopadanje v konkurenčnih bojih na svetovnih tržiščih), sočutje do žrtev (zlasti do nedolžnih in tistih, s katerimi se je možno identificirati) ali nemara nekakšno stoično držo, ki dojema/razume kriminalne viktimizacije predvsem kot še eno v vrsti nevarnosti, ki jih pač implicira življenje v sodobnosti, posebej v večjih mestnih okoljih,⁹ in na katere se je treba ustrezno prilagoditi. Strah pred kriminalom je kajpak zgolj emocionalna dispozicija, iz katere se lahko razvije pisana množica raznovrstnih vedenjskih vzorcev (npr. aktivnih ali pasivnih, individualnih ali kolektivnih, neformalnih ali formalnih, preventivnih ali represivnih, konstruktivnih ali destruktivnih ...). Tovrstne bojazni postanejo problematične, če se osamosvojijo od svojega ključnega generatorja, namreč kriminalitete: če privzamejo nekakšno samosvojo/samostojno eksistenco in se ne ozirajo več na dejanske grožnje (namreč na »objektivne« verjetnosti viktimizacij). Še natančneje, strah pred kriminaliteto se razvije v problem *sui generis*, če motivira ljudi, ki ga občutijo, k ravnanjem (ali postavljanju zahtev, naslovljenih na državo in politične stranke/voditelje), ki ne vodijo v večjo varnost (oziroma dejansko zmanjšanje kriminalnih tveganj v danem času in prostoru) ali pa celo povečujejo obseg kaznivih dejanj na določenem (večjem ali manjšem) območju, npr. zato, ker imajo za posledico oslabitev ali celo razkroj mehanizmov neformalnega družbenega nadzorstva (zaradi, recimo, sistematičnega izogibanja javnim prizoriščem, povečane apriorne sumničavosti do neznancev,¹⁰ zapiranja v sorazmerno varne enklave ...) in zmanjšano pripravljenost ljudi za prostovoljno sodelovanje z organi/agenti kazenskopravnega sistema. Ne nazadnje pa velja opozoriti, da je strah pred kriminaliteto nadvse primeren in dovzeten tudi za politične manipulacije, še posebej zato, ker se ga da izrabiti kot izgovorov za zaostrovanje represivnega obravnavanja težavnih, nezaželenih ali celo odvečnih skupin prebivalstva ter za kanalizacijo frustracij in drugih destruktivnih vzgibov ljudi na priročne »grešne kozle«¹¹ (oziroma za odvrčanje pozornosti od »objektivnega«¹² ali systemskega/strukturnega nasilja). Nadaljevanje prispevka namenjamo analizi individualnih in okoljskih¹³ spremenljivk, ki tako ali drugače (oziroma v večji ali manjši meri) vplivajo na strah pred kriminalom.

⁸ Prim. Garland 2001: 163–165.

⁹ Garland (2001: 106–107) opozarja, da je kriminaliteta – navkljub dejstvu, da je v splošnem precej neenakomerno porazdeljena po socialnem tkivu (najvišja tveganja viktimizacije so nesorazmerno skoncentrirana v revnih okoljih) – dandanes dojeta kot pomembna sestavina sodobnega življenja, tj. kot nekaj bolj ali manj normalnega in pričakovanega: kot nevarnost, ki jo je treba vzeti v zakup v vsakdanjih praksah. V tem pogledu postajajo kriminalne grožnje rutinska sestavina običajne zavesti («a taken-for-granted element of late modernity, background feature of our lives»): tveganje, ki ga velja redno ocenjevati in upravljati, in sicer na precej podoben način, kot se to počne v zvezi z nevarnostmi, ki so vtakane v udeležbo v cestnem prometu.

¹⁰ Prim. Furedi 2002: 127–135.

¹¹ Prim. Scheerer in Hess 1997: 117–118.

¹² Za razliko od subjektivnega nasilja, ki je običajno dojeta kot motnja (ali nasprotje) mirnega in neproblematičnega stanja stvari, je objektivno nasilje – oziroma »sistemsko zlo« – tisto, ki ohranja/reproducira družbeno normalnost (in za katerega se nihče ne čuti osebno odgovornega): »Z drugimi besedami, objektivno nasilje je nevidno, kolikor ohranja sam standard ničte stopnje, nasproti kateremu (kot kršitev tega) nekaj dojemamo kot (subjektivno) nasilje – da bi ga dojeli, je treba izvesti neke vrste paralaktični obrat« (Žižek 2006: 39).

¹³ Izhajamo namreč iz podmene, da za razumevanje strahov, ki jih občutijo posamezniki zaradi kriminalnih tveganj/groženj, ne zadošča zgolj osvetlitev njihovih individualnih značilnosti, ampak kaže v tej zvezi upoštevati

2. DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA STRAH PRED KRIMINALITETO

Že na prvi pogled paradokсно dognanje, da se razprostranjenost strahu pogosto ne ujema z obsegom in naravo dejanskih kriminalnih groženj, je spodbudilo iskanje odgovorov na vprašanje, kateri so še morebitni drugi dejavniki, ki vplivajo na nastanek in intenzivnost tega čustva.¹⁴

Dejavniki, za katere je smiselno/utemeljeno predpostaviti, da v večji ali manjši meri pogojujejo strah pred kriminaliteto, so v kvalitativnem in kvantitativnem pogledu seveda dokaj različni. V viktimoloških in kriminoloških analizah se najpogosteje omenjajo tile: (a) telesna, psihološka in družbenoekonomska ranljivost posameznikov oziroma specifičnih kategorij prebivalstva; (b) obseg in narava kriminalitete v določenem (lokalno ali nacionalno zamejenem) prostoru oziroma, še natančneje, dojemanje tovrstnih nevarnosti, ki temelji bodisi na neposrednih viktimizacijskih izkušnjah¹⁵ bodisi na posrednih informacijah (ki jih posameznik prejme od svojih prijateljev, znancev, kolegov ali sosedov in iz medijev); (c) značilnosti fizičnega in socialnega okolja, v katerem posameznik živi in dela, npr. stopnja družbene (dez)organizacije (in neformalne kontrole), solidarnosti, kohezivnosti in medsebojne podpore/pomoči v soseski/skupnosti; (č) individualna zaznava tveganj(a), da postaneš žrtev in kaznivega dejanja,¹⁶ in ocena resnosti posledic(e) takšne viktimizacije (pričakovati je, da se ljudje najbolj bojijo kaznivih dejanj, ki povzročijo ireverzibilno škodo, npr. umorov, ki pa so v praksi vendarle neprimerno redkejši od premoženjskih prestopkov); (d) navzočnost, vidnost, dosegljivost in način delovanja policije na določenem območju; (e) senzibilnost do posameznih pojavnih oblik kriminalitete (oziroma različno dojemanje nasilja in drugih protipravnih ravnanj); (f) velikost, arhitekturna oblikovanost, osvetljenost in splošna urejenost soseske; (g) lastnosti posameznika, predvsem njegov spol, starost, izobrazba, socialnoekonomski status in usposobljenost za samoobrambo (oziroma s to zmožnostjo povezana stopnja posameznikove samozavesti in občutka moči, ki jo ima v odnosu do pričakovanih groženj ali potencialnih viktimizatorjev).¹⁷

še socialne spremenljivke, ki tvorijo strukturalni in medosebni/interaktivni kontekst njihovega čustvenega doživljanja.

¹⁴ Odkrivanje tovrstnih spremenljivk je pomembno tudi iz praktičnih razlogov, in sicer predvsem za oblikovanje ukrepov za zmanjšanje strahu pred kriminalom (oziroma »razstraševalnih« programov). Prizadevanje za omilitev bojazni, ki se nanašajo na kriminalna tveganja, so še zlasti zaželeno v vseh tistih primerih, ko pretirani strah negativno vpliva na socialno življenje (Filipčič 1999: 51).

¹⁵ Ljudje, ki so bili viktimizirani, se neredko počutijo bolj ogroženi v primerjavi s tistimi (dandanes pravzaprav dokaj redkimi osebami), ki niso bili nikoli žrtve kaznivih dejanj. Posamezniki, ki so bili resno viktimizirani v mladosti, občutijo/imajo včasih zaradi tega negativne čustvene posledice, ki so zelo pomembne tudi za njihovo kasnejše življenje (Livingston 1996: 17).

¹⁶ Ferraro je izdelal teoretični model, ki pojasnjuje, kako se oblikuje strah pred kriminaliteto, in v katerem igra ključno vlogo posameznikova zaznava možnosti/verjetnosti viktimizacije. Na tovrstno percepcijo pa vpliva več osebnih in okoljskih/skupnostnih dejavnikov. Takšna razlaga nastanka strahu pred kriminaliteto se imenuje »risk interpretation model« (Ferraro 1995: 18).

¹⁷ V ta sklop bi kazalo umestiti še druge individualne faktorje, s katerimi van der Wurff *et al.* (1989: 142–145) pojasnjujejo psihološko »ozadje« (*background*) nastanka in nadaljnega vztrajanja strahu pred kriminaliteto. Dejavniki, ki jih omenjajo avtorji, so naslednji: (a) mera, v kateri se posameznik dojema kot privlačna tarča kriminalne viktimizacije (*attractivity*); (b) posameznikovo nagnjenje do tega, da pripisuje drugim kriminalne nakane (*evil intentions*); (c) posameznikovo dojemanje potencialnih kriminalcev, npr. njihove telesne moči, agilnosti in drugih resursov, ki so potrebni za uspešno izvedbo kaznivega dejanja (*power factor*); (č) posameznikova težnja, da značilnosti prostora, v katerem se giblje, in oseb, ki jih pri tem srečuje, povezuje z možnostjo, da postane žrtev kaznivega dejanja (*criminalizable space*).

V nadaljevanju se bomo omejili na osvetlitev nekaterih pomembnejših dejavnike strahu pred kriminaliteto, ki se jih da razdeliti v tri skupine. V prvi so dejavniki, ki se vežejo na posameznikovo ranljivost (predvsem v zvezi z njegovim spolom, starostjo ter socialnim in ekonomskim položajem). V drugi skupini je objektivni obseg kriminalitete v določenem času in prostoru oziroma subjektivno dojetanje tovrstnih tveganj (pri čemer bomo namenili posebno pozornost medijskemu poročanju o kaznih dejanjih, njihovih protagonistih in kazenskoopravnem sistemu). V tretjo skupino so vključeni dejavniki, ki so povezani z neposrednim okoljem, v katerem posameznik živi.

3. STRAH PRED KRIMINALITETO IN RANLJIVOST

Pojem ranljivost ima nadvse pomembno vlogo pri pojasnjevanju razlik v občutenju strahu pred kriminaliteto, ki označujejo različne kategorije prebivalstva. Upravičeno je namreč domnevati, da povečano stopnjo ranljivosti spremlja večja verjetnost občutja strahu v zvezi z možnimi kriminalnimi viktimizacijami. Seveda pa je treba najprej odgovoriti na vprašanje, kaj pravzaprav pomeni oznaka »ranljivost«?

Ranljivost je – neredko dokaj ohlapno opredeljena – spremenljivka, ki obsega več razsežnosti: (a) izpostavljenost raznovrstnim kriminalnim tveganjem, npr. zaradi specifične narave poklicnega dela, ki ga nekdo opravlja, zaradi specifičnega vzorca pristočasnih aktivnosti (npr. takšnih, ki implicirajo zadrževanje na krajih, kjer pogosteje prihaja do kaznivih dejanj), bivanja v nevarnem okolju ali pripadnosti določeni osovraženi, prezirani in diskriminirani manjšini; (b) posameznikova pomanjkljiva zmožnost, da se učinkovito zavaruje pred kriminalnimi viktimizacijami, npr. s strahospoštovanjem zbujujočim telesnim videzom, slovesom žilave/neustrašne osebe (*tough guy*), spretnim rokovanjem z orožjem, samoobrambnimi ali borilnimi veščinami, izkušnjami v zvezi z izogibanjem nevarnim situacijam (oziroma reševanjem iz njih), dobro fizično kondicijo ali »formo« (ki mu omogoči, da pobegne pred napadalci) ali z nakupom varovalnih pripomočkov, kot so protivlomna vrata, pes čuvaj, zamrežena okna, alarmne naprave, visoka ograja okoli stanovanjskega poslopja in tako dalje; (c) predevanje resnosti posledic, ki jih utegne imeti kaznivo dejanje, npr. na njegovo zdravje, čilost, delovno zmožnost, materialne resurse ali samopodobo in samospoštovanje.

Ko steče beseda o ranljivosti (in njeni povezavi s strahom pred kriminaliteto), so najpogosteje omenjene tri kategorije prebivalstva, in sicer ženske, starejši ljudi in gmotno prikrajšani posamezniki. Oglejmo si najprej, resda le v grobem, razmerje med ranljivostjo/strahom in spolom. V tej zvezi se največkrat izpostavlja že na prvi pogled nekoliko paradokсно dejstvo,¹⁸ da se ženske bolj bojijo kriminalnih viktimizacij, čeravno naj bi bile v praksi redkeje žrtve kaznivih dejanj v primerjavi z moški (zlasti z mlajšimi osebami tega spola). Kako to razložiti?

¹⁸ To spoznanje se ne nanaša le na ženske, marveč tudi na ostarele ljudi. Vendar pa je v tej zvezi neizogibno opozoriti na dejstvo, da je za te – dozdnevno pretirano prestrašene (ali celo panične) – osebe v splošnem značilna vrsta samovarovalnih vedenj, tj. storitev in opustitev, katerih primarni cilj je reducirati možne nevarnosti. In še več, ženske, denimo, imajo pogosto drugačna, namreč dosti širša pojmovanja o tem, kaj je nasilje, kakor mladi moški, ki se gibljejo po javnih prizoriščih in so izpostavljeni (statistično gledano) največjim tveganjem, da bodo viktimizirani, poleg tega pa so ženske pravilo tudi manj strpne do nasilnega vedenja (Kanduč 2005: 65–67).

V literaturi¹⁹ je v zvezi s tem zaslediti več razlag. Najbolj preprosta je bržkone tista, ki zadrego razreši s sodbo, da so bojzani žensk pač v veliki meri neutemeljene, pretirane, neustrezne ali iracionalne (to pa se včasih interpretira kot odraz specifično ženske narave, ki da jo označujeta presežek čustvenosti in primanjkljaj racionalnosti²⁰). Nekateri avtorji pa zadevo vidijo povsem drugače: ne ženske, ampak mlajši moški so tisti, ki jih gre pripisati iracionalnost, saj navzlic večjim kriminalnim tveganjem zatrjujejo, da jih zaradi tega ni strah (vprašljivo pa je, v kolikšni meri so tovrstne izjave zares verodostojne, npr. zaradi kulturne norme, ki od »pravih« moških pričakuje neprimerno obilnejši odmerek neustrašnosti ali poguma kakor od pripadnic »šibkega spola«). Tezo o »iracionalnosti« ženskega strahu pred kriminaliteto je mogoče problematizirati na ta način, da podvomimo v relativno (predvsem v primerjavi z moškimi) manjši obseg objektivnih tveganj, ki da so jim v splošnem izpostavljene. Uradne statistike in podatki, do katerih so se dokopale viktimološke študije, morda ne odsevajo povsem adekvatno vseh viktimizacij, ki so jih deležne ženske, še posebej, ko gre za različne oblike spolnega nadlegovanja in nasilja v partnerskih ali družinskih razmerjih, tj. za dejanja, ki jih žrtve bolj redko prijavijo (med drugim tudi zato, ker storilci pogosto niso popolni neznanci, marveč v tej vlogi nastopajo partner, posamezniki iz delovne organizacije, sorodniki ali družinski člani in poznane osebe iz lokalne skupnosti). Če bi, skratka, upoštevali celoten kompleks viktimizacij in tveganj/groženj, s katerimi se soočajo ženske (in ki jih ne dojemajo nujno v optiki kazenskopravnih kategorij), potem je strah, o katerem poročajo, bržčas videti dosti manj neutemeljen (ali celo iracionalen). Nekateri avtorji menijo,²¹ da so empirično ugotovljene razlike v občutenju strahu (oziroma, nemara še natančneje, v poročanju o doživljanju tovrstnih čustvenih vsebin) v precejšnji meri odsev spolno diferenciranih socializacijskih praks. Od žensk se namreč pričakuje, da so bolj previdne, ko gre za spuščanje v tvegane situacije/aktivnosti, in da se v večji meri (in brez »slabe vesti«) zatekajo po pomoč k dozdevno bolj kompetentnim osebam. Za žensko ni sramotno, če jo je strah konkretnih ali abstraktnih nevarnosti ali če za njeno varnost skrbi nekdo drug, praviloma (»njen«) moški. Po drugi strani pa je moška spolna vloga (*gender*) neprimerno tesneje povezana s sprejemanjem vsakovrstnih tveganj (kar se šteje za znamenje poguma, neustrašnosti in odločnosti). Moški, ki veljav očeh referenčnih/pomembnih drugih, za osebo, ki ima močno nagnjenje do občutenja in predvsem izražanja strahu, bo pogosto deležen neformalnih, (sub)kulturnih sankcij (npr. posmeha, omalovaževanja ali celo zaničevanja). Ne nazadnje velja upoštevati, da je kriminaliteta predvsem »domena« moških storilcev, še posebej, ko imamo pred očmi tista kazniva dejanja, ki se jih ljudje v splošnem najbolj bojijo. To z drugimi besedami pomeni, da so ženske kot potencialne ali dejanske žrtve soočene pretežno z viktimizatorji moškega spola (ki so neredko prav tisti, ki naj bi skrbeli za njihovo varnost), v odnosu do katerih so – npr. zaradi razlike v telesni moči – pogosto

¹⁹ Opiramo se na Hale 1996: 96–100. Prim. tudi Walklate 2005: 40–42; Meško in Areh 2004: 135–136.

²⁰ »Enačenje žensk in čustev je v zahodnem mišljenju ujeto v kulturni dualizem 'razumski moški in čustvene ženske': moški so racionalni, ženske so čustvene – bitja, ki jih določa manko racionalnosti. Delitev na ženska čustva in moški razum so legitimizirali domala vsi različni filozofski sistemi. Ta razcep ni predstavljal simetrične strukture, saj je v njegovem okviru ženska vselej definirana kot pomanjkljiv (neuspeh) moški ('minus moški'), kot tisto, kar razum presega, izključuje in nadvlada« (Šadl 1999: 69).

²¹ Nikolić-Ristanović (1990: 343–361) poudarja, da je socializacija, ki implicira privzemanje spolne vloge (*gender*), pomemben dejavnik, ki vpliva na doživljanje strahu pred kriminaliteto. Ženske se v tem procesu naučijo, da so bolj pasivne in odvisne od zaščite moških. Socializacija moških pa poteka v nasprotni smeri. Tako se tradicionalno podružbljenih žensk pričakuje večja prestrašenost kot od moških, in to neodvisno od objektivnih nevarnosti viktimizacije.

šibkejše/ranljivejše, kar po vsej verjetnosti pogojuje tudi njihove bojzani v zvezi s tveganjem viktimizacije (za nameček pa imajo ženske v primerjavi z moškimi drugačne, širše predstave o tem, kaj velja dojeti kot nasilje ali grožnjo).

Poleg spola je starost najbrž najpogosteje omenjan dejavnik, ki se navezuje na posameznikov ranljivost in strah pred kriminaliteto. Številne študije so pokazale da je tudi za kategorijo starejših ljudi značilno, da so njihove skrbi v zvezi s kriminalnimi tveganj večje od stopnje kaznivih dejanj, katerih žrtve so.²² Seveda pa se tudi v zvezi s tem dognanjem vsiljuje vprašanje, kako naj ga razumemo.²³ Interpretacije tega dejstva se namreč precej razlikujejo (v bistvu nič manj kot v primeru domnevno pretirane prestrašenosti žensk, ko gre za potencialne kriminalne grožnje). To, da se starejši ljudje (vsaj sodeč po viktimoloških raziskavah) bolj kot drugi bojijo kriminala, na prvi pogled bržkone ni posebej presenetljivo (oziroma ni nekaj, kar bi terjalo poglobljeno analizi/razlago). Staranje je namreč povezano s pešanjem psihofizičnih moči, zdravstvenimi tegobami, slabšo kondicijo in življenjskim slogom, ki pogosto implicira okrnjene/razredčene socialne stike (neredko celo bolečo osamljenost, ki jo spremlja občutek nebogljenosti in izoliranosti), večjo izpostavljenost medijskim/televizijskim reprezentacijam (in kajpak simulacijam) »družbene stvarnosti«, manjšo udeležbo na javnih prizoriščih, slabšo obveščenost o tem, kaj se »zares dogaja tam zunaj« (kako nevarno je dejansko okolje, v katerem posameznik prebiva) ... Dodaten problem je tudi v tem, da v sodobni družbi/kulturi starost ni več lastnost, ki bi posameznika malone samodejno oskrbela s prestižem, ugledom ali spoštovanjem (npr. zaradi akumuliranih življenjskih izkušenj in na njih utemeljene modrosti). Vseeno pa se velja vprašati, ali je zgolj starost kot taka tisti ključni dejavnik, ki pogojuje večjo ranljivost in občutenje/izražanje strahu. Ne gre namreč pozabiti, da imajo mnogi stari ljudje nizke dohodke, zaradi česar so prisiljeni živeti v zanje nevarnejšem (ali vsaj relativno neprijaznem) okolju, poleg tega pa jim pomanjkanje gmotnih resursov onemogoča, da bi se bolje zavarovali s pomočjo izdelkov in storitev, ki jih trži zasebni/komercialni sektor (*security industry*).

Tretji (in zadnji) dejavnik, ki ga v tem razdelku obravnavamo v zvezi z ranljivostjo, je revščina oziroma gmotna prikrajšanost ali nizek socialni, kulturno-moralni, ekonomski in politični status (spremenljivka torej, ki ne vpliva le na strah pred kriminaliteto, ampak vsaj posredno v marsičem določa tudi motivacijo za izvrševanje konvencionalnih, premoženjskih in nasilnih kaznivih dejanj). Številne raziskave so pokazale,²⁴ da so revni ljudje (večina svetovnega prebivalstva) nadpovprečno izpostavljeni raznovrstnim – ne le kriminalnim – tveganjem (v delovnem in prostem času). Revščina pa ni povezana le z pogostejšimi in resnejšimi viktimizacijami, ampak implicira tudi manjšo zmožnost učinkovite sanacije škode (materialno deprivilegirana oseba ima kajpak manj stvari, ki so ji lahko protipravno odvzete, vendar pa so zanje tovrstne izgube v splošnem bolj boleče kot pri premožnih posameznikih). Pomemben vmesni člen med revščino in viktimizacijami (oziroma strahom pred njimi) je kraj,

²² »Občutki ogroženosti in strah pred kriminaliteto so premosorazmerni s starostjo prebivalcev. Starejši, ko so prebivalci, več je strahu. Ugotovljeno je, da strah pred kriminaliteto povzročajo mladoletniki, ki pohajkujejo po ulicah, nasilje na ulicah, vandalizem, narkomani in zapuščene stavbe. Ljudje se bojijo tudi krajev z znamenji očitne družbene dezorganizacije (neurejeno okolje, zapuščeni objekti idr.)« (Meško in Areh 2004: 137).

²³ Prim. Walklate 2005: 40–41.

²⁴ Prim. Williams 1997: 104–111.

v katerem posameznik prebiva, še zlasti, če gre za okolje, ki ga označujejo visoka raven anomalije, šibka neformalna in formalna kontrola, razkroj solidarnostnih socialnih mrež (oziroma nizka raven medsebojne pomoči, podpore in komunikacije), precejšnja fluktuacija/mobilnost prebivalcev, razkroj ali slaba kakovost socialno-institucionalne infrastrukture (npr. izobraževalnih, zdravstvenih, komunalnih, varnostnih in drugih javnih storitev), zloglasen sloves, pregosta naseljenost, nadpovprečna navzočnost problematičnih posameznikov/skupin in v oči bijoča znamenja urbanistično-arhitekturne zanemarjenosti. Ob tem pa velja opozoriti, da večji obseg kriminalnih aktivnosti v neki lokalni skupnosti ne vodi nujno/avtomatično v večjo prestrašenost njenih članov. V tem ni pravzaprav nič posebej osupljivega. Ljudje se pač prilagodijo na tovrstne življenjske razmere, možno pa je tudi, da na večjo navzočnost protipravnih aktivnosti (in njihovih protagonistov) gledajo z naklonjenostjo, npr. v tistih primerih, ko organizirane kriminalne združbe zagotavljajo relativno urejenost/predvidljivost socialnih interakcij in ekonomskih transakcij ter priložnosti za zaslužek (oziroma »kriminalna delovna mesta«) in nabavo zaželenega – ponarejenega, pretihotapljenega in ukradenega – blaga.

4. OBSEG IN NARAVA KRIMINALITETE TER (NE)POSREDNO ZAZNAVANJE KRIMINALNIH TVEGANJ

Za večino današnjih, pozno- ali postmodernih družb so značilne relativno visoke stopnje kriminalitete,²⁵ in sicer tako konvencionalne kakor tudi tiste – vrednotno-normativno neprimerno bolj kontroverzne –, ki jo opisuje angleška sintagma *crimes of the powerful* (oziroma podobne oznake, kot so beloovratniški, korporacijski, poslovno-podjetniški in politični kriminal). V tem pogledu bi razširjenost različnih oblik strahu, ki se navezujejo bodisi na (ne)posredne izkušnje viktimiziranosti bodisi na ocene²⁶ tovrstnih tveganj, bržkone bolj težko interpretirali kot nekaj izrazito presenetljivega ali nepričakovanega. Tisto, kar pa je vendarle začudilo marsikaterega raziskovalca tega fenomena, je dejstvo, da strah pred kriminaliteto pogosto ni sorazmeren (ali ustrezen) dejanski ogroženosti oziroma obsegu in naravi kaznivih dejanj v določenem času in prostoru. Ta razkorak se da razložiti vsaj na tri načine (ki pa se medsebojno ne izključujejo in jih kaže zatorej razumeti bolj kot dopolnjujoče se pojasnitve): (a) strah je relativno avtonomen pojav, tj. problem, ki je v precejšnji meri neodvisen od kriminalitete in na katerega pomembno vplivajo mediji, zasebna varnostna industrija in skupine za pritisk (npr. nevladne organizacije, ki si prizadevajo doseči večjo

²⁵ Prim. Taylor 1998: 21–29; Ruggiero 2001: 6–14; Lea 2002: 134–160.

²⁶ Osrednji (vendar ne edini) dejavnik strahu je subjektivna ocena verjetnosti kriminalne viktimizacije, ki se najpogosteje oblikuje na podlagi osebnih izkušenj, virov »iz druge roke«, medijskih informacij ter socialnih in fizičnih lastnosti okolja, v katerem se posameznik giblje. Pri tem so še posebej pomembna okoljska znamenja, ki kažejo na pomanjkljivo družbeno urejenost določenega prostora in ki jih ljudje pogosto povezujejo z navzočnostjo potencialnih kriminalcev, npr. grafiti, zapuščene stavbe, razbita okna, zanemarjena zemljišča, umazanija ter neprijazno, neolikano in arogantno obnašanje ljudi, zlasti razpuščenih mladostnikov, za katere se predpostavlja, da jih nihče zares ne nadzoruje (Filipčič 1999: 1–14). Hale ocenjuje, da ima to, da posameznik pozna nekoga, ki je bil viktimiziran (in s katerim se sicer zlahka poistoveti), ali da zve (iz govoric ali lokalnih medijev) za kriminalno obarvane dogodke, ki so se pripetili v soseski, običajno bolj neposreden impakt na strah kakor neposredna izkušnja viktimizacije ali vest o kaznivih dejanjih na kaki oddaljeni lokaciji: »V splošnem se zdi, da žrtve niso bolj prestrašene kakor osebe, ki niso bile viktimizirane« (1996: 112). Tudi Nikolić-Ristanović (1998: 440) opozarja, da je strah bolj »nalezljiv«, če si posameznik ustvari sodbo o kriminaliteti v pogovorih s sosedi: v pristnih socialnih stikih pridobljene informacije pomembneje vplivajo na strah kakor tiste, ki jih je mogoče pridobiti iz časopisov ali drugih manj osebnih virov.

občutljivost javnosti za določene specifične vrste prezrtega nasilja); (b) bojzani in skrbi so metaforični izraz številnih drugih tipov nelagodja, ki ga vzbuja življenje v sodobnosti; (c) različne socialne skupine/kategorije različno ocenjujejo, kolikšen je dejanski obseg kriminalitete in kakšna je narava tovrstnih tveganj (za ženske, denimo, je nasilje praviloma bolj strašljivo ali ogrožajoče kakor za moške). Young (1999: 74–76) v zvezi s tem opozarja, da kriminalitete ni mogoče zaznavati objektivno. S kriminalnimi viktimizacijami speta tveganja so namreč vselej dojeta v (sub)kulturni perspektivi, ta pa je pogojena s posameznikovimi strukturnimi pozicijami (oziroma spolom, starostjo, poklicem ter razredno, etnično in skupnostno/skupinsko pripadnostjo). Zaznavanje in vrednotenje dejanskih in potencialnih groženj nista nekaj fiksnega ali nespremenljivega: tveganja se povečujejo in zmanjšujejo v odvisnosti od spreminjanja tolerance (ali stališč javnosti) do določenih vedenj, npr. ko gre za presojo družinskega/partnerskega nasilja, nadlegovanja ali šikaniranja na delovnem mestu in v izobraževalnih ustanovah, surovost do živali ... Ocene tveganj so tesno povezane tudi z večjo geografsko mobilnostjo ljudi, ki ima za posledico manj (ali celo nič) informacij o osebah, ki jih posameznik dnevno srečuje na svojih rutinskih poteh. Ne nazadnje pa velja upoštevati še dejstvo, da se je pri oblikovanju subjektivnih ocen (verjetnosti in resnosti) kriminalnih tveganj čedalje težje (če sploh) nereflektirano prepustiti sodbam strokovnjakov, saj se te neredko zelo razlikujejo.

Slovenija je v primerjavi z drugimi evropskimi državami zmerno obremenjena s kriminaliteto,²⁷ vendar pa se struktura in obseg kaznivih dejanj razmeroma hitro spreminjata. Zadnja leta označuje skokovito naraščanje premoženjske kriminalitete, zlasti v večjih mestih, pri čemer izstopa Ljubljana z okolico. Na teh urbanih območjih je največ tatvin motornih vozil, uličnih ropov, vlomov in tatvin (velik del premoženjske kriminalitete je povezan z zlorabo prepovedanih drog, saj so odvisniki pogosto storilci tovrstnih prestopkov). V splošnem bi torej lahko rekli, da so tranzicijske strukturne preobrazbe, ki so spremljale prehod iz socialistične v kapitalistično družbenoekonomsko ureditev, prinesle s sabo tudi več problemov (in konec koncev strahov) v zvezi s kriminaliteto, katere porast je mogoče vzročno povezati s spremenljivkami, kot so izrazitejša razslojenost, povečanje revščine (oziroma občutij relativne prikrajšanosti) in vzporedno povečanje bogastva, brezposelnost, stopnjevana ekonomska, socialna in vrednotno-normativna negotovost, kulturna sporočila, ki slavijo potrošniški hedonizem in po možnosti čim hitrejšo gmotno uspešnost (kot statusno merilo), krčenje socialne države (oziroma zmanjševanje socialne, javno zajamčene varnosti), skrha avtoriteto državnih organov, sproščeni prometni tokovi po umiritvi težavnih razmer na Balkanu in vključitev v skupni evropski prostor.

Na zaznavo kriminalitete – in potemtakem posredno tudi na strahu pred njo – nedvomno vplivajo tudi mediji, čeravno je precej sporno, kolikšen in tudi kakšen je dejansko njihov učinek na gledalce, bralce in poslušalce (ugotovitve, do katerih so se dokopali raziskovalci,²⁸ so namreč precej različne, včasih pa celo nasprotujoče si). Medijsko poročanje o kaznivih dejanjih, njihovih storilcih ter agentih in organih/institucijah kazenskopravnega sistema je

²⁷ Svetek (2005: 124–128) opozarja, da so obseg, struktura in stopnja raziskanosti kriminalitete v Sloveniji čedalje bolj podobna kriminaliteti v razvitih evropskih državah.

²⁸ Prim. Hale 1996: 109–112; Jewkes 2004: 63–82.

predmet številnih in pogosto dokaj kritičnih empiričnih in teoretičnih analiz.²⁹ Očitkov, naslovljenih na množična občila, resnično ne manjka. Omenili velja vsaj nekatere najpogostejše. Medijsko obravnavanje kriminalitete je pogosto selektivno (oziroma filtrirano in dramtizirano³⁰), in sicer v tem smislu, da so pretirane pozornosti deležni v praksi redkejši, vendar za občinstvo zanimivejši, čim bolj spektakularni zločini,³¹ zlasti tisti, ki vsebujejo telesno in spolno nasilje.³² To je povezano z merili, ki se uporabljajo pri presoji o tem, kateri dogodki so vredni medijskega zanimanja (kdo ali kaj si zasluži, da postane medijska novica, *newsworthy?*), in ki dajejo prednost pojavom (oziroma osebam in dejanjem), ki so videti netipični: kot nekaj, kar odstopa od vsakdanje normalnosti ali banalnosti in je zatorej presenetljivo, nenavadno, izjemno,³³ spotakljivo, strašljivo ali celo šokantno. Mnogi kritiki zato dokazujejo, da mediji (zlasti najvplivnejši med njimi, namreč televizija) ustvarjajo izkrivljeno, popačeno, neustrezno sliko o kriminaliteti³⁴ oziroma storilcih in žrtvah kaznivih

²⁹ Prim. Pečar 1988: 33–42; Vodopivec 1997: 307–308; Reiner 1992: 334–335; Nikolić-Ristanović 1989: 343–344.

³⁰ To seveda ne velja le za medijske reprezentacije kriminalitete. Bourdieu poudarja, da televizija paradoksnost prikriva stvari s prikazovanjem, »in sicer s prikazovanjem nečesa drugega, kot bi bilo treba prikazati, če bi na televiziji res delali tisto, kar bi po splošnem prepričanju morali, se pravi informirati; ali pa prikazuje tisto, kar bi bilo treba prikazati, ampak na tak način, da stvari ne prikaže, da jo predstavi kot nepomembno ali pa jo konstruira tako, da dobi pomen, ki nikakor ne ustreza resnici« (2001: 16). Tudi Mathiesen (2001: 29–31) je še posebej kritičen do vloge televizije pri vzpostavljanju in perpetuiranju pomembnosti »kriminalne grožnje« (*crime threat*), ki je sicer skrajno primerna snov za *infotainment*, spoj informacije in zabave. Po njegovem mnenju kaže razumeti televizijo kot scela nov medij, ki je korenito – formalno in vsebinsko – predrugačil vse stare (namreč časopis, film in radio) in celo prispeval k oblikovanju specifične, »sinoptične« družbe. Mathiesen primerja televizijskega gledalca z vernikom, televizijo pa interpretira kot novodobno religijo/cerkev. Nevarnost, ki jo prinaša gledanje televizije na običajen način, izvira iz posebne sposobnosti podobe, da ustvari učinek realnosti (kako lahko dvomiš temu, kar vidiš z lastnimi očmi?) – da prepriča gledalca, da je tisto, kar se prikazuje, nekaj resničnega. Ta evokacijski potencial pa ima pogosto tudi mobilizacijske učinke, saj lahko sproži močna, neredko negativna čustva, npr. strah, jezo, prezir in sovraštvo.

³¹ »Povsem jasna naloga medijev, da jih ne bomo šteli za povsem nedolžne pri vsej stvari, pa je, da ne mobilizirajo v trenutku vseh negativnih čustev javnosti. Pri kriminalu je namreč najlažje zbuditi odpor, agresivnost ali maščevanje. In to ne samo do storilcev, ampak do vseh tistih, za katere mislimo, da nas pred zločini ne varujejo dovolj. Vendar je za medije, vsaj tako kaže, taka naloga prezahtevna, saj denar prinašajo le novice, od katerih, zjutraj, ko so sveže, kaplja še topla kri« (Petrovec 2000: 5–6).

³² Raziskave, ki so bile opravljene v Angliji in ZDA, so pokazale, da tamkajšnji mediji posvečajo veliko pozornost predvsem nasilnim kaznivim dejanjem (prim. Filipčič 1999: 12).

³³ »Novinarje večinoma zanimajo izjemne stvari, izjemne *zanje*. Tisto, kar je za druge mogoče banalno, je lahko zanje nekaj neobičajnega in obratno. Zanimajo jih neobičajni dogodki, dogodki, ki odstopajo od običajnega, ki niso vsakdanji – dnevniki morajo vsak dan ponuditi nekaj nevsakdanjega, to pa ni lahko ... Zaradi tega namenjajo toliko prostora običajno neobičajnemu, se pravi dogodkom v okviru običajnih predvidevanj, kot so požari, poplave, umori, dnevne novice. Toda ne-običajno je tudi in predvsem tisto, kar ni običajno glede na druge časopise. /.../ To je strahovita prisila; prisila, ki jo povzroča boj za *scoop*. Novinarji so pripravljene skoraj na vse, le zato, da bi prvi videli neko stvar in jo prikazali ljudem. In ker se med seboj posnemajo, da bi bili pred drugimi, da bi stvari naredili prej ali drugače kot drugi, se stvar konča tako, da na koncu vsi počnejo isto. Prizadevanje za ekskluzivnost, ki na drugih področjih pripelje do originalnosti, vodi tukaj v uniformiranost in banalizacijo« (Bourdieu 2001: 18).

³⁴ Glede najpogostejših zmotnih ali izkrivljenih predstav o kriminaliteti (*fallacies about crime*) ter njenih dobrih in slabih protagonistih (*good and bad guys*) prim. Felson 1998: 2–21. No, v tej zvezi pa bi se morda veljalo vprašati, kakšna naj bi bila pravzaprav videti realna, tj. neizkrivljena podoba kriminalitete. Ali kaj takega sploh obstaja? Je to čim bolj verodostojni posnetek tistega, kar se rutinsko vzpostavlja kot rezultat kompleksnih procesov kriminalizacije, podoba torej, ki jo je mogoče razbrati iz delovanja kazenskopravnega sistema (in ki jo je po potrebi lahko dopolnimo še z spoznanji iz empiričnega raziskovanja »temnega polja« neprijavljenih viktimizacij)? Je zares realna predstava o kriminaliteti tista, ki si jo je mogoče ustvariti na podlagi znanstvenih, kriminoloških in viktimoloških teorij (ki pa se, to je treba poudariti, pogosto razhajajo v zvezi s tem, kaj velja šteti za zločin, katera dejanja naj bodo kazniva/inkriminirana, katere dejavnosti povzročajo najresnejšo »socialno škodo«, *social harm*, kateri so najpomembnejši vzroki kriminalnega ravnanja, kako bi bilo najustreznejše sankcionirati normativne kršitve in tako dalje)? V zvezi s tovrstnimi dilemami prim. Christie 2004: 10–11.

dejanj ter delovanju kazenskopravnega sistema, to pa utegne imeti precejšen vpliv ne le na (pretirane) bojazni v zvezi s kriminalnimi grožnjami, marveč tudi na zahteve javnosti po strožji, manj populistični politiki kazenskega pregona oziroma kaznovanja nasploh.

Navzlic nesporni problematičnosti medijskih prikazov s kriminaliteto povezanih pojavov pa bi bilo vseeno pretirano trditi, da so mediji poglavitni dejavnik, ki determinira ocene tovrstnih tveganj in bojazni, ki iz njih izvirajo (ter, ne nazadnje, zaostrena kaznovalna stališča javnosti do določenih kategorij storilcev kaznivih dejanj³⁵). V tem kontekstu bi zato kazalo pritrditi sodbi, ki jo zagovarja Young (1999: 74–78): strah pred kriminaliteto vsekakor ni zgolj epi- ali metafenomen spremljanja medijev, zlasti televizije. Tudi Hale (1996: 112) v zvezi s tem opozarja, da odjemalci medijskih sporočil v splošnem niso pasivni naivneži (*dupes*), ki bi bili scela dovzetni za vsakršne manipulacije (ali izkrivljanja realnosti), zakaj njihove (sub)kulturno filtrirane socialne izkušnje imajo omembe vreden vpliv na to, kako bodo dojeli in ovrednotili realne in imaginarne/fikcijske podobe kriminalitete in njenih protagonistov na senčni in sončni strani zakona. Upoštevati pa velja, da mediji ne generirajo strahu pred kriminaliteto zgolj s svojim poročanjem o tovrstnih tveganjih, ampak tudi s prikazovanjem delovanja kazenskopravnega sistema, posebej njegovih pomanjkljivosti, slabosti, napak in spodrseljajev, tj. vsega tistega, kar neredko ustvari (ali potrdi) vtis njegove neustrezne učinkovitosti. In še več, glede na to, da je strah pred kriminaliteto zgolj ena v množici čustvenih vsebin, ki ostrijo posameznikovo ranljivost (vključno s dispozicijo za panično reagiranje), ne smemo prezreti dejstva, da so mediji polni še cele vrste drugih svaril in z njimi zlepljenih »koristnih nasvetov«, namreč vsakovrstnih, strokovno bolj ali manj utemeljenih smernic/navodil za zmanjševanje, izogibanje, odpravljanje ali preprečevanje (ne)vidnih nevarnosti, vtkanih v vsakdanje življenjske prakse, kot so pitje vode, prehranjevanje, nega telesa, vzgoja in skrb za otroka, šolanje, nakupovanje potrošniškega blaga, turistična potovanja, sončenje, športno-rekreativne aktivnosti, spolne igre, delo v službenem okolju, oblikovanje in vzdrževanje partnerskih/družinskih razmerij, uporaba bančnih kartic ... Prav takšno medijsko spodbujeno »učenje s pomočjo strahu in tesnobe« (Furedi 2002: 58–68) bi se dalo interpretirati kot pomemben prispevek k širjenju občutkov ogroženosti (in to ne le zaradi kriminalnih tveganj), še zlasti, ko imamo opraviti z informacijami, ki jih posameznik ne more pridobiti z lastnimi neposrednimi izkušnjami. Strah pred kriminaliteto bi potemtakem kazalo razumeti kot zgolj eno v nizu razsežnosti, ki pogojujejo posameznikovo ranljivost v družbeno-kulturnem ozračju malone omniprezentne negotovosti, npr. strukturno določenih procesov, kot so razkrajanje trdnih vrednotno-normativnih oprijemališč ali na tradicijo oprtih orientacijskih točk, pešanje družbene solidarnosti (institucionalizirane v »državi blaginje« oziroma javnih sistemih zagotavljanja ključnih vidikov varnosti ljudi v odnosu do osrednjih eksistenčnih tveganj), kriza disciplinsko-kontrolnih aparatov, pospešeni in storilnostno nadvse obremenjen ritem vsakdanjih praks (v »delovnem« in »prostem« času) ... Kriminaliteta je zgolj ena izmed mnogih groženj (ne nujno najhujša, vsekakor pa izredno prikladna za

³⁵ Tudi Garland (2001) se ne strinja s trditvijo, da je javna podpora strogim kaznim zgolj medijsko skonstruiran fenomen, ki je brez sleherne realne – socialne, ideološke in psihološke/emocionalne – podlage, npr. v subjektivnih prvinah, kot so napetost, nemir, negotovost, nebogljenost, nezaupljivost, sumničavost, opreznost, vzdraženost, jeza, zamera, frustriranost, sočutje do žrtev, dojemanje kazenskopravnega sistema kot neučinkovitega aparata za zagotavljanje varnosti in konec koncev tudi strah, zlasti pred deprivilegiranimi, marginaliziranimi in izključenimi posamezniki, ki plačujejo najvišjo ceno osvobajanja/sproščanja tržnih sil.

medijsko obdelavo), ki konstituirajo in konsolidirajo zavedanje (na individualnih in kolektivnih ravneh), da živimo v »družbi tveganj« (Beck) in »kulturi strahu« (Furedi), tj. obdani s konkretnimi in abstraktnimi nevarnostmi, soočeni s stanovitno možnostjo, da postanemo (če to slučajno že nismo) žrtve te ali one viktimizacije s strani nekoga ali nečesa, ki je onkraj naše kontrole.

5. ZAKLJUČEK

Strah pred kriminaliteto različno vpliva na posameznike in skupnosti: njegove reperkusije so lahko pozitivne ali negativne. Normalna doza previdnosti, ki se pričakuje od ljudi v »družbi tveganj«, se utegne kaj hitro sprevreči v ekstremno, ki lahko postane celo kontraproduktiva. Prekomerni strah namreč neredko poslabša kvaliteto življenja in medsebojnih odnosov v soseski ter tudi v širšem družbenem okolju (o tem bo stekla beseda v naslednjem poglavju). Strah, ki stopnjuje posameznikovo izoliranost, apriorno nezaupanje in sumničavost do drugih/drugačnih ter mentaliteto »postavljanja ograj« (oziroma najrazličnejših »barikad«, s katerimi se skušajo privilegirani s fizičnim distanciranjem zavarovati pred vsakovrstnimi nezaželenimi, motečimi in nevarnimi kategorijami ljudi), je v številnih primerih povezan z nadaljnjim zmanjševanjem neformalne socialne kontrole, to pa lahko, paradoksalno, poveča tveganje kriminalne viktimizacije.

Strah pred kriminaliteto je tesno povezan s posameznikovim občutkom ranljivosti: ta spremenljivka (na katero vplivajo dejavniki, kot so spol, starost, izobrazba/poklic ter razredna ali etnična pripadnost) po eni stran vpliva na dožemanje – zaznavanje in vrednotenje – kriminalnih groženj, po drugi strani pa je tudi sama določena z doživetji bojazni v zvezi z možnostjo kriminalne viktimizacije. Strah pred kriminaliteto izvira iz neposrednih viktimizacijskih izkušenj, še pogosteje pa nanj vplivajo informacije o kriminaliteti, ki jih posameznik prejme od drugih ljudi (npr. sosedov, znancev, prijateljev, kolegov, vrstnikov in družinskih članov) in ali pa mu jih posredujejo mediji. V veliki meri je mogoče potrditi obstoj povezanosti med strahom pred kriminaliteto ter dožemanjem lokalnega fizičnega in socialnega okolja. V lokalnih skupnostih, ki jih označuje fenomen »razbitih oken«, je pogosto zaznati precejšen strah pred kriminalnimi tveganji, ki ni sorazmeren s količino in naravno storjenih kaznivih dejanj na teh območjih. Splošna neurejenost ali propadanje takšnih okolij namreč lahko učinkuje kot zlahka opazen simbol pomanjkljive (ne)formalne kontrole ter večje navzočnosti raznovrstnih socialnih problemov in nevarnih posameznikov (vključno s kriminalci). O visokem nivoju strahu pred kriminaliteto poročajo tudi prebivalci sosesk, v katerih so neformalne solidarnostne mreže slabe in kjer se sami počutijo socialno izolirane.

Tradicionalna (in zdravemu razumu bržkone najbližja) strategija zmanjšanja strahu pred kriminaliteto je izhajala iz podmene, da je ta problem bistveno povezan predvsem z objektivno količino in naravo tovrstnih viktimizacijskih tveganj. Iz takega razmišljanja izhaja logičen sklep: če bo – po zaslugi uspešno realiziranih represivnih in preventivnih ukrepov – upadel nivo kriminalitete, se bo posledično zmanjšala tudi prestrašenost ljudi. Izkazalo pa se je, da je takšen pristop često nezadosten (strah ne pojenja, četudi pride do zmanjšanja števila kaznivih dejanj) ali pa je glede na objektivne danosti neuresničljiv, npr. zato, ker je vzročne determinante, ki imajo domnevno najpomembnejši učinek na obseg kriminalitete, najtežje

spreminjati, medtem ko je preventivni potencial tistih dejavnikov, na katere je sicer neprimerno lažje vplivati, relativno dokaj omejen. Pokazalo pa se je še nekaj drugega: obstaja kar nekaj dokazov v prid tezi,³⁶ da ima lahko policija pomembno vlogo pri zmanjševanju strahu pred kriminaliteto, in sicer ne le zgolj z odkrivanjem storilcev kaznivih dejanj, marveč predvsem z večjo navzočnostjo v skupnosti ter nadzorom blažjih oblik prestopniškega in še kako drugače motečega ravnanja (*incivilities*). Ne samo v tujini, ampak tudi pri nas ljudje podpirajo večjo prisotnost policije na ulicah, peš patroliranje (namesto opravljanja te aktivnosti z avtomobilom) in povečanje/izboljšanje stikov z občani. Ob takih oblikah policijske dela je zaznati tudi večjo pripravljenost državljanov za sodelovanje s policijo (kar je običajno pogoj *sine qua non* za uspešno funkcioniranje kazenskopravnega sistema). Policijsko delo bi se moralo zatorej v večji meri (pre)usmeriti v reševanje v konkretnih problemov v nekem okolju in ne bi smelo temeljiti zgolj na odzivanju na problematične dogodke (potem ko se ti že pripetijo).

³⁶ Prim. Hale 1996: 127–130.

LITERATURA IN VIRI

- Bourdieu, P. (2001): *Na televiziji*. Krtina, Ljubljana.
- Bruckner, P. (2004): *Nenehna vzhičenost: esej o prisilni sreči*. Študentska založba, Ljubljana.
- Christie, N. (2004): *A Suitable Amount of Crime*. Sage, London.
- Ferraro, K. F. (1995): *Fear of Crime: Interpreting Victimization Risk*. State University of New York Press, New York.
- Filipčič, K. (1999): Strah pred kriminaliteto. *Zbornik znanstvenih razprav Pravne fakultete*, št. 10, str. 51–67.
- Furedi, F. (2002): *Culture of Fear*. London. Continuum.
- Garland, D. (2001): *The Culture of Control: Crime and Social Control*
- Hale, C. (1996): Fear of crime. *A review of the literature*. *International Review of Victimology*, št. 2, str. 79–150.
- Kanduč, Z. (2005): O nekaterih implikacijah bojazni v zvezi s »kriminalom«. *Emzin*, št. 3–4, str. 65–67.
- Lea, J. (2002): *Crime and Modernity*. Sage, London.
- Livingstone, J. (1996): *Criminology*. Prentice Hall, New York.
- Mathiesen, T. (2001): Television, public space and prison population. V: D. Garland (ur.), *Mass Imprisonment: Social Causes and Consequences*. Sage, London, str. 28–34.
- Meško, G. (2004): Strah pred kriminaliteto v Sloveniji. V: G. Meško (ur.), *Preprečevanje kriminalitet: teorija, praksa in dileme*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, Ljubljana, str. 134–148.
- Pečar, J. (1988): Tisk v vlogi neformalnega nadzorstva (odklonskosti). *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, št. 1, str. 33–45.
- Petrovec, D. (2000): Med Scilo in Karibdo. *Pravna praksa*, št. 36, str. 5–6.
- Ruggiero, V. (2001): *Crime and Markets: Essays in Anti-Criminology*. Oxford University Press, Oxford.
- Scheerer, S.; Hess, H. (1997): Social Control: a Defence and Reformulation. V: R. Bergalli in C. Sumner (ur.), *Social Control and Political Order*. Sage, London, str. 96–130.
- Sieberg, K. K. (2005): *Criminal Dilemmas: Understanding and Preventing Crime*. Springer, Berlin.
- Svetek, S. (2005): Značilnosti kriminalitete v Sloveniji. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, št. 2, str. 124–128.
- Šadl, Z. (1999): *Usoda čustev v zahodni civilizaciji*. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- Taylor, I. (1998): Crime, maket-liberalism and the European idea. V: V. Ruggiero *et al.* (ur.), *The New Euroepan Criminology: Crime and Social Order in Europe*. Routledge, London, str. 19–36.
- Walklate, S. (2005): *Criminology: The Basics*. Routledge, London.
- Williams, K. S. (1991): *Textbook on Criminology*. Blackstone Press, London.
- Wurf, A. van der (1989): Fear of Crime in Residential Environmenst: Testing a Social Psychological Model. *The Journal of Social Psychology*, št. 2, str. 141–160.
- Žižek, S. (2006): Med strahom in terorjem. *Problemi*, št. 5–6, str. 29–47.

**dr. Muhamed Omerović, dr. Emina Škahić in
Mirsada Tulumović- Kalajac**

PEDAGOŠKI RAD U FUNKCIJI SPREČAVANJA ASOCIJALNOG PONAŠANJA UČENIKA

SAŽETAK

Cilj ovog rada je ispitati kakva je uloga savjetodavnog rada sa učenicima u sprečavanju asocijalnog ponašanja, koliko su nastavnici osposobljeni za obavljanje savjetodavnog rada sa njima i koliko su roditelji upoznati sa vidovima asocijalnog ponašanja svoje djece u školi, te koliko je škola spremna za preventivno djelovanje. U svrhu ispitivanja ovog problema korištena su tri anketna upitnika. Za provjeru postavljenih hipoteza korišten je χ^2 test. Na toj osnovi možemo zaključiti da je generalna hipoteza potvrđena jer je većina nastavnika osposobljena za provođenje savjetodavnog rada s učenicima asocijalnog ponašanja, nastavnici podržavaju timski pristup u rješavanju problema asocijalnog ponašanja, roditelji i učenici su izrazili potrebu za pojačanim savjetodavnim radom nastavnika i pedagoga sa djecom i roditeljima, upoznati su sa problemima ponašanja njihove djece u školi. Uzroci asocijalnog ponašanja učenika su u obiteljskim uvjetima življenja, u neadekvatnoj komunikaciji u školi i u nepravilnoj organizaciji slobodnog vremena učenika. Učenici koji postižu slabiji uspjeh u učenju više su skloni asocijalnom ponašanju.

KLJUČNE RIJEČI: Savjetodavni rad, škola, asocijalno ponašanje, vidovi asocijalnog ponašanja, nastavnici, učenici, roditelji, pedagoško- psihološka služba, vidovi savjetodavnog rada.

PEDAGOGICAL WORK IN THE FUNCTION OF PREVENTION OF ANTI-SOCIAL BEHAVIOR OF STUDENTS"

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the role of advisory work with students to prevent anti-social behavior, how teachers are trained to perform advisory work with them and how many parents are familiar with aspects of antisocial behavior of their children in school, and how the school is ready for preventive action. In order to examine this problem, the three questionnaires. To test the hypotheses used the χ^2 test. On this basis we conclude that the general hypothesis is confirmed because most teachers are trained to conduct counseling with students asocial behavior, teachers support the team approach in addressing anti-social behavior, parents and students have expressed the need for increased counseling for teachers and educators working with children and parents are familiar with their children's behavior problems at school. The causes of anti-social behavior of students in the family living conditions, inadequate communication in the school and improper organization of free time students. Students who achieve less success in learning are more prone to antisocial behavior.

KEYWORDS: Advisory work, school, antisocial behavior, types of asocial behavior, teachers, students, parents, pedagogical-psychological services, types of counseling

1. UVOD

U zadnje vrijeme u porastu su sve raznovrsniji vidovi asocijalnog ponašanja među djecom i mladima. Kako po obimu tako i po oblicima ispoljavanja asocijalno ponašanje dobilo je zabrinjavajuće razmjere u cijelome svijetu, pa i u našoj zemlji.

Savremeno društvo ulaže ogromne napore kako bi se ova pojava svela na što je moguće manju mjeru kako bi se prevenirala i zaustavila. I znanost se intenzivnije bavi ovom problematikom. Bez obzira na sve ove napore, brojni problemi iz ove oblasti su ostali sporni, neriješeni ili su rješavani neadekvatno. Sve ovo je razlog za potrebom daljeg istraživanja ove aktuelne društvene problematike. Da bismo organizirali kadrovske materijalne i stručne preduvjete za prevođenje efikasne preventivne i korektivne politike sprečavanja asocijalnog ponašanja djece osnovnoškolske dobi, neophodno je analizirati ovu pojavu, oblike, vidove i frekvenciju, manifestacije, uzroke njenog javljanja kao i načine i sadržaje reagiranja škole u njenoj prevenciji i sprečavanju. Ovim radom želimo ispitati i utvrditi kakva je uloga savjetodavnog rada u školi u poremećaju i sprečavanju ove pojave, koje su prednosti savjetodavnog rada u tom cilju i kakvi su stavovi nastavnika, učenika i roditelja o njegovoj zastupljenosti i efektima. Želimo ispitati koji vidovi savjetodavnog rada se najčešće primjenjuju i daju najveće i najbolje rezultate.

U okviru teorijskog dijela rada prezentirana su osnovna teorijska saznanja o asocijalnom ponašanju karakteristike djece asocijalnog ponašanja uzroci nastanka poremećaja u ponašanju i karakteristike najčešćih vidova poremećaja u ponašanju. Nakon toga razrađen je tretman djece i mladih asocijalnih ponašanja, uloga škole u otklanjanju asocijalnog ponašanja učenika, savjetodavni rad u školi, pojam, smisao i vidovi i uloga pedagoške, psihološke i socijalne službe u savjetodavnom radu.

2. TEORIJSKI DIO RADA

2.1. Pojam asocijalnog ponašanja

„Pod asocijalnim ponašanjem podrazumijevamo sve vrste ponašanja koja su u suprotnosti sa opće prihvaćenim moralnim normama ali nisu pravno sankcionirana. Ona su najčešće uvod u prestupničko ponašanje maloljetnika“.

(Tomić, Šehović, Karić i Hasanović, 2008, str. 10-11).

U naučnim i stručnim krugovima koriste se različiti termini kao sinonimi za pojam asocijalnog ponašanja. Na taj se način ovo ponašanje želi bliže objasniti. Ti termini su :

- delinkventno ponašanje,
- prestupničko ponašanje,
- poremećaji ponašanja,
- devijantno ponašanje,
- odgojna zapuštenost,
- socijalna neprilagođenost,
- antisocijalno ponašanje,
- rizično ponašanje i dr.

2.2. Karakteristike djece asocijalnog ponašanja

Veliki broj stručnjaka bavio se proučavanjem karakteristika djece asocijalnog ponašanja kako bi pružili pomoć odgajateljima da uoče na vrijeme njihovu prisutnost među djecom ili intencije javljanja.

Rano uočavanje i otkrivanje asocijalnih ponašanja (odnosno poremećaja u ponašanju pruža veće mogućnosti za njihovo otklanjanje.

Neke od karakteristika ove djece, prema Stefanović (1980), Tomić (2005) su:

1. Teško ih je motivirati na rad i podstaći da završe započeti posao;
2. Vrlo često su nepažljivi, nezainteresirani, indiferentni i lijeni;
3. Često ispoljavaju nervozne reakcije kao što su: grickanje noktiju; češanje, često udisanje, uznemirenost i sl.
4. Osamljuju se vrlo često;
5. U školskom radu postižu niži uspjeh od njihovih sposobnosti;
6. Često su neraspoređeni i nesretni;
7. Ljuborni su i takmičarski raspoređeni.

2.3. Uzroci nastanka poremećaja u ponašanju

Faktori koji utiču na pravilan razvoj djeteta su: biološki faktori koji dolaze do izražaja od početka razvoja embrija, a djeluju i nakon djetetovog rođenja i odgojni faktori.

Jedan broj autora navodi da su uzroci često u narušenim obiteljskim odnosima, neorganiziranom slobodnom vremenu i slično. Istraživanja također pokazuju da razlike u neadekvatnim odnosima: postupcima roditelja prema djeci, nekvalitetan odgoj i loši odnosi između roditelja, odnosno obiteljska atmosfera koja je obilježena negativnom pedagoškom klimom mogu biti najznačajnije za pojavu poremećaja u ponašanju.

2.4. Karakteristike najčešćih vidova poremećaja u ponašanju

Brojni su vidovi poremećaja u ponašanju. Različiti autori ih različito klasificiraju. U našem daljem izlaganju osvrnut ćemo se na najčešće pojavne vidove poremećaja u ponašanju koji su do sada proučavani od strane domaćih i stranih autora a koji su najučestaliji u našoj odgojnoj praksi. Ti poremećaji su: loši običaji i loše navike, dječiji otpor, negativizam, dječija nedisciplinovanost, akolektivnost- osamljenost, laž kod djece, dječije krađe i pljačke, bježanja i izostajanja iz škole, agresivnost, neurotske tendencije kod djece, seksualne mane, dječija delinkvencija.

2.4.1. Tretman djece i mladih asocijalnog ponašanja

Asocijalna ponašanja nastoje se transformirati u donekle socijalno prihvatljiva ponašanja. Kovačević, Stančić i Mejovšek (1987, str. 8) navode da se efekti transformacije mogu kretati u sljedećim okvirima:

- da se osoba sa asocijalnim ponašanjem socijalno integrira,
- da se minimiziraju postojeće poteškoće,
- da postojeće teže asocijalne teškoće postaju lakše,
- da stanje ostane isto, da pokušaji transformacije nemaju efekta,
- da se stanje pogorša, da se postiže suprotan efekat.

Programiranje tretmana prolazi kroz sljedeće faze :

- identifikaciju problema,
- fazu programiranja,
- fazu evaluacije.

3. SAVJETODAVNI RAD U ŠKOLI

Savjetodavni rad koji je imao za cilj obogatiti odgojni rad i proširiti pedagošku funkciju škole kao organizirana djelatnost pojavio se na višem stepenu razvoja pedagoške djelatnosti i na višem nivou razvoja pedagogije i psihologije. Savjetovanje je pedagoški proces kojim osposobljen i iskusan stručnjak pomaže drugoj osobi:

- a. da razumije sebe i da sagleda svoje mogućnosti
- b. da primi odgovornost za vlastiti izbor koji čini,
- c. da se ponaša u skladu sa učinjenim izborom“. (Mandić, 1986).

3.1.Uloga pedagoško – psihološke i socijalne službe u savjetodavnom radu

Savjetodavni rad postoji otkad postoji organizirani odgoj. Njime su se bavili roditelji, nastavnici, liječnici i vjerski službenici. Oni su putem razgovora nastojali djelovati na mlade sklone delinkventnom ponašanju, savjetovali ih kako se trebaju ponašati u određenim okolnostima i uvjerali ih u potrebe poštivanja moralnih normi i društvenih vrijednosti.

3.1.1. Rad školskoga pedagoga

Školski pedagog kao „specijalizirana osoba“ prvenstveno se bavi unapređivanjem odgojno-obrazovnog rada u školi, tj. uvođenjem inovacija u odgojno-obrazovni rad. Surađuje sa svim akterima odgojno-obrazovnog procesa: učenicima, nastavnicima, direktorom, roditeljima, ostalim stručnim suradnicima (psihologom, specijalnim pedagogom, socijalnim radnikom, liječnikom i drugima).

3.1.2. Područja rada školskog psihologa

Školski psiholog ostvaruje tijesnu suradnju sa školskim pedagogom i njihove poslove je ponekad teško razgraničiti.

Mandić, (1988) navodi da školski psiholog rješava specifične probleme učenika, vrši analizu slučaja i pomaže pojedincima da riješe svoje probleme, prati razvojne trendove mladih i surađuje s nastavnicima i roditeljima kad teškoće u razvoju i ponašanju treba rješavati te proučava odgojne utjecaje roditelja i nastavnika koji negativno djeluju na ponašanje učenika. Vršiti istraživanja, dijagnosticira psihološke probleme, koristi se terapijom i sudjeluje u savjetodavnom radu s pojedincom i grupom.

3.1.3. Suština i zadaci socijalnog rada u školi

„Cilj socijalnog rada i socijalne djelatnosti škole jeste u tome da se organizirano priđe rješavanju takvih socijalnih pitanja i problema od kojih zavisi normalno odvijanje nastave“.

(Dervišbegović, 2003).

3.2. Vidovi savjetodavnog rada

U školskom savjetodavnom radu koriste se sljedeće metode:

- a. metoda direktivnog savjetovanja,
- b. metoda nedirektivnog savjetovanja,
- c. eklektički način savjetovanja.

Najstariji i najrašireniji oblik savjetovanja je direktivno savjetovanje.

3.2.1. Individualni savjetodavni rad

Individualni savjetodavni rad organizira se onda kada učenik ima ozbiljnijih ličnih problema koje ne može sam riješiti, a ne mogu riješiti ni njegova obitelj, ni nastavnici. U našim školama najčešće na razgovor pedagogu, direktoru, šalju učenike koji su pogriješili. Savjetodavni intervju treba povremeno uraditi i s učenicima koji nisu zapali u određene poteškoće i probleme. Ne treba ga shvatiti kao vrstu kazne. I na završetku treba da se osjeti preventivni karakter savjetodavnog razgovora.

Odgajanike završetkom intervjuja ne treba ostaviti u neizvjesnosti.

3.2.2. Grupni savjetodavni rad

Grupni savjetodavni rad ima veliki pedagoški značaj za razvoj pojedinca. Članovi grupe vode rasprave o vrijednosnom sistemu, o normama ponašanja, o problemima i međuljudskom odnosu, o problemima u radu, ponašanju i sl.

Grupni rad doprinosi eliminiranju egoizma i egocentrizma, doprinosi afirmaciji kolektivnog duha, stvara uvjete da pojedinac pomaže grupi i obrnuto, svi članovi grupe imaju mogućnost manifestacije svojih stavova bez kritike i kazne.

Grupni rad je organiziran jer mladi mogu vrlo efikasno pomagati jedni drugima, a i život i rad u grupi je najbolja mogućnost da se pomogne i podrži druge ljude.

Prema procjeni (Bašić, Žižak, 1995) u radu s populacijom djece i omladine s poremećajima u ponašanju do sada su se pokazale najefikasnije sljedeće tehnike:

1. vođenje grupe,
2. tematske i iskustvene diskusije,
3. grupne aktivnosti,
4. igranje uloga i
5. simulacija.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je ispitati, utvrditi i analizirati koliko savjetodavni rad u školi, od strane različitih stručnjaka, doprinosi sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika. Osvjetlit ćemo vidove i značaj savjetodavnog rada u školi i njegovu ulogu u sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika.

4.2. Cilj istraživanja

Cilj je prevenirati različite vidove asocijalnog ponašanja kako bi se spriječilo njihovo prerastanje u ozbiljnije oblike asocijalnog ponašanja.

Ispitivanjem su obuhvaćeni nastavnici edukovani za vođenje promjena u školi, kao i edukovani timovi za rad u osnovnim školama, na postizanju boljeg uspjeha učenika (profesori razredne i predmetne nastave i roditelji učenika).

4.3.Značaj istraživanja

Praktični značaj savjetodavnog rada u sprečavanju asocijalnog ponašanja među učenicima osnovne škole jako je važno sa stanovišta bržeg razvoja pedagoške teorije i prakse. Asocijalno ponašanje među učenicima ukoliko se uoči rano, na vrijeme, lakše ga je ublažiti i korigovati, a ako se blagovremeno preduzmu preventivne mjere manja je mogućnost javljanja ove pojave među učenicima.

4.4.Hipoteze istraživanja

Glavna hipoteza

U istraživanju se pošlo od pretpostavke da savjetodavni rad sa djecom koja su ispoljila asocijalno ponašanje ima značajnu ulogu u sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika. Pošli smo od pretpostavke da su stavovi nastavnika pozitivni po pitanju uključivanja u timski rad u sprečavanju asocijalnog ponašanja.

Podhipoteze istraživanja su:

1. Pretpostavlja se da su nastavnici osposobljeni za timski rad i da odgovorno izvršavaju svoje obaveze s ciljem sprečavanja asocijalnog ponašanja učenika.
2. Očekuje se da nastavnici rado prihvataju rad u edukacijskim timovima na poboljšanju rada škole u cjelini, sve u cilju sprečavanja asocijalnog ponašanja kod učenika.
3. Pretpostavlja se da nastavnici imaju pozitivne stavove prema savjetodavnom radu kao značajnoj mjeri u prevenciji i otklanjanju asocijalnog ponašanja.
4. Pretpostavlja se da učenici ispoljavaju različite vidove asocijalnog ponašanja i da su učestaliji kod dječaka, posebno u drugoj trijadi obrazovanja.
5. Pretpostavlja se da nastavnici koriste različite vidove savjetodavnog rada i da su se neki od njih pokazali efikasnijim u odnosu na druge u sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika.
6. Pretpostavlja se da nastavnici imaju pozitivne stavove prema timskom pristupu u sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika.
7. Pretpostavlja se da su roditeljima poznati vidovi i uzroci asocijalnog ponašanja njihove djece i da preduzimaju različite mjere u cilju otklanjanja.
8. Pretpostavlja se da jedan broj učenika ima pozitivne stavove prema asocijalnom ponašanju i da se iz reda ovih učenika regrutuju učenici asocijalnog ponašanja.

4.5.Metode istraživanja

U našem radu koristit ćemo sljedeće metode:

- a) analitičko- deskriptivnu metodu.
- b) metoda teorijske analize
- c) servej istraživačku metodu.

4.6. Tehnike istraživanja

U istraživanju ćemo primijeniti sledeće tehnike istraživanja :

- analizu sadržaja
- anketiranje

4.7. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja sačinjavat će nastavnici i učenici iz tri osnovne škole u Gradačcu u kojima su već razvijeni timovi za rad na sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika VII i VIII razreda osnovne škole. Istraživanjem će biti obuhvaćeni nastavnici koji su edukovani za uvođenje promjena u školi, kao i edukovani timovi za rad u osnovnim školama, na postizanju boljeg uspeha učenika. Obzirom na cilj i zadatke istraživanja kod učenika u osnovnoj školi, istraživanjem će biti obuhvaćeno 150 ispitanika učenika VII i VIII razreda, 100 roditelja učenika osnovnih škola, različitog pola, stručne spreme i ekonomskog stanja, te 50 nastavnika razredne i predmetne nastave. Veličina izbora uzorka obezbediće reprezentativnost i anonimnost ispitanika.

4.7.1 Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

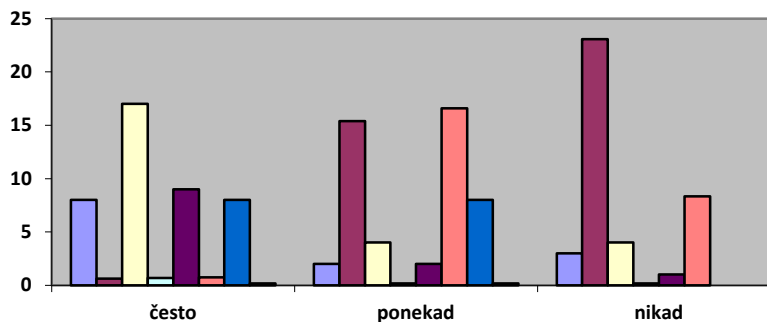
Vidovi asocijalnog ponašanja među učenicima i njihova učestalost

Tabela 1

Vid asocijalnog ponašanja	O.Š. H.K.				O.Š. I.G.K.				O.Š. K.				UKUPNO	
	Dječaci		Djevoj.		Dječ.		djevoj.		Dječ.		djevoj.		Kod dječ.	Kod djev.
pušenje	7	3,84	6	46,14	7	%	8	32%	9	75%	4	33,32	23-46%	18 36%
Drskost prema autoritetu	3	23,07	2	15,38	12	48%	7	28%	4	33,32	2	16,66	19-38	11 22%
Tuča	10	76,91	2	15,38	18	72%	7	28%	6	50%	3	25%	34-68	12-24
rivalstvo	13	100%	8	61,53	5	20%	12	48%	6	50%	2	16,66	24-48%	22-44%
agresivnost	4	30,76%	4	30,76	15	60%	19	76%	7	58,31	10	83,33	26-52	33-66%
alkohol	4	30,76	3	23,07	14	56%	10	40%	7	58,31	7	58,31	25-50	20-40%
Krađa	4	30,76	2	15,38	4	16%	1	4%	2	16,66	1	8,33	10-40	4-8%
Droga	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Laž	4	30,76	3	23,07	10	40%	9	36%	2	16,66	3	25%	16-32	15-30

Tabela 2

Učestalost asocijalnog Ponašanja	O.Š. H.K.		O.Š. I.G.K.		O.Š. K.		UKUPNO	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Često	8	61,53%	17	68%	9	75%	34	68%
Ponekad	2	15,38	4	16%	2	16,6	8	16%
Nikad	3	23,07	4	16%	1	8,33	8	16%



Grafikon 1

5. ZAKLJUČCI

Cilj našeg istraživanja bio je ispitati i utvrditi kakva je uloga savjetodavnog rada sa učenicima u sprečavanju asocijalnog ponašanja, koliko su nastavnici osposobljeni za obavljanje savjetodavnog rad sa njima, koliko su roditelji upoznati sa vidovima asocijalnog ponašanja svoje djece te koliko je škola spremna za preventivno djelovanje. Uz navedeni cilj analizirali smo i stavove roditelja i učenika o asocijalnom ponašanju.

Na osnovu dobivenih rezultata došli smo do sljedećih zaključaka:

Analizom odgovora utvrdili smo da svi nastavnici pokazuju visok stepen odgovornosti u obavljanju odgojno-obrazovnog rada u školi jer koriste sve moguće tehnike učenja (100 %), izvršavaju precizno svoje zadatke, koriste sve metode, oblike i sredstva, s učenicima obezbjeđuju dijalog i kreativno razmišljanje, stimuliraju ih na rad, razvijaju kod učenika intelektualne, fizičke i emocionalne sposobnosti, osposobljavaju ih za samoobrazovanje i potiču cjeloživotno učenje. Sa učenicima većinom grade demokratsku komunikaciju. Ovim je potvrđena naša prva hipoteza kojom se pretpostavljalo da su nastavnici osposobljeni za timski rad i da će kroz pojačanu odgovornost u izvršavanju obaveza doprinijeti sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika.

Većina ispitanika je osposobljena za rad u edukacijskim timovima i prihvata rad na poboljšanju rada škole: jer je većina osposobljena za savjetodavni rad (96%), za istraživački rad (74), za dijagnosticanje učenika u ponašanju (82%), za organizaciju slobodnog vremena učenika, (100%) ličnim primjerom utječu na mentalni odgoj učenika i uspjeli su ih socijalizirati.

Potvrđena je i druga hipoteza da nastavnici prihvataju rad u edukacijskim timovima na poboljšanju rada škole u cjelini, u cilju sprečavanja asocijalnog ponašanja.

Većina ispitanika (90 %) se izjasnila da često ili ponekad primjenjuju savjetodavni rad u cilju sprečavanja asocijalnog ponašanja, dok se svega 10 % ispitanika izjasnilo da ga ne primjenjuju.

Potvrđena je i treća hipoteza kojom smo pretpostavili da nastavnici imaju pozitivne stavove prema savjetodavnom radu kao značajnom mjeri u prevenciji i otklanjanju asocijalnog ponašanja.

Među učenicima učenicima nastavnici se najčešće susreću sa sljedećim vidovima asocijalnog ponašanja: tuča, agresivnost, konzumiranje alkohola, rivalstvo i pušenje. Među dječacima je najzastupljenija tuča, izjasnilo se 68% ispitanika, a među djevojčicama agresivnost koju manifestiraju drugačije od dječaka.

Većina ispitanika se izjasnila da su poremećaji u ponašanju česta pojava, a svega 16 % navodi da se do sada u radu sa učenicima nisu susretali sa ovom pojavom.

Ovim je potvrđena naša četvrta hipoteza da učenici ispoljavaju različite vidove asocijalnog ponašanja i da su veoma česta pojava među učenicima osnovne škole.

Većina ispitanika (66%) koristi individualni savjetodavni rad u sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika, 56% ispitanika koristi metodu nedirektivnog savjetovanja, dok 22% koristi metodu direktivnog sadržaja. Grupni savjetodavni rad koristi 28% ispitanika.

Do sada se najefikasnijom pokazala metoda nedirektivnog savjetovanja pa bi joj trebalo dati prednost u radu s učenicima u budućnosti. Ovim je potvrđena i naša šesta hipoteza kojom se pretpostavilo da nastavnici koriste različite vidove savjetodavnog rada i da su se neki od njih pokazali efikasnijim u sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika.

Većina ispitanika se izjasnila za timski rad u sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika. Mišljenja ispitanika su podijeljena po pitanju ekipiranosti stručnjaka koji se trebaju baviti sprečavanjem asocijalnog ponašanja među djecom. Najviše ispitanika (100%) se izjasnilo da roditelj treba biti član stručnog tima, zatim školski pedagog, razredni starješina i učitelj-nastavnik. Ovim je potvrđena i šesta hipoteza kojom se pretpostavilo da nastavnici imaju pozitivne stavove prema timskom pristupu u sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika.

Roditelji su se izjasnili oko 24 % da su među djecom prisutni različiti vidovi poremećaja u ponašanju. Najčešće su prisutni sljedeći vidovi asocijalnog ponašanja: agresivnost, pušenje, laž, rivalstvo i drskost prema autoritetu a najređi su : alkoholizam i krađa (među djevojčicama), a među dječacima su najfrekventniji : laž, sklonost prema alkoholizmu, drskost prema autoritetu, pušenje , agresivnost i tuča.

Uzroci asocijalnog ponašanja najčešće su u uvjetima obiteljske i školske sredine, u nepravilnoj organizaciji slobodnog vremena. Probleme u ponašanju djece roditelji najčešće rješavaju u krugu obitelji, od stručnih lica najčešće pomoć traže od nastavnika, razrednog starješine i školskog pedagoga.

Roditelji su izrazili potrebu za savjetodavnim radom u školi od strane razrednika i školskoga pedagoga- psihologa zbog asocijalnog ponašanja njihove djece, a i po drugim pitanjima.

Potvrđena je i naša sedma hipoteza da su roditeljima poznati vidovi asocijalnog ponašanja njihove djece i da preduzimaju različite mjere u cilju njihovog otklanjanja.

Jedan broj učenika nerado ide u školu (43%) ispitanika, 39% su nezadovoljni postignutim školskim uspjehom, jedan broj ih nema adekvatnu podršku obitelji. Tokom pojave asocijalnog ponašanja pomažu mu: razredni starješina, roditelji, pedagog škole i vršnjaci. Oko 60% ispitanika želi često savjetodavni razgovor sa razrednikom i pedagogom, 74% ispitanika smatraju da najčešće lošiji učenici krše norme ponašanja.

Naša osma hipoteza je potvrđena, da jedan broj učenika zbog pozitivnih stavova prema asocijalnom ponašanju krše norme ponašanja i da su to obično slabiji učenici.

Na kraju možemo zaključiti da je potvrđena i naša glavna hipoteza: da savjetodavni rad sa djecom koja su ispoljila asocijalno ponašanje ima značajnu ulogu u sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika i da su stavovi nastavnika pozitivni po pitanju uključivanja u timski rad u sprečavanju asocijalnog ponašanja učenika.

Škola bi ubuduće trebala veću pažnju posvetiti edukaciji nastavnika za provođenje savjetodavnog rada sa učenicima u cilju prevencije i sprečavanja asocijalnog ponašanja i ekipirati stručne timove ostalim profilima stručnjaka (psiholog, socijalni radnik, neuropsihijatar i dr.).

LITERATURA I VIRI

- Bašić, J., Žižak, A.: Programski aspekti tretmana djece i omladine s poremećajima u ponašanju, Zagreb, 1992.
- Bratanić, M.; Međuljudski odnosi nastavnika i učenika, Priručnik za ravnatelje, Znamen, Zagreb, 1993.
- Dervišbegović, M.: Socijalni rad, Sarajevo, 2003
- Kovačević, V., Stančić, V, Mejovšek, M. (1998), Osnove teorije defektologije, Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Mandić, P.: Savjetodavni vaspitni rad, Sarajevo, 1986.
- Miković, M. (2004) Maloljetnička delinkvencija i socijalni rad, Sarajevo: Editio Civitas.
- Tomić, R.: Poremećaji u ponašanju kod djece i mladih, Tuzla, 2005.
- Tomić, R. , Šehović, M, Karić, N., Hasanović, I . (2008), Delinkventno ponašanje djece i mladih, Tuzla: Offs
- Vodak, P., Šulc, A. (1996), Mane i poremećaji ponašanja u dječijem dobu, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika;
- Winkel, R.(ur): Djeca koju je teško odgajati, Zagreb, 1996.

dr. Doris Keindl-Wendner in dr. Jutta Pauschenwein

CAPACITY BUILDING THROUGH CO-CREATION OF NEW KNOWLEDGE: HOW MOOCS CAN EQUIP CITIZENS WITH SKILLS TO SHAPE THE FUTURE - A CASE STUDY OF AN AUSTRIAN UNIVERSITY

ABSTRACT

Universities have the mandate to educate students for employment and/or entrepreneurial activities. Thus, universities have to focus on the employability of their graduates. The labor market requires not only hard skills of graduates but also “generic skills”. In particular, such “generic skills” include communication skills, teamwork and independent problem solving capabilities.

This paper discusses the concept of employability as objective of higher education in the light of societal developments, such as life long learning, migration and new media. The core of this paper deals with an innovative teaching method to achieve the skills required in the labor market for university graduates and for individuals who use open online courses for the purpose of enhancing their knowledge and skills. This teaching method – a Massive Open Online Course (MOOC) on competences for global collaboration – is presented (www.cope15.at). The method was evaluated by the authors applying qualitative and quantitative empirical methods. The paper shows that MOOCs can support learners in obtaining skills and competences for future work challenges, if the instructors engage intensively with students and support them in their learning process. The paper also discusses the limitations and necessary conditions of this teaching scenario.

KEYWORDS: MOOC, Business education, distance learning, employability, life long learning

1. INTRODUCTION

Universities worldwide compete for the best applicants. The decision for applying to a particular school depends on numerous factors, including the ranking of schools, the image of the higher education institution and the career prospects offered through the specific programs run by the university. The perceived quality of a university and/or a specific study program from the point of view of applicants is closely related to the expected benefits gained from the education at a specific institution (*Warn/Trater 2001; Mizikaci 2006*).

This paper first discusses crucial developments in higher education, in particular in business schools, with respect to the employability of university graduates and challenges and opportunities. The authors put emphasis on curriculum design and methods of teaching with respect to learning outcomes and skills and competences related to the labor market.

Secondly, the paper describes an innovative teaching method conducted at an Austrian university, namely a "Massive Open Online Course" (MOOC) aiming to convey „Competences for Global Collaboration“. The authors have evaluated this teaching method by applying quantitative and qualitative instruments. In addition, the authors applied a special tool for the illustration and evaluation of a learning process, namely "Footprints of Emergence" (*Williams et al 2012*). The paper shows the results of the evaluation and discusses implications for business schools.

2. DIMENSIONS OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION

The quality of an education cannot easily be defined or measured. Since education is a complex process and the benefits of education will become visible only in the long run, attempts to assess the quality of a student's education will inevitably be restricted to certain dimensions. The quality can be measured by input factors, such as the adequacy of the resources provided (both with respect to the number of faculty and other resources, such as rooms, equipment, labs and other facilities), the qualifications of faculty, the processes at the university, such as admissions, examinations and other similar parameters. Other dimensions of quality would relate to output factors, such as the consistency between assessment and course objectives, value for money and fitness of purpose (*Warn/Tranter 2001; Mizikaci 2006*).

Education is a credence good. While learners trust in the value of their education, they cannot directly assess the specific quality. Rankings of higher education institutions and accreditation have an impact on the trust of those who select their educational institution. Therefore, it is adequate to look at *perceived quality* of higher education. The value of the learners' investments becomes evident only later, when they apply the knowledge and the skills acquired. In the context of this paper, the authors focus on the *fitness for purpose* dimension of higher education. This is linked to the transformative model of quality, which implies that the value to students stems from their learning experience (*Harvey 1995; Warn/Tranter 2001*). The fitness for purpose approach is closely related to the employability of graduates, since the quality of the educational process shall lead to skills and competences which are demanded on the labor market.

3. EMPLOYABILITY OF UNIVERSITY GRADUATES

Education shall enhance the employability of human beings. „Employability“ is defined as „the ability to gain initial employment, to maintain employment, and to be able to move around within the labor market“ (EHEA 2014). Employability is a student centered concept. This means that the student is regarded as the core subject of the educational process. The individual skills and competences which students need to successfully apply for employment or to successfully start their own business and the skills needed to maintain a position in a company and to have a career are at the core of attention within the education.

A study conducted in several countries has revealed that employers do not only expect field related competences from university graduates (*Azevedo et al 2012*). In addition, employers seek „generic competences“ of university graduates, such as problem solving skills, time management, leadership, team work, social skills, the ability to communicate effectively in the native language and at least one foreign language, IT skills, intercultural competences and many more (*Warn/Tranter 2001*). Therefore, education should not only support students in their learning of field related competences, but furthermore students are expected to develop generic skills during their studies.

4. EDUCATION IN A DYNAMIC AND GLOBALIZED SETTING: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR UNIVERSITIES

If a university claims that its objective is to educate students for their future careers and lives, then the mission of university has to be directed at making sure that students possess the necessary skills and competences when entering the labor market. The goal to enhance the learners' employability throughout the educational process is even more difficult to reach nowadays since numerous dynamics have strongly influenced the higher education area.

Migration makes the student and faculty population increasingly diverse, which implies that intercultural competences and awareness of diversity are key competences of students and faculty. Since more and more students continue their education while working, especially in graduate schools, the situation that students have limited time resources for their studies creates the challenge of ensuring a high quality of education. Furthermore, technological developments have had a large impact on the lives of people and on their communication behavior. Therefore, ensuring employability of graduates, dealing with an increasing diversity of students (and faculty) and using new media in education are among the most relevant factors in modern business schools.

Curricula have to be adapted to make sure that the learning outcomes lead to a development of those abilities which are relevant for employment in a certain profession. Developing university curricula which meet the demand of the labor market is challenging for several reasons. First of all, expectation of employers with respect to relevant skills and competences change rather fast due to the dynamic development on the labor market. Therefore, a periodic review of curricula is necessary. University curricula have to be designed in a way that students do not only learn field specific competences, but that they have a chance to develop generic competences as well. Secondly, curriculum design and implementation of new study programs by university boards is not sufficient for ensuring that graduates will be employable. Instead, a commitment of the entire faculty is necessary, because each course taught has to

comply with the employability objectives. Therefore, education will only lead to employability of university graduates if the faculty is able and willing to change their way of teaching so that the courses become student centered. Each course should focus on the learning outcomes of the students. Instructors have to shift from the traditional teacher-centered to a learner-centered approach (*Chang/Smith 2008*).

Universities have applied various methods for achieving learning outcomes of students, both as regards field related competences and “generic skills”. Many schools have turned to online education since this creates various advantages for learners, such as flexibility when it comes to time and place of studies. In the next section of this paper a special version of an online course is presented: Massive Open Online Courses (MOOCs). The authors describe the notion of MOOCs and illustrate the use of MOOCs in international business education based on an example which was evaluated by interviews with faculty and questionnaires distributed to the learners.

5. MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCs)

Since about ten years various institutions and universities have been offering “Massive Open Online Courses” (MOOCs). These courses are “massive” because often hundreds or thousands of learners study in a particular course. The courses are open in the sense that everybody can enroll. They are fully online. The “Khan Academy” (<https://www.khanacademy.org/>) constituted one of the early versions of MOOCs and soon prestigious universities, such as Stanford University, followed (*Beckett 2011*). MOOCs constitute new forms of learning. Each individual with online access can have access to education, to knowledge networks and tools of learning; for free. Especially in the area of life long learning and adult education, MOOCs are attractive, since learners can study at the time of their convenience and in the velocity and intensity which suits them (*Yuan/Powell 2013; Aberer 2014*). One of the crucial characteristics of MOOCs is the principle of “connectivity” (*Siemens, 2005; Downes, 2012*), which implies that the learning processes on these open online courses follows a pattern where learners connect to each other and form “knots” where learning processes start and develop autonomously.

Through MOOCs universities can develop innovative teaching methods, and through MOOCs universities can reach out to learners beyond the classic groups of students. Innovative teaching methods can be used in the branding of the university (*Ramachandran 2010*).

6. CASE STUDY: MOOC „#cope – Competences for Global Collaboration“

One Austrian university, FH JOANNEUM University of Applied Sciences, has offered a six weeks MOOC on the topic of „Competences for Global Collaboration“. This course was first offered in 2014 and the second edition has been conducted in 2015 (www.cope15.at).

From the point of view of teaching methodology, MOOCs can follow two different approaches. So called “cMOOCs” (“connectivist MOOCs”) are based on the four principles of connectivity: autonomy, diversity, openness and interaction (*Siemens 2005; Downes 2012*). xMOOCs, on the other hand, are more conservative in that they use videos extensively and give more directions to learners, in the sense of a conventional e-learning scenario with fixed assignments and a given structure. The MOOC “cope15” at FH JOANNEUM has been

created as a hybrid of cMOOCs and xMOOCs, in that it was rather open, but still presented a clear structure to the learners and videos as learning material.

The purpose of the MOOC “cope15” was to educate students in areas of high relevance for international business:

- Week 1: Intercultural collaboration
- Week 2: Legal cultures and legal systems
- Week 3: International communication and negotiation
- Week 4: Doing business in Emerging economies
- Week 5: Inter-organizational relationships and networks
- Week 6: Transfer into individual contexts of the learners.

The MOOC had been created and effectuated by a multidisciplinary group of lecturers. A major contribution to the MOOC came from the e-learning center of the university, which not only created the e-learning platform for the MOOC (wordpress) and supported the lecturers in the development of the materials for the open online course. In addition, qualified staff members of the e-learning center served as moderators throughout the course. The moderators gave feedback on postings of learners, they monitored the entire learning process and they got in contact with the experts who were responsible for the content of each week to get specific input from lecturers to questions of learners, if required. This personal interaction between the instructors and the learners was crucial, because it substantially contributed to the effectiveness of the education (see *Chang/Smith 2008* and the research design and outcome of this experiment described below).

The aims of this MOOC were manifold:

1. To educate students for employment in international business
2. To explore innovative teaching methods and draw conclusions on their effect on learners; in particular, the goal was to assess how learners adapt to new teaching styles (*Salmon 2002, 2004*).
3. To research into processes of “emergent learning” (*Williams 2011*); i.e. to give room to learners to explore the unknown (even content unknown to the respective lecturers).
4. To make the university more known to new groups of learners
5. To develop training materials suitable for companies in the education of their staff members.

In the first edition of this MOOC (2014), 537 learners from more than thirty nations actively participated in the MOOC. The majority were students from the university. However, many learners who had not been students at FH JOANNEUM participated in the MOOC as well. In the second edition (2015), 460 learners from more than thirty nations participated in the MOOC. This time, the majority of students came from the university that conducted this experiment.

Learners could obtain a certificate for their learning in the MOOC “cope14”. This certificate was named “badge”. Learners who were interested in a formal recognition of their learning, could submit a documentation of their activities to the moderators.

6. RESULTS: QUALITATIVE AND QUANTITATIVE EVALUATION AND “FOOTPRINTS OF EMERGENCE”

After both editions of the MOOC, the experiment was thoroughly evaluated by quantitative and qualitative methods. This following part of this paper discusses the results of the 2014 edition of the MOOC.

Qualitative Survey with Faculty

Lecturers whose students participated in the MOOC had been interviewed on the basis of structured expert interviews; 11 interviews were conducted. In these interviews, both the perspective of teachers in methods of instruction and the perspective of strategic developments of study programs were taken into account. The main outcome of the qualitative survey with the 11 lecturers was that the new teaching methods required a time consuming adaptation of existing materials. The interaction with the learners brought new insights, especially since many learners shared interesting links which led to in depth discussions in the online platform. This outcome is consistent with research that has proven that the effectiveness of distance learning corresponds with personal interaction (*Chang/Smith 2008*).

Quantitative study with learners

The quantitative empirical study consisted of questionnaires distributed to the learners in the MOOC. They were asked about their learning experience twice; first at the end of the first week, and then again in the last week. In addition, 104 learners reflected their learning experience by comments on the e-learning platform and seventeen of them created “footprints of emergence” (*Williams 2012*) of their learning processes.

In a nutshell, the learners highlighted that they found the learning materials useful, the exchange with other learners supported them in their own learning process. The interaction with the moderators was perceived to facilitate the learning. The table below shows the data of the learners’ evaluation of the MOOC.

Moderators	M	SD	N
The moderators were very helpful and assisting.	3,09	,759	78
The moderators assisted me in my orientation.	2,77	,709	75
Resources, learning content			
I found the learning content most interesting.	2,79	,680	76
I found the resources informative.	3,04	,637	77
I found the resources (learning material, related links) helpful and they assisted me with my learning.	3,01	,678	77
Overview			
I find the overview chart most helpful (e.g. structure of week 1).	3,03	,683	78
Each week one gets a good overview at the website of the contents of the respective week.	2,96	,729	78
Learning Objectives			
The learning objectives are clearly formulated.	2,94	,713	77
The learning objectives are appropriately formulated.	2,92	,632	75
Videos			
I find the videos most informative.	2,88	,683	78

The videos have an optimal length.	2,69	,730	77
Assignments			
I found the assignments time-consuming.	2,99	,781	78
The assignments are clear.	2,90	,636	78
I found the assignments difficult.	2,60	,671	78
I liked the assignments very much.	2,54	,774	76
The assignments were not clearly defined.	2,04	,733	77
Participants			
The collection of the learning content, which were delivered by the other learners, were helpful.	2,92	,619	78
I find the comments of other participants most interesting.	2,83	,768	77
I do not read any comments of other participants.	1,60	,651	78

Table 1: Answers rank from “strongly agree” to “strongly disagree” (4 levels), a higher number means a higher degree of assent (M = Mean, SD = Standard Deviation) (Table 1, Jadin *et al* 2015)

The online reflexions of the learners revealed that they appreciated the time flexibility in the MOOC. They emphasised the point that the participation in the MOOC enhanced their competences in online communication, in particular due to the fact that the MOOC was conducted in English language. See some of the comments of the learners:

„... the basic idea of MOOC makes this possible... so you can do your learning whenever or wherever you want...“

„Now I feel more confident posting my thoughts and experiences through the web...“

„...the MOOC influenced my behaviour concerning comments. ...I tried to keep my comments short and reduced to the most important information, so that they stay interesting. ...“

In addition to the expert interviews and the quantitative study with the learner sample, the research conducted when evaluating the learning processes in the MOOC cope14 included a third tool, so called “Footprints of Emergence”.

“Footprints of Emergence” are a complex, intuitive method for reflection of one’s learning experience. The learner evaluates his/her experience in four clusters (open/structure; interactive environment; agency; presence/writing). On the basis of 25 factors the learners basically estimate on how self-organized/autonomous or given/structured by external components a learning process takes place. If the learning scenario is very structured, the curve of the learning is rather at the middle of the table; if the learning scenario is very unstructured and open, the learning curve is rather at the margins. The learning process of each individual – the “emergent learning” - takes place within these two extremes. Below a footprint of one learner in the cope14 MOOC is shown.

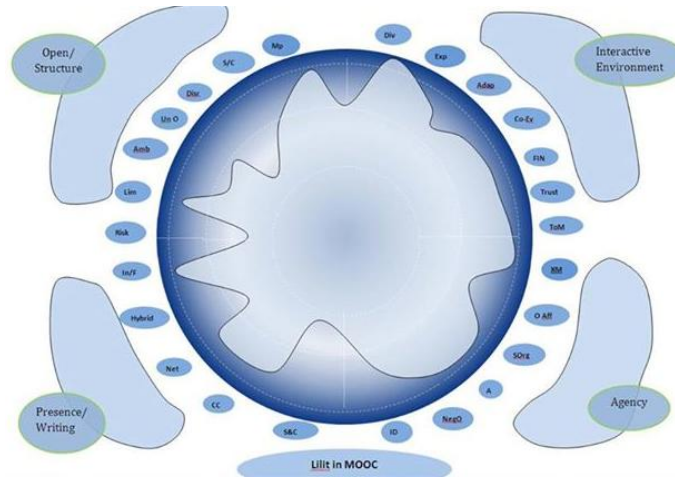


Fig. 1: Footprint of a Learner in the MOOC #cope14

This footprint of a learner illustrates that her learning process was rather open and autonomous. Especially, in the cluster “interactive environment” (see the right hand side in the upper segment) the factors diversity and frequent network interactivity were rated high.

7. DISCUSSION

In the 21st century, universities operative in a very competitive environment. The success of a higher education institution depends, *inter alia*, on the consistency of their mission and vision and their output (brand image/brand identity of a university). If a university claims to strive for excellence in teaching and learning, this claim must be consistent with the value for money of the learners. Thus, the education must be fit for the purpose, which means that the employability of the students shall increase significantly during their educational process. Since the employability of graduates is related to their field specific and generic skills and competences, universities must focus on the skills and competences of students. The learning process shall support the students in reaching the learning outcomes and obtaining key competences that are relevant for employment.

Distance learning via Massive Open Online Courses (MOOCs) can help the students to obtain key competences; in particular:

- Field specific competences in various disciplines
- Self organization, because learning in the MOOC is an independent process
- Collaborative learning and communication
- Use of new media
- Language and writing skills

Effective learning in open education is, however, strongly linked to the efforts of faculty to intensively interact with students in the distance learning scenario. This requires a thorough preparation, a huge time investment and abilities of faculty to use new media effectively.

Being part of a MOOC can be a lot of fun, too. As one learner in the MOOC “Competences in Global Collaboration” has pointed out in 2015: “My online presence changed from passive to active and from reading one article to reading many sources and creating my opinion. I can

see the results and I am much more familiar with several research platforms now. I was surprised that getting in touch with completely unknown people from all over the world came naturally to me”.

Universities have to live up to their obligation to engage actively in capacity building. In Europe many citizens look into the future with anxieties related to the tense situation on the labour market, the loss of trust in institutions and public management and migration developments. One of the key factors to overcome anxieties and equip citizens with the necessary skills to deal with the challenges and find suitable solutions is education. The education should be accessible to all citizens. Thus, MOOCs by universities can serve as appropriate tools to build a society that is fit to create a successful future.

LITERATURE AND SOURCES

- Azevedo, A.; Omerzel, D.G.; Andrews, J.; Higsen, H.; Caballero, A.; Frech, B.* (2012), Satisfaction with knowledge and competences: A multi-country study of employers and business graduates, *American Journal of Economics and Business Administration*, pp. 23-39.
- Aberer, K.* (2014), MOOCs, e-learning, virtueller Campus: Ist die Zukunft der Hochschullehre digital? *Der Standard* 24 September 2014 <http://derstandard.at/2000005975879/Experte-Online-Vorlesungen-verbessern-gesamte-Lehre-an-den-Unis>.
- Beckett, J.* (2011): Free computer science courses, new teaching technology reinvent online education, *Stanford University News*. <http://news.stanford.edu/news/2011/august/online-computer-science-081611.html>.
- Chang, S-H.H.; Smith, R.A.* (2008), Effectiveness of Personal Interaction in a Learner-Centered Paradigm Distance Education Class Based on Student Satisfaction, *Journal of Research and Technology in Education*, pp. 407-426.
- Downes, S.* (2012): Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks. http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf; pp 495-498.
- Harvey, L.* (1995), Editorial, *Quality in Higher Education*, pp. 5-12.
- Jadin, R.; Pauschenwein J.; Pivec, M.; Pernold, E.* (2015), Emergent Learning with MOOCs: Experiences from cope14. Submitted for the European MOOCs Stakeholders Summit 2015, Mons, Belgium.
- Kiendl-Wendner, D.; Pauschenwein, J.* (2015), MOOCs – Innovation in der Lehre. Wissenschaftlich Evaluiert, *Forschungsforum der Fachhochschulen*, Hagenberg 2015.
- Mizikaci, F.* (2006), A systems approach to program evaluation model for quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, pp. 37 – 53.
- Pinar, M.; Trapp, P.; Girard, T.; Boyt, T. E.* (2010), Utilizing the brand ecosystem framework in designing branding strategies for Higher Education, *International Journal of Education Management* 2010, pp. 724-739.
- Pivec, M.; Perold, E.* (2014), Learning Experience in the MOOC cope14, in *Pauschenwein, J.* (ed.), *Evaluierung offener Lernszenarien*, E-Learning Tag 2014 der FH JOANNEUM in Graz, pp. 54-61.
- Ramachandran, N. T.* (2010), Marketing framework in higher education: Addressing aspirations of students beyond conventional tenets of selling products, *International Journal of Education Management* 2010, S. 544-554.
- Salmon, G.* (2004): *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. London: Francis & Taylor.
- Siemens, G.* (2005), *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1, Jan 2005
- Williams, R./Karousou, R/Mackness, J.* (2011): Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/883/1686>
- Williams, R./Mackness, J./Gumtau, S.* (2012): Footprints of Emergence. Vol. 13, No. 4. *IRRODL*. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1267>
- Warn, J.; Tranter, P.* (2001), *Measuring Quality in Higher Education: a competency approach*, *Quality in Higher Education*, pp. 191-198.
- Yuan, L.; Powell, S.* (2013), *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. A White Paper, *JISC cetis*, <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>

dr. Katja Košir in dr. Urška Žugelj

VLOGA ZNANSTVENIH SPOZNAJ V POKLICNEM RAZVOJU UČITELJA: PRIMER KONCEPTA MISELNE NARAVNANOSTI K RASTI

POVZETEK

V prispevku je utemeljena vloga znanstvenih teorij in raziskav v poklicnem razvoju učitelja. Opisan je odnos med teorijo, raziskovanjem in pedagoško prakso. Predstavljena sta multipla vzročnost in verjetnostno presojanje kot značilnosti, ki ju je potrebno upoštevati pri interpretaciji znanstvenih spoznanj. V nadaljevanju je predstavljen koncept miselne naravnosti, ki se nanaša na posameznikova prepričanja o možnosti spreminjanja sposobnosti. Opisan je na kontinuumu od *fiksne miselne naravnosti*, za katero je značilno posameznikovo prepričanje, da so njegove sposobnosti nespremenljive, stabilne poteze, do *miselne naravnosti k rasti*, kjer gre za prepričanje posameznika, da je sposobnosti mogoče razvijati z lastnimi prizadevanji in z izobraževanjem. V prispevku so predstavljene ugotovitve nekaterih ključnih raziskav, ki so preučevale vlogo miselne naravnosti pri učenju; te kažejo, da je *miselna naravnost k rasti* pomemben dejavnik psihološke odpornosti ter pozitivnih učnih izidov. Izhajajoč iz raziskovalnih ugotovitev je predstavljen nekaj možnih načinov, s katerimi lahko učitelj pri učenju spodbuja *miselno naravnost k rasti*.

KLJUČNE BESEDE: teorija, poklicni razvoj učiteljev, subjektivna pojmovanja, miselna naravnost k rasti, učenci.

THE ROLE OF CONTEMPORARY SCIENTIFIC FINDINGS IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE CASE OF THE CONCEPT OF GROWTH MINDSET

ABSTRACT

The present contribution aims to justify the role of scientific theories in teachers' professional development. The relations between theory, research, and practice are described. In addition, multiple causality and probabilistic reasoning as characteristics that should be regarded when interpreting scientific findings are discussed. Finally, the concept of mindset that refers to the implicit theories about the malleability of human characteristics is presented. The mindsets can be placed on a continuum from *fixed mindset* or entity self-theories, believing that abilities are fixed traits, to *growth mindset* or incremental theories, believing abilities can be developed through efforts and education. Findings of some relevant studies examining the role of mindset in learning are reviewed. These findings demonstrate the *growth mindset* as significant factor of resilience and positive academic outcomes. Some evidence-based interventions to promote growth mindset in learning are presented.

KEYWORDS: theory, teachers' professional development, self-theories, growth mindset, pupils.

1. UVOD

Delo učitelja zahteva zelo raznolika znanja in spretnosti – med najpomembnejšimi so recimo dobro poznavanje vsebin, ki jih poučuje, strategije poučevanja, strategije postavljanja ciljev in načrtovanja, strategije vodenja razreda, komunikacijske strategije, zmožnost vzpostavljanja podpornih odnosov z zelo raznolikimi učenci. Ena izmed ključnih zahtev dela učitelja je sposobnost hitrega, fleksibilnega odzivanja na nepredvidene situacije. Prav ta nepredvidljivost šolskega in razrednega okolja je vidik, ki zlasti učiteljem začetnikom predstavlja precejšen stresor. Zato je razumljivo, da v procesu svojega poklicnega izobraževanja iščejo hitre rešitve, recepte ali postopke, ki bi jim olajševali delo z učenci in razredi. Pogosto se ujamejo v pojmovanje, da je poučevanje in vodenje razreda mogoče obvladovati s poznavanjem pravih receptov, trikov. Verjamejo, da je učiteljem potrebno le posredovati prave recepte ter jim povedati, česa naj se izogibajo (ti. »dos and don'ts) brez kakršnekoli teoretske podlage, torej po principu kuharske knjige. Takšni recepti (npr. »V odnosu do učencev je treba biti strog, a pošten.«, »Na začetku leta si je treba vzpostaviti avtoriteto.« ali »Dober učitelj je do vseh enak.«) morda na splošni ravni zvenijo smiselno, a utegnejo biti neprimerni v specifičnih situacijah in so včasih tudi protislovni. Obenem se pogosto nanašajo zgolj na znake, na simptome, ne pa tudi na razloge za neprimerno vedenje, ter ne ponujajo nikakršne alterantive oziroma naslednjega koraka v primeru, ko v prvem koraku nismo uspešni. Izhajanje iz zgolj tega pristopa načeloma vodi v rutinsko, nefleksibilno in nereflektirano vodenje razreda, ki je dolgoročno težko uspešno. Tovrstna priporočila so lahko učitelju v pomoč le, če se zaveda, da ne gre za recepte, ki bi vedno delovali, pač pa za smernice, ki jih je potrebno vedno znova reflektirati, osmisliti in preverjati njihovo veljavnost. Podoben temu pristopu je med učitelji pogost zdravorazumski pristop; gre za pojmovanje, da posedujejo izkušeni učitelji intuitivno strokovno znanje, ki ga je mogoče povzeti v frazah, kot so npr. »Potrebno je biti dobro organiziran in predvideti težave,« »Pomembno je, da so otroci ves čas zaposleni,« ali »Začni strogo in kasneje popuščaj« ipd. Pomisleki v zvezi z učinkovitostjo takšnega pojmovanja vodenja so podobni kot za pristop kuharske knjige. Odsotnost dvoma v ustreznost lastnih postopkov vodenja razreda pa lahko v vodi v togo, nefleksibilno odzivanje, ki ni prilagojeno posebnostim učencev in razredov.

Učitelj torej pri svojem delu ni in nikakor ne more biti obrtnik, ki deluje po utečenih postopkih, pač pa reflektiven raziskovalec svojega razreda, posameznih učencev, socialnega konteksta in nenazadnje sebe – svojih lastnih stališč in prepričanj, ki njegovo delo z učenci spodbujajo ali ga ovirajo pri vzpostavljanju podpornega odnosa z učenci. Spodoben mora biti oblikovanja raznolikih hipotez za razlago določenih dogodkov v razredu ter uporabe različnih načinov preventivnega delovanja in odzivanja glede na posebnosti posameznih učencev in razredov.

2. VLOGA PSIHOLOŠKIH IN PEDAGOŠKIH TEORIJ V PEDAGOŠKI PRAKSI

Pri iskanju alternativnih razlag in iskanju konstruktivnih in učinkovitih strategij za preprečevanje in odzivanje na dogodke v razredu lahko učitelju pomaga dobro poznavanje sodobnih znanstvenih konceptov, modelov in teorij. Obenem mu je lahko dobra teoretska podkovanost in seznanjenost s sodobnimi raziskovalnimi ugotovitvami s področja učenja in

poučevanja v pomoč pri osmišljanju in utemeljevanju lastnega dela. Znanstvene teorije in modeli naj bi torej predstavljali eno izmed ključnih učiteljevih orodij, ki ga poleg prej navedenega opremljajo tudi z ustrezno kritičnostjo do senzacionalističnih, populističnih, psevdoznanstvenih praks (glej npr. Stanovich, 2013).

Učinkovito uporabo tovrstnih orodij pogosto ovira napačno pojmovanje odnosa med teorijo, raziskovanjem in prakso: teorija ni in ne more biti v funkciji »navodil za uporabo«, poznavanje raznolikih teorij lahko predstavlja kvečjemu »bazen« idej za iskanje možnih rešitev v razredu. Napačno razumevanje teorije pa vodi v neuporabo znanstvenih spoznanj pri lastnem delu ter v zgolj intuitivno, zdravorazumsko in pogosto nereflektirano delovanje. V znanosti so teorije orodja, ki predstavljajo osnovo za raziskovanje in organiziranje opazanj. Podobno vlogo lahko igrajo v učiteljevem lastnem procesu razlaganja in raziskovanja lastnega dela.

A. Multipla vzročnost in verjetnostno presojanje

Pri tem velja omeniti dve značilnosti znanstvenih ugotovitev, ki so morda v večji meri značilne za »mehke«, družboslovne znanosti (čeprav se z njimi srečujemo tudi v ekzaktnejših znanostih, kot je medicina): multiplo vzročnost in verjetnostno presojanje (glej Stanovich, 2013). Večina pojavov v družboslovju namreč ni pogojena z enim samim dejavnikom, ki bi pojav v celoti pojasnil – opraviti imamo z multiplo vzročnostjo, poleg tega pa je potrebno upoštevati tudi interakcije med različnimi dejavniki. To še posebej velja za psihološko raziskovanje v šolskem kontekstu, kjer k nekemu pojavu (npr. stopnji medvrstniškega nasilja na šoli) prispevajo dejavniki na različnih ravneh: od individualnih značilnosti učencev (npr. stopnja agresivnosti) preko dejavnikov razreda (npr. razredne norme) in šole (npr. šolska klima, prepričanja učiteljev) do širših družbenih in kulturnih dejavnikov. Zato je v raziskovanju nemogoče hkrati zajeti vse pomembne dejavnike nekega pojava ter njihove interakcije ter pojasniti celoten delež variance pojava, ki ga preučujemo. Druga značilnost raziskovanja, ki pogosto daje vtis, da raziskave na področju družboslovja ne omogočajo dovolj natančnega pojasnjevanja, pa je probabilistično oziroma verjetnostno presojanje: napovedi, osnovane na raziskavah, niso deterministične, pač pa omogočajo oceno stopnje verjetnosti za določen izid. Ni torej mogoče natančno napovedati, ali bo učenec z določenimi osebnostnimi značilnostmi izvajalec medvrstniškega nasilja, lahko pa na osnovi raziskav napovemo stopnjo verjetnosti, da se bo posameznik s prisotnostjo različnih dejavnikov tveganja nasilno vedel do vrstnikov.

3. SUBJEKTIVNA POJMOVANJA O SEBI IN MISELNA NARAVNANOST

V tem prispevku predstavljamo enega izmed znanstvenih konceptov v psihologiji, ki ima v izobraževanju veliko uporabno vrednost in sicer tako z vidika spodbujanja poklicnega razvoja učiteljev kot z vidika spodbujanja učinkovitega učenja pri učencih. Gre ta koncept miselne naravnosti (ang. *mindset*), ki izhaja iz raziskovalne paradigme subjektivnih teorij o lastnih sposobnosti (glej. Dweck, 2000). Koncept predstavlja v zadnjih dveh desetletjih zelo raziskovano in perspektivno področje in je izhodišče različnih intervencij tako v delovnih kot v šolskih kontekstih (glej npr. Blackwell, Trzesniewski in Dweck, 2007; Heslin, 2010).

Strategije dela z učenci, ki izhajajo iz tega modela, strokovnjaki na področju učenja in poučevanja sicer pretežno poznajo in posamezne prvine že uporabljajo (npr. pomen spodbujanja prizadevanja učencev, spodbujanje metakognicije, spodbujanje osredotočanja na lasten napredek); poznavanje koncepta miselne naravnosti lahko dodatno prispeva k poglobljenemu razumevanju razlogov za tak že dlje časa priporočen način spodbujanja kakovostnega učenja.

A. Ciljne usmerjenosti

Avtorica koncepta miselne naravnosti Carol Dweck pri utemeljevanju koncepta miselne naravnosti izhaja iz že desetletja uveljavljene delitve ciljev učenja na *cilje obvladovanja* in *cilje, ki se nanašajo na predstavitev lastnih zmožnosti* oziroma *samopredstavitvene cilje* (ang. *mastery and performance goal orientations*; za natančen opis obojih glej Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Gre za dva različna pristopa učencev v učnih situacijah; v obeh primerih je učenčev cilj doživeti uspeh, vendar pa je razumevanje uspeha v obeh pristopih različno; pri *ciljni usmerjenosti k obvladovanju* si učenec prizadeva poglobljeno razumeti učno snov ter razvijati lastne sposobnosti, učenec s *ciljno usmerjenostjo k samopredstavitvi* pa si prizadeva izkazati se pred seboj ali pred drugimi ter s tem dokazati lastne sposobnosti. Cilji obvladovanja načeloma vodijo v bolj kakovostno učenje. Zaznavanje učenja kot izziv in priložnost za napredovanje, visoko vrednotenje prizadevanja ter zmožnost vztrajanja ob neuspehu predstavljajo ključne značilnosti posameznikov, pri katerih prevladujejo cilji obvladovanja, in se povezujejo z večjo uspešnostjo na različnih področjih (glej npr. Dweck in Sorich, 1999).

Dweck (2000) opozarja, da obstajajo v zvezi z dejavniki ciljne usmerjenosti k obvladovanju v naši družbi določeni miti, ki niso povsem točni; tako na primer pogosto verjamemo, da so učenci z višjimi sposobnostmi v večji meri usmerjeni k obvladovanju, da sta uspešnost na določenem področju ter vera v lastne sposobnosti tista, ki spodbujata usmerjenost k obvladovanju, ter da je mogoče to usmerjenost pri učencih razvijati s pohvalo, ki se nanaša na sposobnosti učenca (hvaljenje učenca, ker je sposoben, spreten, pameten). Avtorica sicer ne podcenjuje pomena navedenih dejavnikov, vendar pa poudarja, da visoke sposobnosti, doživljanje uspeha, visoko samozaupanje ter pohvala za sposobnosti ne vodijo v vrednotenje prizadevanja, iskanje izzivov ter zmožnost vztrajati pri nalogi ob ovirah – torej značilnosti usmerjenosti k obvladovanju.

Kot ključni dejavnik ciljne usmerjenosti k obvladovanju Dweck (2006, 2008, 2012) pojmuje implicitne teorije o sposobnostih, ki jih imenuje miselne naravnosti. Miselno naravnost o sposobnostih opredeljuje kot posameznikova prepričanja o možnosti spreminjanja sposobnosti; opisuje jo na kontinuumu od *fiksne miselne naravnosti* (ang. *fixed mindset*, tudi *entity self-theory*), za katero je značilno posameznikovo prepričanje, da so njegove sposobnosti fiksne, stabilne poteze, do *miselne naravnosti k rasti* (ang. *growth mindset*, tudi *incremental self-theory*), kjer gre za prepričanje posameznika, da je sposobnosti mogoče razvijati z lastnimi prizadevanji in izobraževanjem. Obe pojmovanji opisujemo v nadaljevanju.

B. Fiksna miselna naravnost in miselna naravnost k rasti

Posamezniki s *fiksno miselno naravnostjo* inteligentnost in druge osebnostne značilnosti pojmujejo kot statične danosti, ki jih ne moremo spremeniti (Dweck, 2006). Gre za prepričanje, da so lastnosti posameznika nespremenljive, »vklesane v kamen«. Posamezniki s takšnimi pojmovanji sposobnosti verjamejo, da se ljudje rodimo z določeno stopnjo inteligentnosti, ki je posamezniku dana in je ni mogoče spreminjati. Talent je torej pojmovan kot ključni dejavnik uspešnosti, pri čemer posamezniki podcenjujejo vlogo prizadevanja pri učinkovitem učenju in dosežkih. Zato je za posameznike s takšno miselno naravnostjo značilno, da so usmerjeni v dokazovanje lastnih sposobnosti, ne v njihovo razvijanje. Neuspeh in ovire doživljajo kot pomanjkanje sposobnosti, zato ob trenutnem neuspehu ali ovirah pri spoprijemanju z nalogo pogosto izgubijo pogum za nadaljnje prizadevanje. Svoje napake poskušajo prikriti, saj ne želijo biti zaznani kot neuspešni; njihova ciljna usmerjenost je predstavitev lastnih zmoglosti, torej ustvarjanje in vzdrževanje vtisa, da so sposobni. Iz takšne usmerjenosti izhajajo manj konstruktivne, pogosto zunanje in nenadzorljive atribucije: svoj neuspeh posamezniki s prevladujočo fiksno miselno naravnostjo pripisujejo zunanjim dejavnikom, na katere sami nimajo vpliva. Najbolj problematično je prav njihovo prepričanje, da so sposobnosti ključni dejavnik uspešnosti ter da sta sposobnosti in prizadevanje v obratnosorazmernem odnosu, saj prizadevanje pogosto pojmujejo kot dokaz nesposobnosti. Posamezniki s takšno miselno naravnostjo se izogibajo izzivom, saj se bojijo neuspeha, ki bi zanje predstavljal znak nizkih sposobnosti (Robins in Pals, 2002). To vodi v manj kakovostno učenje in dosežke (Blackwell in sod., 2007). Iz enakega razloga se izogibajo preizkušanju novosti in novih strategij; raje imajo lažje naloge, kjer ni težko dosežati uspehov ali zmagovati, saj lahko ob takšnih nalogah potrjujejo svoje sposobnosti. Težke naloge, prizadevanje ali sodelovanje z uspešnejšimi vrstniki pa pri učencih s fiksno miselno naravnostjo – tudi pri tistih z dobrimi dosežki, visokimi sposobnostmi in dobro učno samopodobo – vodijo v dvome o lastnih sposobnostih. Raziskave so prav tako pokazale, da se miselna naravnost ne odraža le v pojmovanju lastnih sposobnosti, ampak tudi v pojmovanju sposobnosti pri drugih: *fiksna miselna naravnost* se tako kaže tudi kot prepričanja v stabilnost sposobnosti in osebnostnih značilnosti drugih ljudi in se odraža v manjši fleksibilnosti stališč ter v stereotipnem dojemanju posameznikov (Chiu, Hong in Dweck, 1997; Molden, Plaks in Dweck, 2006) in skupin (Levy, Stroessner in Dweck, 1998; Rydell, Hugenberg, Ray in Mackie, 2007). Ker posamezniki s fiksno miselno naravnostjo verjamejo, da so osebnostne poteze stabilne, so nagnjeni k zavračanju informacij o posameznikih, ki niso skladne z njihovimi predstavami o teh posameznikih (Plaks, Stroessner, Dweck in Sherman, 2001).

Nasprotno posamezniki z *miselno naravnostjo rasti* sposobnosti in osebnostne poteze pojmujejo kot značilnosti, ki se razvijajo s prizadevanjem in urjenjem. Takšna miselna naravnost ustvarja pogoje za kakovostno učenje in psihološko odpornost (ang. *resilience*), ki sta ključnega pomena za visoke dosežke. Učenje posameznikom z miselno naravnostjo k rasti predstavlja izziv; neuspeh zanje ni dokaz pomanjkanja sposobnosti, temveč ga pojmujejo kot priložnost za rast in razvijanje obstoječih sposobnosti (Dweck, 2006). Učenci z *miselno naravnostjo k rasti* verjamejo, da je z vlaganjem prizadevanja in z izobraževanjem mogoče spreminjati svoje sposobnosti in osebnostne značilnosti, zato v večji meri iščejo izzive in

priložnosti za učenje. Neuspeh jim predstavlja del procesa na poti k uspehu oziroma povratno informacijo o tem, da morajo v svojih strategijah učenja nekaj spremeniti. Posamezniki s takšno miselno naravnostjo visoko vrednotijo prizadevanje, saj verjamejo, da lahko le tako izboljšajo svoje sposobnosti. Radi preizkušajo nove strategije in uporabljajo različne vire, saj jim je bolj kot cilj oziroma dosežek pomembno samo učenje oziroma proces. Povratne informacije uporabljajo kot sredstvo za učenje, izboljšanje in navdih za uspeh (Dweck, 2006). Enako kot *fiksna miselna naravnost* se tudi *miselna naravnost k rasti* odraža v pojmovanju drugih ljudi ali skupin. Vedenje drugih razumejo kot interakcijo situacij in psiholoških procesov, ne kot odraz stabilnih in nespremenljivih osebnostnih značilnosti, zato jim lahko nove informacije o posameznikih ali skupinah vključijo v svoja pojmovanja drugih oziroma ta pojmovanja spremenijo (Dweck, 2010).

V spodnji tabeli so povzete ključne značilnosti posameznikov s fiksno miselno naravnostjo ter posameznikov z *miselno naravnostjo k rasti*. Pri tem je potrebno opozoriti, da omenjenih dveh pojmovanj ni ustrezno pojmovati tipološko, torej kot dve različni kategoriji oziroma tipa pojmovanj, temveč dimenzionalno, torej kot dve skrajnosti na kontinuumu.

Tabela 1: Ključne značilnosti fiksne miselne naravnosti in miselne naravnosti k rasti.

	Fiksna miselna naravnost	Miselna naravnost k rasti
POJMOVANJE SPOSOBNOSTI	- sposobnosti so prirojene in nespremenljive	- sposobnosti je mogoče razvijati s trdim delom
OVIRE, IZZIVI	- grožnja, saj jim lahko zrcalijo pomanjkanje sposobnosti - nizka stopnja vztrajnosti	- ovire in izzive sprejmejo, - razumejo jih kot možnost za rast, - so vztrajni
PRIZADEVANJE	- nekaj, kar počneš takrat, ko nisi dovolj dober in sposoben	- prizadevanje predstavlja nujno pot do uspeha
POVRATNE INFORMACIJE	- pojmujejo jih kot presojo njihovih sposobnosti, - obramben odziv	- priložnost za učenje, - pomagajo jim uvideti področja, ki jih še morajo izboljšati
NEUSPEH	- izgubijo zaupanje vase, za neuspeh poskušajo okriviti druge - nizka stopnja psihološke odpornosti	- ne izgubijo upanja in poguma; naslednjič se potrudijo še bolj, - visoka stopnja psihološke odpornosti

C. Zakaj je miselna naravnost pomembna?

Dosedanje raziskave kažejo, da se *miselna naravnost k rasti* povezuje s pozitivnimi izidi na različnih področjih: posamezniki s takšno miselno naravnostjo so bolj odprti za učenje ter spoprijemanje z novimi izzivi, so bolj vztrajni, kadar se spoprijemajo s težavnimi nalogami in bolj psihološko odporni, torej v večji meri zmožni okrevati po neuspehu (Ahmavaara in Houston, 2007; Dweck, 2000). Posledično so uspešnejši pri spoprijemanju z izzivi; tako so na primer Blackwell, Trzesniewski in Dweck (2007) ugotovili, da implicitne teorije učencev o inteligentnosti napovedujejo učno vedenje v določenem časovnem obdobju, kar še posebej velja za soočanje z izzivi. V zadnjem času nekateri avtorji predpostavljajo, da ima miselna naravnost pomembno vlogo tudi v delovnem okolju (Heslin, 2010); *miselna naravnost k rasti* naj bi se povezovala z višjo motiviranostjo za usvajanje novih spretnosti, z višjo stopnjo prizadevanja za učne ali delovne naloge in z učinkovitejšim okrevanjem po neuspehih.

Obenem Dweck (2000) opozarja, da postane miselna naravnost pomemben dejavnik uspešnosti šele ob večjih, zahtevnejših izzivih. Dokler so izzivi v šoli takšni, da jih učenci relativno lahko obvladujejo, so lahko posamezniki z obema miselnima naravnostma enako uspešni. Morda je prav to razlog, da se pojav, ki ga imenujemo učno samoviranje (ang. *self-handicapping*), pretežno razvije pri mladostnikih na višji stopnji šolanja, ko izpolnjevanje zahtev šole predpostavlja vse več vlaganja prizadevanja. Učno samooviranje, ki je opredeljeno kot vsako vedenje ali izbira, ki posamezniku poveča možnost za pripisovanje neuspeha zunanjim dejavnikom in pripisovanje uspeha lastnim značilnostim (Berglas in Jones, 1978; Jones in Berglas, 1978), se lahko kaže kot odlašanje z delom, dopuščanje socialnih distrakcij, zmanjšanje prizadevanja ipd. Gre za pojav, ki se povezuje s *fiksno miselno naravnostjo* in pomeni odsotnost vlaganja prizadevanja v učne aktivnosti, saj lahko na ta način učenec v primeru neuspeha slednjega pripisuje pomanjkanju prizadevanja in ne pomanjkanju sposobnosti. Neuspeh v primeru vlaganja truda v učenje bi namreč pri posamezniku s *fiksno miselno naravnostjo*, ki mu spoprijemanje z učnimi zahtevami predstavlja način dokazovanja lastnih sposobnosti, predstavljal preveliko grožnjo, saj bi pomenil dokaz lastne nesposobnosti.

Miselna naravnost k rasti – torej prepričanje, da je potrebno sposobnosti načrtno razvijati – je skladna tudi s sodobnimi pojmovanji in modeli spodbujanja talentov in nadarjenosti (npr. Olszewski-Kubilius, Subotnik in Worrell, 2015; Scripp, Ulibari in Flax, 2013; Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011), ki poudarjajo plastičnost sposobnosti ter nujnost njihovega načrtnega razvijanja. Nadarjenost se po teh pojmovanjih v različnih razvojnih obdobjih kaže s specifičnimi pokazatelji: v zgodnjih obdobjih razvoja se kaže kot potencial, kasneje naj bi se izražala tudi v dosežkih. V popolnosti uresničen talent pa naj bi se kazal v vrhunskih, izjemnih dosežkih (Subotnik et al., 2011). Vendar mnogi učenci, ki so bili v otroštvu prepoznani kot nadarjeni, ne dosežejo ravni uspešnosti, ki naj bi je bili sposobni. Spodbujanje *miselne naravnosti k rasti* je tako še posebej pomembno za nadarjene učence, ki jih lahko dejavniki, kot je perfekcionizem ali neuspešnost ovirajo pri uresničevanju potencialov (Esparza, Shumov in Smidt, 2014). V zvezi s tem velja omeniti tudi ugotovitve avtorjev Mueller in Dweck (1998), da pohvala, ki se nanaša na sposobnosti učencev (torej hvaljenje učencev, ker so »pametni«) vodi v utrjevanje *fiksne miselne naravnosti*, kar nakazuje na možnost negativnih učinkov, kadar je oznaka "nadarjen učenec" neustrezno posredovana učencem.

D. Miselno naravnost je mogoče načrtno spreminjati: kaj lahko naredi učitelj?

Raziskave kažejo, da je na miselno naravnost mogoče vplivati ter jo namerno spreminjati (Blackwell et al., 2007; Good, Aronson in Inzlicht, 2003). Miselno naravnost k rasti je torej mogoče spodbujati s sistematičnimi ukrepi (Yeager in Dweck, 2012). Tovrstni treningi (npr. Dweck, 2012) so se osredotočali na spodbujanje učenja o plastičnosti možganov ter na osnovi tega razumevanja poskušali učence usmerjati v privzemanje miselne naravnosti k rasti. Avtorji, ki so preverjali učinke tovrstnih intervencij, so ugotovili, da urjenje *miselne naravnosti k rasti* spodbuja vztrajnost učencev pri spoprijemanju s težavnimi učnimi nalogami (Paunesku in sod., 2015).

Učitelj ima z načinom poučevanja, osmišljanjem šolskih nalog, dajanjem povratnih informacij ter z osebnim zgledom veliko priložnosti za spodbujanje *miselne naravnosti k rasti* pri svojih učencih. V nadaljevanju povzemamo nekaj možnih načinov za spodbujanje *miselne naravnosti k rasti* pri učenju.

Način dajanja povratnih informacij

Premišljena izbira vedenj, na katere se nanaša pohvala učitelja, lahko pomembno prispeva k oblikovanju *miselne naravnosti k rasti*. Priznanje za prizadevno delo poveča verjetnost razvoja *miselne naravnosti k rasti* (Gunderson in sod., 2013).

Spodbujanje razvoja konstruktivnih prepričanj o sposobnostih

Učitelj lahko pri pouku z načinom dajanja povratnih informacij ter s sporočili, ki jih posredno ali neposredno daje učencem, sooblikuje, kakšna prepričanja o svojih sposobnostih bodo učenci oblikovali. Zato je pomembno, da učitelj uspe reflektirati in po potrebi postopoma preokvirjati tudi lastna prepričanja o sposobnostih. Šolski ukrepi, ki so usmerjeni v sporočanje, da je sposobnosti mogoče razvijati, so se v kombinaciji z ukrepi, ki so bili usmerjeni v osmišljanje dela za šolo, izkazali kot uspešni za izboljšanje učne uspešnosti učencev. Ob takšnih intervencah so največ pridobili učenci z večjo stopnjo tveganja za izpad iz šolskega sistema (Panescu in sod. 2015).

Preusmerjanje pozornosti od tekmovanja do spodbujanja učenja od drugih

Učence pri nalogah preverjanja znanja pogosto motivira tekmovanje z vrstniki; tekmovanje samo po sebi ni problematično, vendar pa njegov učinek na učno vedenje učencev z nižjimi dosežki ni ugoden. Obenem je lahko učinek pretirane usmerjenosti na primerjanje z drugimi problematičen, saj vodi v razvoj ciljne usmerjenosti k samopredstavitvi; učencem preverjanje znanja ne predstavlja več možnosti za učenje, temveč priložnost, da sebi in drugim dokažejo svoje sposobnosti. Zato je smiselno, da učitelj pri pouku bolj kot tekmovanje z drugimi spodbuja učenje od drugih - od uspešnih vrstnikov, pa tudi od vzornikov, ki bi jim bili učenci radi podobni. Šolski projekti, usmerjeni v raziskovanje življenja in življenjske filozofije vzornikov učencev (npr. znanih športnikov, pisateljev, pevcev ali drugih javnih osebnosti) lahko služijo tudi ozaveščanju, da je za uspešnost poleg določene mere talenta ključna prizadevnost ter da je uspeh vedno posledica rednih napornih treningov ali dolgoletne vaje, torej da je vloga prizadevanja pri doseganju uspeha pomembnejša od vloge sposobnosti.

Urjenje (in modeliranje) v zrelem sprejemanju povratnih informacij ter v metakogniciji v primeru neuspeha

Učitelj lahko učencem predstavlja pomembno oporo pri sprejemanju negativnih povratnih informacij ter pri spoprijemanju z neuspehom. Prav situacije neuspeha so tiste, kjer se pokažejo razlike v interpretiranju neuspeha in spoprijemanju z njim med učenci s prevladujočo miselno naravnostjo rasti in učenci s prevladujočo fiksno miselno

naravnostjo. Urjenje v konstruktivnem sprejemanju neuspeha ter v metakogniciji, ki je usmerjena v razumevanje neuspeha kot povratne informacije, ki lahko vodi v bolj učinkovito prihodnje vedenje. Učitelj lahko učence usmerja od dožemanja neuspeha kot pokazatelja pomanjkanja sposobnosti k razlagam, usmerjenim v bolj učinkovito učno vedenje v prihodnosti. Učence lahko pri tem vodi z iztočnicami, kot so na primer *Kaj lahko naslednjič naredim drugače? Kdo mi lahko pri tem pomaga?*

4. SKLEP

Usmerjenost k *fiksni miselni naravnosti* naproti *miselni naravnosti k rasti* predstavlja pomemben dejavnik učnega vedenja in posledično učne uspešnosti učencev. Raziskave kažejo, da miselna naravnost ni pomembna le v odnosu do sebe, temveč tudi pri delu z ljudmi (Dweck, 2012), kar je še posebej pomembno v kontekstu izobraževanja. Učiteljevo pojmovanje sposobnosti učencev kot plastičnih, spremenljivih, lahko predstavlja pozitiven dejavnik njegovega spodbujanja kakovostnega učenja in razvijanja talentov pri učencih. Zato je izjemnega pomena, da učitelj koncept miselne naravnosti pozna, da je sposoben ozavestiti in reflektirati lastne vzorce miselne naravnosti ter postopno spreminjati nefunkcionalne vidike lastne miselne naravnosti. Pri tem so mu lahko v pomoč ukrepi za spodbujanje *miselne naravnosti k rasti*, katerih učinkovitost je podprta z raziskovalnimi ugotovitvami.

LITERATURA IN VIRI

- Ahmavaara, A. in Houston, D. M. (2007). The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 613–632.
- Berglas, S. in Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405–417.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K. in Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.
- Chiu, C., Hong, Y. in Dweck, C. S. (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 19–30.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. London, Združeno kraljestvo: Routledge.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current directions in Psychological Science*, 17, 391–394.
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68, 16–20.
- Dweck, C. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67, 614–622.
- Dweck, C. S., in Sorich, L. A. (1999). Mastery-oriented thinking. V Snyder, C. R. (ur.), *Coping* (str. 232–251). New York, NY, ZDA: Oxford University Press.
- Esparza, J., Shumow, L. in Schmidt, J. A. (2014). Growth mindset of gifted seventh grade students in science. *NCSSMST Journal*, 19, 6–13.
- Good, C., Aronson, J. in Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662.
- Heslin, P. A. (2010). Mindsets and employee engagement: Theoretical linkages and practical interventions. V P. Heslin (ur.), *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (str. 218–226). Northampton, MA, ZDA: Edward Elgar Publishing.
- Jones, E. E. in Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200–206.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S. in Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84, 1526–1541.
- Levy, S., Stroessner, S. in Dweck, C. S. (1998). Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1421–1436.
- Molden, D. C., Plaks, J. E. in Dweck, C. S. (2006). "Meaningful" social inferences: Effects of implicit theories on inferential processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 738–752.
- Mueller, C.M. in Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33–52.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. in Worrell, F. C. (2015). Rethinking giftedness: A developmental approach. *Revista de Educacion*, 368, 245–267.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S. in Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26, 784–793.
- Plaks, J. E., Stroessner, S. J., Dweck, C. S. in Sherman, J. W. (2001). Person theories and attention allocation: Preference for stereotypic versus counterstereotypic information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 876–893.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti [Personality, motivational, and social factors of academic achievement]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze

- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity, 1*, 313–336.
- Rydell, R. J., Hugenberg, K., Ray, D. in Mackie, D. M. (2007). Implicit theories about groups and stereotyping: The role of group entitativity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 549–558.
- Scripp, L., Ulibarri, D. in Flax, R. (2013). Thinking beyond the myths and misconceptions of talent: Creating music education policy that advances music's essential contribution to twenty-first-century teaching and learning. *Arts Education Policy Review, 114*, 54–102.
- Stanovich, K. K. (2013). *How to think straight about psychology*. Boston: Pearson.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*, 3–54.
- Yeager, D. S. in Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*, 302, 314.

Nerina Leiner, Jožef Hartman, Jolanda Radolli in Borut Krajnc

VPLIV KOMBINIRANE AVDIO-VIZUALNE MOTNJE NA REAKCIJSKI ČAS OSEB V PRIMERJAVI Z REAKCIJSKIM ČASOM OB POSAMEZNI ZUNANJI MOTNJI IN BREZ MOTENJ

POVZETEK

Reakcijski čas oseb je že vrsto let predmet raziskovanja na najrazličnejših področjih človekovih aktivnosti. Tako so nekatera področja, med katerimi izstopajo šport, medicina, promet in psihologija, zelo dobro razvita in je reakcijski čas še danes predmet najsodobnejših raziskav. Na reakcijski čas oseb tako vpliva cela vrsta dejavnikov, ki jih raziskovalci najpogosteje obravnavajo ločeno. Predmet naše raziskave pa je ugotoviti, ali se reakcijski čas osebe, na katero deluje zunanja motnja v obliki telefonskega pogovora ali pa uporabe le ne-dominantnega očesa za opazovanje vidnih dražljajev, bistveno spremeni, kadar je motnja ena sama ali pa sta prisotni tako slušna kakor vizualna motnja hkrati. Pri tem primerjamo rezultate reakcijskega časa oseb brez zunanjih motenj, z eno samo motnjo in kombinirano avdio-vizualno motnjo. Raziskali bomo, v kolikšni meri kombinirana avdio-vizualna motnja vpliva na podaljšanje reakcijskega časa v primerjavi z uporabo obeh oči in kako se podaljšanje odraža glede na spol osebe. Eksperimentalno bomo ocenili, koliko se podaljša reakcijski čas zaradi vpliva kombinirane zunanje motnje in ocenili koliko se zaradi tega poslabša ukrepanje testne osebe ob dražljaju.

KLJUČNE BESEDE: reakcijski čas, telefonski pogovor, dominantno oko, ne-dominantno oko, kombinirana avdio-vizualna motnja.

EFFECT OF COMBINED AUDIO-VISUAL DISTURBANCE ON SUBJECT REACTION TIME COMPARED TO REACTION TIME WHEN SINGLE EXTERNAL DISTURBANCE OR NO DISTURBANCE IS PRESENT

ABSTRACT

Reaction time of male and female subjects has been a wide field of research based on studying various human activities. Certain fields which include sports, medicine, traffic and psychology are well studied and reaction time is one of key research topics even today. There are different experiments on reaction time based on only single disturbance, which is normally studied by researchers. However our main objective on reaction time research was to determine, if a reaction time of a subject increases in case of combined audio-visual disturbance compared to only single disturbance of either audio or visual origin, where audio disturbance is generated by a phone conversation and visual disturbance is generated by subject using a submissive eye for observing stimuli. Here we compare reaction time results of multiple subjects when no disturbances were present, with single disturbance of either audio or visual origin and with combined audio-visual disturbance for both male and female subjects. We will make an experimental assessment of reaction time increase in correlation with combined external disturbance and how it influences on decision making when a quick response is required.

KEYWORDS: reaction time, phone conversation, dominant eye, submissive eye, combined audio-visual disturbance

1. UVOD

Vpliv reakcijskega časa oseb na opravljanje aktivnosti v vsakdanjem življenju, kakor tudi specializiranih nalog npr. v športu, delovnem mestu, ipd., je že dalj časa predmet širokih raziskav na področjih medicine, športa, psihologije[1,2,3]. Ob teh aktivnostih smo zelo pogosto izpostavljeni zunanjim motnjam, ki vplivajo na našo sposobnost ukrepanja ob različnih situacijah – na naš reakcijski čas. Reakcijski čas oseb je odvisen od cele kopice dejavnikov – starosti, spola, vpliva poživil, pomirjeval, drog, alkohola, itd. [1,3,9,11] Manj znani pa so učinki motenj, ki jih povzročajo zunanji dejavniki. Zunanji dejavniki so lahko razne vrste distraktorjev, motenj, ipd., ki preusmerjajo našo pozornost, ti pa lahko vplivajo na vse vrste naših čutil, tako vida, sluha, kakor tudi vonja, dotika, okusa. Najpogosteje se pri reakcijskem času preučujeta dve vrsti motenj, to so vidne in slušne motnje in pri tem navadno analiziramo vpliv motnje na reakcijski čas osebe. Meritve teh vplivov opravimo na večji populaciji in s statističnimi metodami izluščimo zaključke, ki so za nas zanimivi in jih potrebujemo pri raziskovalnem delu. Težava, ki pri tem nastane je, da se večinoma poskusi izvedejo v kontroliranem okolju, kjer želimo verodostojne podatke pridobiti tako, da izločimo vse druge neželjene dejavnike, ki bi lahko vplivali na naše meritve in se ob tem osredotočimo izključno na en sam dejavnik[3]. Pri realnih motnjah pa večinoma na osebo, ki ji določamo reakcijski čas, ne vpliva zgolj en sam dejavnik, ampak se pojavljajo motnje, ki jih sestavljajo različni dejavniki hkrati. Zato smo se odločili raziskati vpliv dejavnikov na reakcijski čas oseb, pri čemer hkrati nastopata dva dejavnika v obliki vidne in slušne motnje. Rezultate t.i. kombinirane avdio-vizualne motnje lahko nato primerjamo z rezultati merjenja reakcijskega časa ob posamezni motnji in celo reakcijskega časa brez motenj.

Pri tem za merjenje reakcijskega časa izberemo populacijo, ki je zdrava in nima posebnosti, saj bi sicer lahko dobili neveljavne podatke. Glede na to, da je reakcijski čas v veliki meri odvisen tudi od starosti merjenih oseb[1], izberemo populacijo v približno enakem starostnem obdobju in se tako izognemo vplivu tega dejavnika na meritve reakcijskega časa.

Trdimo lahko, da bodo zunanji dejavniki v obliki slušnih in vidnih motenj vplivali na podaljšanje reakcijskega časa in da bo tudi kombinirana avdio-vizualna motnja reakcijski čas podaljšala[1,16,17]. Ker so človeški možgani zelo prilagodljivi pa sklepamo, da bo kombinacija obeh motenj manj vplivala na podaljšanje reakcijskega časa, kakor pa bo preprosto vsota podaljšanja reakcijskega časa ob posameznih motnjah. To ima pomembne posledice, saj se v vsakdanjem življenju motnje v resnici pojavljajo v kombinirani obliki in predvsem v avdio-vizualni obliki, redkeje v drugih kombinacijah[4,5]. Ob opravljanju vsakodnevnih nalog, dela, športa, ob upravljanju vozil in strojev ter upoštevanju varnostnega vidika npr. vedenja voznikov v prometu, postanejo ti podatki zelo pomembni za razumevanje dinamike dogajanja ob reakciji osebe[1].

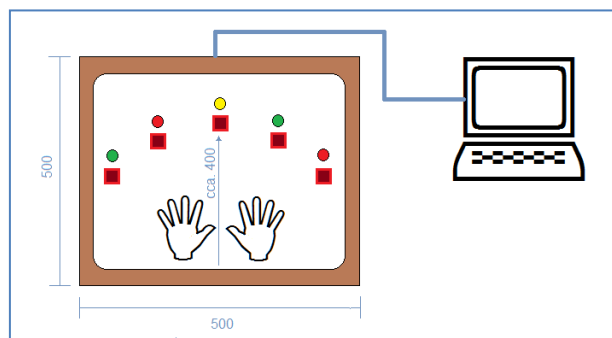
Reakcijski čas oseb lahko merimo na več načinov, pri čemer so najpogostejše metode z merjenjem preprostega reakcijskega časa, metode z merjenjem reakcijskega časa, kjer zahtevamo prepoznavanje dražljaja in metode z merjenjem reakcijskega časa z možnostjo izbire [7,8,9]. Glede na področje, kjer preučujemo reakcijski čas, je zadnja metoda najprimernejša, saj ob zaznavi dražljaja zahteva tako prepoznavanje, kakor tudi ukrepanje in fizično posredovanje na merilni napravi, pri čemer se odvijajo miselni procesi[10,11].

Tovrstni reakcijski čas je zato navadno tudi najdaljši in pri njem najlažje opazimo razlike, ki temeljijo na statističnih podatkih.

Naša merilna naprava je zasnovana povsem enostavno, tako, da je za uporabo povsem intuitivna in omogoča merjenje reakcijskega časa z možnostjo izbire. Pri tem bomo torej ocenili reakcijski čas zdravih oseb, obeh spolov in iste starostne skupine, v naslednjih kategorijah: reakcijski čas oseb brez motenj, samo z vidno motnjo, samo s slušno motnjo in reakcijski čas oseb ob kombinirani avdio-vizualni motnji.

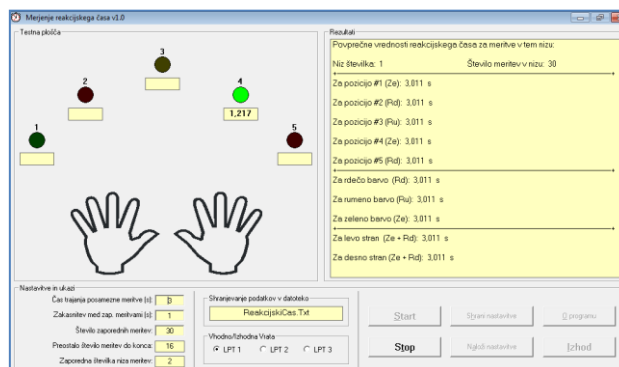
2. METODE

Za potrebe raziskav na področju reakcijskega časa smo zasnovali merilno napravo, ki meri reakcijski čas z možnostjo izbire [1,16,17], pri tem smo uporabili merilno senzorsko ploščo in računalnik, ki z uniformnim generatorjem naključnih števil naključno prižiga pet pozicijskih lučk – LED, ki jim pripadajo tudi ustrezna tipkala. Testirana oseba pri prižigu ene izmed pozicijskih LED z gibom roke pritisne na ustrezno tipko in jo izklopi, pri tem pa računalnik meri čas od vklopa LED, zaznave dražljaja, sprejetja odločitve, kretnje, do pritiska na tipko.



Slika 1: Shematski prikaz sistema za merjenje reakcijskega časa z možnostjo izbire, ki je sestavljen iz senzorske testne plošče ter računalnika, ki krmili ploščo in meri reakcijski čas

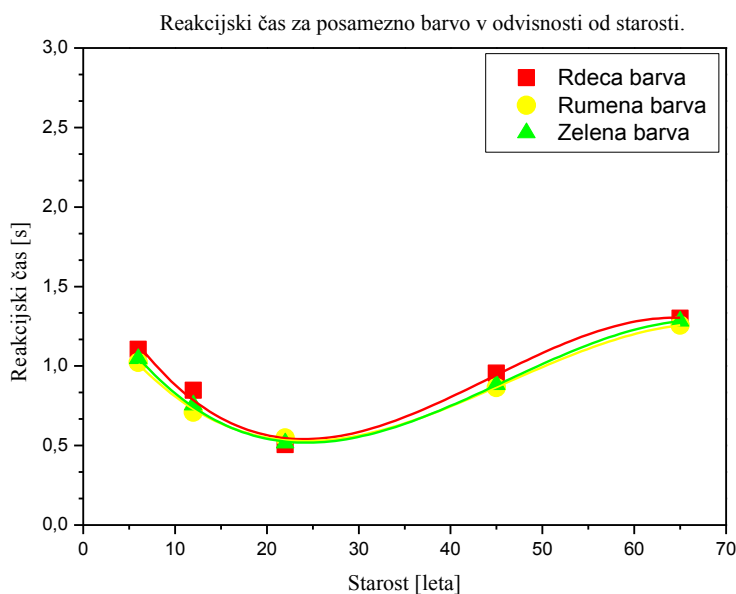
Dimenzije plošče so 500mm x 500mm, saj smo želeli doseči, da morajo testirani subjekti opraviti gib, ki je nekoliko daljši, da bi s tem dosegli večje razlike med hitrejšimi in počasnejšimi testiranimi osebami in tako lažje ocenimo razpršenost meritev. Meritve opravi programska oprema povsem avtomatično, na koncu merjenja vsaki testirani osebi izračuna povprečne vrednosti reakcijskega časa in jih shrani v datoteko.



Slika 2: Programska oprema za krmiljenje testne plošče in merjenje reakcijskega časa in izračunom povprečnih vrednosti.

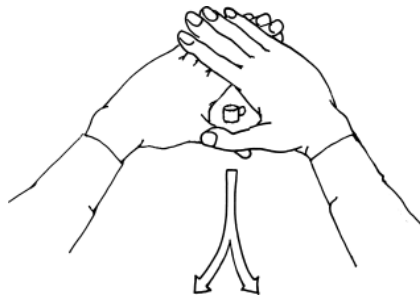
Izbrali smo starostno skupino oseb 17 ± 1 leto, saj v tem starostnem območju pričakujemo, da so merjene osebe zdrave, brez motoričnih težav in imajo dokaj dober reakcijski čas. Vzorec, ki smo ga izbrali je zajemal $n_m=10$ moških in $n_z=10$ ženskih oseb iz omenjene starostne skupine, Vsaka oseba je opravila $m=50$ meritev reakcijskega časa, pri čemer je vsaka meritev trajala največ 2 sekundi. Računalnik je po izteku tega časa z merjenjem nadaljeval, tudi če ni bila pritisnjena nobena tipka. Motenj pozornosti tako nismo upoštevali, čeprav nekateri raziskovalci tovrstne dogodke iz meritev izločijo.

Meritve smo izvedli v dveh nizih, in sicer brez zunanjih motenj kot kontrolno meritev in reakcijski čas ob prisotnosti kombinirane avdio-vizualne motnje. Motnja je bila sestavljena iz dveh delov – pokritja dominantnega očesa in pogovora po telefonu. Dominantnost očesa določimo s pomočjo preprostega testa, kjer merjena oseba prekriža dlani in luknjico med dlanema približa očesu. Pri tem se dlani usmerita k dominantnemu očesu. Dominantno oko smo pokrili tako, da si je merjena oseba na glavo namestila trak, ki je eno oko pokrila. Telefonski pogovor kot motnjo pa smo simulirali tako, da je merjeno osebo po telefonu poklical izvajalec meritve in se ves čas ob merjenju reakcijskega časa z njo pogovarjal. Pri tem je merjena oseba morala poiskati telefon npr. v žepu ali torbici in sprejeti klic, zatem pa se ves čas merjenja reakcijskega časa pogovarjati. Računalnik ob tem meritve shrani v datoteko in omogoča nadaljnjo obdelavo podatkov.



Graf 1: Povprečna vrednost odvisnosti reakcijskega časa oseb od starosti. Izberemo osebe v starostnem obdobju 17 ± 1 leto.

Izmerjene podatke, ki jih program shrani v datoteko, nato statistično obdelamo in izračunamo povprečne vrednosti reakcijskega časa za naslednje primere; z uporabo obeh oči kot kontrolne skupine, z uporabo ne-dominantnega očesa in telefonskega pogovora kot kombinirane zunanje avdio-vizualne motnje in glede na spol. Zatem določimo povprečno vrednost reakcijskega časa za vsakega izmed naštetih primerov za rdečo, rumeno in zeleno barvo signalnih LED, prav tako pa tudi za levo in desno stran. Pri tem so merjene osebe za posredovanje na merilni plošči lahko popolnoma svobodno uporabile levo ali desno roko, ne glede na pozicijo prižgane LED lučke.



Slika 3: Postopek določanja dominantnega in ne-dominantnega očesa, pri čemer skozi roki opazujemo oddaljen predmet in izmenično zapremo eno oko. Pri dominantnem očesu se predmet ne premakne. Roke lahko tudi pritegnemo in se samodejno premaknejo k dominantnemu očesu.

Dobljene rezultate lahko primerjamo z meritvami, ki smo jih dobili že v naših prejšnjih raziskavah in sicer reakcijski čas v odvisnosti od dominantnosti očesa in reakcijski čas v odvisnosti od zunanje motnje v obliki telefonskega pogovora.



Slika 4: Upravljanje in uporaba telefona ob vožnji povzroča motnje pozornosti in daljšanje reakcijskega časa.

Namen naše tokratne raziskave pa je nadgradnja vseh naših preteklih raziskav in ugotoviti odvisnost reakcijskega časa od kombinirane avdio-vizualne motnje. Trdimo lahko, da vsaka posamezna motnja vpliva na podaljšanje reakcijskega časa, hkrati pa sklepamo, da ob kombinirani motnji podaljšanje reakcijskega časa ne bo preprosto vsota podaljšanj reakcijskega časa ob posamezni motnji.

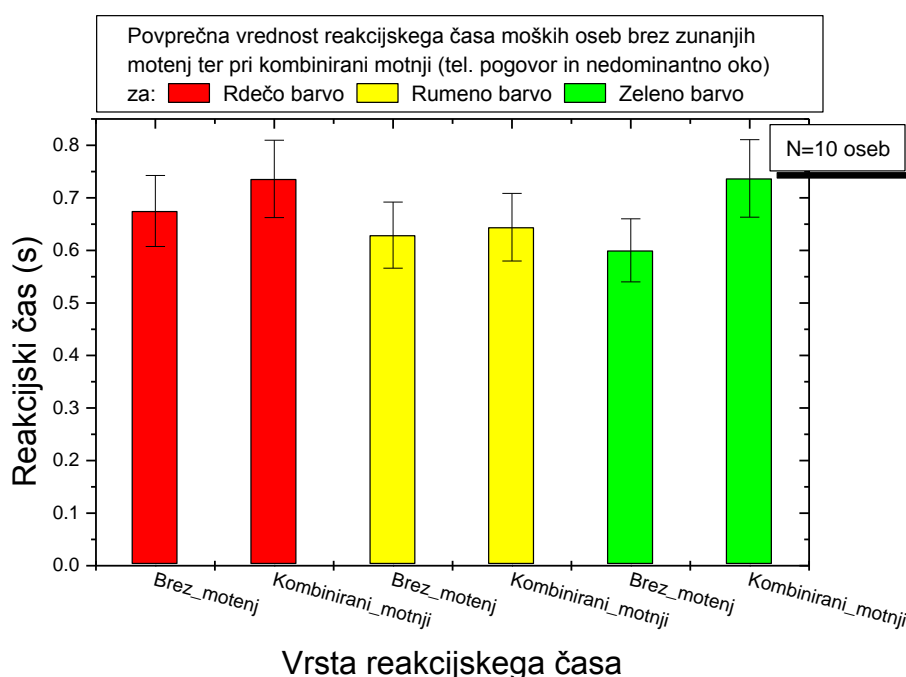
3. REZULTATI

Zbrane podatke smo statistično obdelali in izračunali povprečne vrednosti reakcijskega časa za testirane osebe. Pri tem smo izračunali povprečne vrednosti reakcijskega časa za posamezno barvo, ki je zastopana na merilni plošči – rdečo, rumeno in zeleno, prav tako pa smo določili povprečno vrednost reakcijskega časa na levi in desni strani merilne plošče. Povprečne vrednosti smo izračunali tudi glede na spol testiranih oseb. Pri testiranju nismo izključili t.i. motenj pozornosti, testirane osebe so za izklop LED lučk uporabile poljubno tehniko in obe ali eno roko, vodja testiranja pri tem ni posredoval.

Statistično obdelane podatke in izračunane vrednosti reakcijskih časov tako vnesemo v grafe, ki jih obdelamo s programsko opremo Origin[12]. Pri tem lahko ocenimo tudi napako meritev zaradi razpršenosti podatkov. Postopek ponovimo za vse zgoraj naštet primere in dobimo

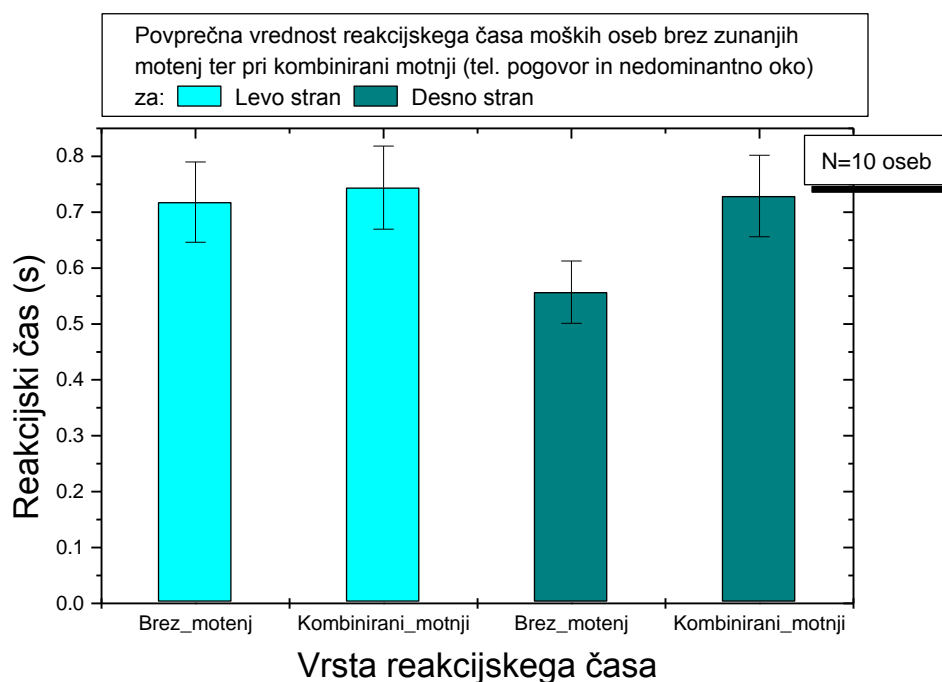
naslednje rezultate, ki opisujejo reakcijski čas oseb ob uporabi obeh očes brez zunanjih motenj ter ob zunanji kombinirani avdio-vizualni motnji za našete barve ter levo in desno stran merilne plošče.

Ugotovimo lahko, da je za moške osebe reakcijski čas ob kombinirani avdio-vizualni motnji daljši pri vseh treh testiranih barvah (RU, ZE, RD) in da je daljši tudi pri testiranju na levi oz. desni strani merilne plošče. Zanimivo je to, da so merjene osebe po večini desničarji in da je na desni strani razlika med reakcijskim časom z motnjami in brez motenj bistveno večja kakor na levi strani. To bi lahko pripisali dobri koordinaciji in vsakodnevni vaji pri uporabi desne roke ter posledično boljše psihomotorično spretnost na desni strani. Poudariti je potrebno še, da je reakcijski čas na desni strani navadno krajši kakor na levi strani, saj je večina merjenih oseb desničarjev in to velja tako pri meritvah z motnjami kakor brez motenj.



Graf 2: Povprečna vrednost reakcijskega časa za moške osebe z uporabo obeh očes brez motenj in ob prisotnosti avdio-vizualne motnje pri različnih barvah vizualnih dražljajev (po vrsti: rdeča, rumena in zelena)

Ob primerjavi absolutnih vrednosti reakcijskega časa za moške osebe brez zunanjih motenj, ob posamezni motnji (ali avdio ali vizualni) ali pa ob kombinirani motnji pa lahko pridemo do zanimivega zaključka, da podaljšanje reakcijskega časa ob motnjah sicer nastopi, vendar ob kombinirani motnji ni podaljšanje reakcijskega časa bistveno večje.



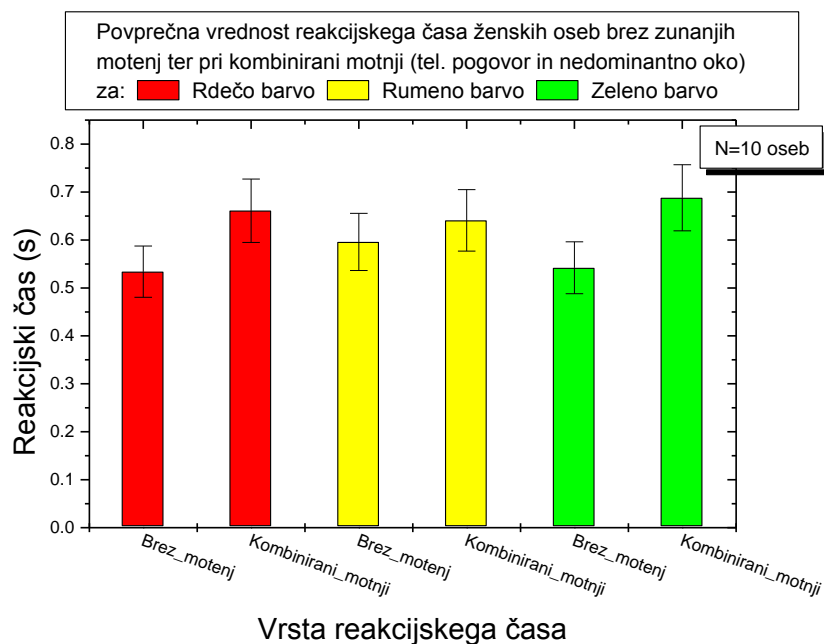
Graf 3: Povprečna vrednost reakcijskega časa za moške osebe z uporabo obeh oči brez motenj in ob prisotnosti avdio-vizualne motnje na levi in desni strani merilne plošče

Reakcijski čas se podaljša približno toliko kakor ob prisotnosti posamezne motnje, kar priča o tem, kako zelo prilagodljiv je zaznavni sistem pri človeku in kako dobro lahko možgani nadomeščajo informacije, ki ob zaznavi niso več na razpolago zaradi različnih vzrokov oz. motenj.

Tabela 1: Povprečna vrednost reakcijskega časa za moške osebe z uporabo obeh oči, posamezne motnje in kombinirane avdio-vizualne motnje pri različnih barvah vizualnih dražljajev ter na levi in desni strani merilne plošče

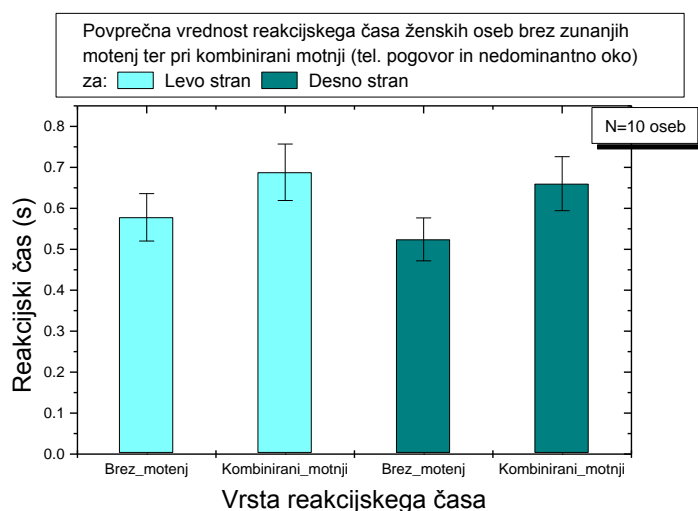
Moški	Rdeča barva ($\pm 0.1s$)	Rumena barva ($\pm 0.11s$)	Zelena barva ($\pm 0.11s$)	Leva stran ($\pm 0.11s$)	Desna stran ($\pm 0.1s$)
Obe očesi brez motenj	0.53	0.56	0.55	0.56	0.52
Ne-dominantno oko	0.64	0.63	0.68	0.68	0.64
Telefonski pogovor	0.73	0.69	0.68	0.68	0.73
Kombinirana motnja	0.73	0.64	0.73	0.74	0.73

Iz pregleda rezultatov vidimo tudi, da je kombinirana avdio-vizualna motnja povzročila podobno podaljšanje časa pri moških osebah, kakor pa zgolj telefonski pogovor kot motnja.



Graf 4: Povprečna vrednost reakcijskega časa za ženske osebe z uporabo obeh oči brez motenj in ob prisotnosti avdio-vizualne motnje pri različnih barvah vizualnih dražljajev (po vrsti: rdeča, rumena in zelena)

Pri ženskih osebah ugotovimo zelo podobno stanje kakor pri moških, tudi tukaj se reakcijski čas ob kombinirani motnji podaljša, vendar ne toliko kot bi sprva pričakovali. Tudi v tem primeru je ob analizi reakcijskega časa glede na vse tri testirane barve (RD, RU, ZE) reakcijski čas daljši, vendar ponovno približno toliko, kakor da bi na osebo delovala ena sama motnja. Tudi v tem primeru so bile testirane osebe pretežno desničarji, zato je reakcijski čas na desni strani nekoliko krajši, čeprav pri ženskih osebah ta razlika ni tako velika kakor pri moških.



Graf 5: Povprečna vrednost reakcijskega časa za ženske osebe z uporabo obeh oči brez motenj in ob prisotnosti avdio-vizualne motnje na levi in desni strani merilne plošče

Ob pregledu rezultatov za reakcijski čas ženskih oseb brez motenj, ob prisotnosti posamezne motnje in na koncu ob kombinirani avdio-vizualni motnji ugotovimo, da je podaljšanje reakcijskega časa pri kombinirani motnji primerljivo s podaljšanjem časa ob posamezni motnji npr. ob telefonskem pogovoru, podobno kakor pri moških osebah. Manj izrazita je le razlika med levo in desno stranjo v primerjavi z moški merjenimi osebami, saj je že v osnovi reakcijski čas žensk nekoliko daljši.

Tabela 2: Povprečna vrednost reakcijskega časa za ženske osebe z uporabo obeh oči, posamezne motnje in kombinirane avdio-vizualne motnje pri različnih barvah vizualnih dražljajev ter na levi in desni strani merilne plošče

<i>Ženske</i>	Rdeča barva ($\pm 0.13s$)	Rumena barva ($\pm 0.13s$)	Zelena barva ($\pm 0.12s$)	Leva stran ($\pm 0.14s$)	Desna stran ($\pm 0.12s$)
Obe očesi	0.66	0.63	0.62	0.69	0.59
Ne-dominantno oko	0.67	0.68	0.61	0.68	0.61
Telefonski pogovor	0.74	0.71	0.73	0.73	0.73
Kombinirana motnja	0.67	0.64	0.70	0.69	0.66

Presenetljivo lahko vidimo, da je v nekaterih primerih pri kombinirani motnji reakcijski čas celo nekoliko krajši kakor pa ob posamezni motnji – npr. telefonskem pogovoru. To lahko pripišemo tudi izkušnjam, saj so merjene osebe pri eksperimentu dobili določene izkušnje iz predhodnih meritev. Hkrati pa razlika ni tako velika, da bi lahko rekli, da so rezultati drugačni ampak so še vedno dovolj skladni s predhodnimi meritvami in so približno enaki kakor pa ob prisotnosti posamezne motnje. Tako lahko zaključimo, da je podaljšanje reakcijskega časa ob prisotnosti kombinirane avdio-vizualne motnje približno tolikšno, kolikor je podaljšanje zaradi prisotnosti posamezne motnje in se podaljšanja reakcijskega časa nikakor ne seštevajo.

4. SKLEP

Reakcijski čas oseb, na katere delujejo zunanje motnje se nedvomno podaljša. Motnje, ki vplivajo na podaljšanje reakcijskega časa lahko delujejo na različna čutila, ki jih uporabljamo za zaznavo naše okolice in dogajanja v njej. Tako najpogosteje za zaznavo dražljajev v naši okolici uporabljamo vid[13,14,15] in sluh, redkeje druga čutila. Že vpliv na en sam senzorični organ povzroči podaljšanje reakcijskega časa, če vplivamo pa na dva oz. celo več pa bi sklepali, da bo podaljšanje reakcijskega časa še večje. Iz rezultatov naših meritev lahko vidimo, da temu ni tako in je podaljšanje reakcijskega časa ob kombinirani avdio-vizualni motnji primerljivo s podaljšanjem reakcijskega časa ob posamezni motnji. Presenetljivo, vendar so manjkajoče informacije o dogajanju v naši okolici, zelo dobro nadomestili možgani, ki zmorejo pomanjkanje informacij o dogajanju v naši okolici dobro »predvidevati«. Ob tem lahko trdimo, da so rezultati podobni pri moških kakor tudi ženskih testiranih osebah, razlika je le v dolžini reakcijskega časa, ki je pri moških nekoliko krajši. Opazimo tudi, da je pri moških testiranih osebah na desni strani razlika med reakcijskim časom brez motenj in ob kombinirani avdio-vizualni motnji daleč največja. Najverjetneje zato, ker so psihomotorične spretnosti desničarjev in moških oseb na tej strani daleč najboljše, saj jih osebe ves čas uporabljajo in so v dobri kondiciji ter imajo dobro koordinacijo med očmi in roko. Ob nastopu motenj pa se rezultati zato tudi najbolj poslabšajo. Naš eksperiment in meritve kažejo na to, da imajo ob kombinaciji motenj, ki vplivajo na naš reakcijski čas pomembno vlogo možgani,

saj pri tem opravljajo določene naloge, ki bi jih kazalo natančneje raziskati. To je pomembno in zanimivo področje, ki ga kaže podrobneje raziskati, vendar je potrebno za analizo dogajanja eksperiment zastaviti drugače, kar pa bo predmet nadaljnjih raziskav.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Radolli J., Črček M., Leiner N., Hartman J., Pivec B., Krajnc B. 2012. Empirični model reakcijskega časa v odvisnosti od starosti oseb z uporabo računalniško krmiljene senzorske testne plošče. *Mednarodni posvet Izzivi prihodnosti – logistika, varovanje, izobraževanje*: 46-52
- [2] Der, G., and I. J. Deary. 2006. Age and sex differences in reaction time in adulthood: Results from the United Kingdom health and lifestyle survey. *Psychology and Aging* **21** (1): 62-73.
- [3] Klapp, Stuart T. 2010. Comments on the classic Henry and Rogers (1960) paper on its 50th anniversary: resolving the issue of simple versus choice reaction time. *Research Quarterly for Exercise and Sport* **81** (1): 108-113.
- [4] Barthélémy, S., and P. Boulinguez. 2002. Orienting visuospatial attention generates manual reaction time asymmetries in target detection and pointing. *Behavioral Brain Research* **133** (1): 109-116.
- [5] Carey D.P. 2001. Vision research: Losing sight of eye dominance. *Current biology* **11**: 828-830
- [6] Luce, R. D. 1986. *Response Times: Their Role in Inferring Elementary Mental Organization*. Oxford University Press, New York.
- [7] Welford, A. T. 1980. Choice reaction time: Basic concepts. In A. T. Welford (Ed.), *Reaction Times*. Academic Press, New York, 73-128.
- [8] Laming, D. R. J. 1968. *Information Theory of Choice-Reaction Times*. Academic Press, London.
- [9] Gorus, E., R. De Raedt, M. Lambert, J. Lemper and T. Mets. 2008. Reaction times and performance variability in normal aging, mild cognitive impairment, and Alzheimer's disease. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology* **21** (3): 204-219.
- [10] Jevas, S. and J. H. Yan. 2001. The effect of aging on cognitive function: a preliminary quantitative review. *Research Quarterly for Exercise and Sport* **72**: A-49.
- [11] Barthélémy, S., and P. Boulinguez. 2001. Manual reaction time asymmetries in human subjects: the role of movement planning and attention. *Neuroscience Letters* **315** (1): 41-44.
- [12] <http://www.originlab.com/> Pridobljeno:1.6.2016
- [13] Dane, S. and A. Erzurumluoglu. 2003. Sex and handedness differences in eye-hand visual reaction times in handball players. *International Journal of Neuroscience* **113** (7): 923-929.
- [14] Shneur E. and Hochstein S. 2006. Eye dominance effect in feature search. *Vision research* **46** (25): 4258-4269
- [15] Roth H. L., Lora A. N., Heilman K. M. 2002. Effects of monocular viewing and eye dominance on spatial attention. *Brain* **125** (9): 2023–2035
- [16] BALIČ, Tina, RADOLLI, Jolanda, KRAJNC, Borut. 2015. Vpliv dominantnosti očesa na reakcijski čas oseb in posledice za varnost v cestnem prometu. V: 6. mednarodni simpozij Interdisciplinarnost prometa i logistike, Zagreb, 01.-02. listopada 2015 = 6th International Symposium Interdisciplinarity Transport and Logistics, Zagreb, 1th [!]-2nd of October 2015. Zagreb: Škola za cestovni promet: 80-89
- [17] HARTMAN, Jožef, BALIČ, Tina, RADOLLI, Jolanda, KRAJNC, Borut. 2015. Vpliv dejavnikov kot so navadni pogovor in telefonski pogovor na reakcijski čas oseb ter varno upravljanje vozil. V: 6. mednarodni simpozij Interdisciplinarnost prometa i logistike, Zagreb, 01.-02. listopada 2015 = 6th International Symposium Interdisciplinarity Transport and Logistics, Zagreb, 1th [!]-2nd of October 2015. Zagreb: Škola za cestovni promet: 73-79

dr. Matjaž Mulej in dr. Simona Šarotar Žižek

RAZLIKE VREDNOT IN UPORABNOST INTELIGENCE ZA PREMOŠČANJE LE-TEH

POVZETEK

Med vodilnimi in vodenimi zaradi delitve dela obstajajo tudi razlike prevladujočih vrednot, ki jih razdvajajo. Obvladati to dejstvo bi bilo zelo koristno za uspeh poslovanja in za dobro počutje sodelavcev iz obeh skupin, ki je med bistvenimi pogoji za uspeh poslovanja, vključno z ohranitvijo delovnih mest. Možnost, da bi to dosegli, utegnejo pomagati razviti, uveljaviti in koristno uporabiti tri inteligence - razumska, čustvena in duhovna. Pomagajo lahko tudi metode za ustvarjalno sodelovanje, družbena odgovornost in osebna zadostna in potrebna celovitost, o katerih pa poročamo drugod in na njih tu samo opozarjamo.

KLJUČNE BESEDE: družbena odgovornost, vodilni, vodeni, vrednote, inteligenca - razumska, čustvena in duhovna

DIFFERENCES IN VALUES AND USABILITY OF INTELLIGENCE FOR OVERCOMING THEM

ABSTRACT

Work distribution makes the leaders and subordinates differ in prevailing values, too, which separate them. Mastering of this fact would be very beneficial for business success and for well-being of coworkers from both groups, which belongs to essential preconditions of business success, survival of jobs included. One might help develop, implement and apply with benefit the chance for this aim to be attained by application of three intelligences – rational, emotional, and spiritual ones. Support can also be provided by methods of creative cooperation, social responsibility and personal requisite holism; we report about them elsewhere, and point to them only, here.

KEYWORDS: intelligence – rational, emotional, and spiritual, leaders, social responsibility, subordinates, values

1. IZBRANI PROBLEM/IZZIV IN VIDIK OBRAVNAVANJA

Ena izmed delitev ljudi v sodobni družbi je najbrž podobna onim iz prejšnjih stoletij in tisočletij: na vodilne/nadrejene in vodene/podrejene. Obojni so po delitvi in organiziranju dela potrebni, a različni po prevladujočih vrednotah, kulturi, etiki in normah (VKEN). Zaradi VKEN uporabljajo svoje sposobnosti in možnosti različno – upajmo, da z medsebojnim dopolnjevanjem in v skupno korist vse družbe in narave. Med drugim to odpira vprašanje, za katere vrednote/VKEN naj vzgajamo in izobražujemo, da bi obe skupini bili srečni in družbeno koristni namesto nesrečni in družbeno škodljivi. Piševa v obliki tez na osnovi izkušenj. Podlaga je spoznanje, da je veliko literature o obvladovanju znanja ('knowledge management'), a izkušnja, da so vednost, znanje in vrednote soodvisni (Mulej 1974; Mulej 1979; itd.), šele dobiva izrecno formulacijo 'obvladovanje znanja in vrednot v soodvisnosti' – 'knowledge cum values management'³⁷ (Šarotar Žižek in Mulej 2014; Zlatanović in Mulej 2015). Morda torej pomaga uporaba inteligence - razumske, čustvene in duhovne, ki o njih zato razpravlja tu.

2. KRATEK POVZETEK SKRAJNOSTNIH ALTERNATIV ČLOVEŠKIH VREDNOTNIH LASTNOSTI

Kratek povzetek skrajnostnih alternativ je v Tabeli 1:

Tabela 1: Tipične lastnosti vodilnih in podrejenih ljudi v primerjavi skrajnosti (stereotipov).

Št.	Tipične lastnosti vodilnih /nadrejenih	Tipične lastnosti vodenih /podrejenih
1	podjetnost	ubogljivost
2	podjetništvo	zaposlenost
3	nagnjenost k tveganju	nagnjenost k varnosti
4	občutek pravice zlorabiti nadrejenost kot oblast	občutek pravice zlorabiti podrejenost kot zavračanje odgovornosti
5	oblastnost ('smem vse' brez odgovornosti), vsiljevanje	podrejenost ('ne smem ničesar', nisem pristojen niti odgovoren), čakanje
6	ambicija: bogastvo (in se postavljati s tem)	dolžnost živeti skromno (in zavidanje bogatim)
7	VKEN večvrednosti	VKEN manjvrednosti
8	nevarnost samozadovoljstva in samozadostnosti, ki vodi v slabo delo	nevarnost nezadovoljstva, ki vodi v slabo delo
9	težnja k občutku nezmotljivosti	težnja k pasivnosti
10	potreba po primerni celovitosti na ravni celotne organizacije/enote	dolžnost biti ozki specialisti, omejeni na zadane naloge in predpisane postopke dela, ker velja za njihovo primerno celovitost
11	potreba po ustvarjalnem med-strokovnem sodelovanju v timskem delu	dolžnost in pravica biti zaprti znotraj svojih predpisanih del in nalog, pretirani specialisti
12	potreba po inovacijah in zato inventivnih in inovativnih, ne le ustvarjalnih sodelavcih	dolžnost delati po predpisani rutini in pravica biti rutinerji brez inovativnosti, inventivnosti in pobud
13	potreba doseči konkurenčnost na trgu	dolžnost in želja izogibati se trgu
14	potreba imeti o organizaciji in njenem okolju kar se da celovito sliko	dolžnost in želja delovati ozko, le znotraj svojih predpisanih del in nalog
15	potreba po dolgoročni usmerjenosti	dolžnost razmišljati samo o sedaj in tukaj
16	težnja obravnavati sodelavce kot sredstva – 'človeške vire, kapital'	dolžnost obnašati se kot orodje, brez ustvarjalnosti v korist organizacije
17	potreba povsem izrabiti vse dane vire, tudi sodelavce	občutek zlorabe, preobremenjenosti in/ali prešibke uporabe sposobnosti

³⁷ Ponazorimo tako preusmeritev s praktičnim primerom: ali je, če se je nekdo naučil streljati s puško in opremil z njo, odločitev, da strelja na papirnato tarčo ali na človeka, odvisna od znanja in opreme ali od vrednot?

18	dobiček je edino merilo uspešnosti	plača je edino merilo uspešnosti / spoštovanja
19	družbena odgovornost je samo vir dobička	družbena odgovornost je vir kakovosti življenja
20	država je služabnik podjetnikov	država naj skrbi za reševanje problemov množic
21	parcialna osebna celovitost	osebna ne celovitost
22	lastno psihično dobro počutje za ceno slabega počutja drugih	nezavedanje o psihičnem dobrem počutju razen izven službe
23	parcialno zavedanje in realizacija lastnih potencialov v korist družbe	nezavedanje o lastnih potencialih in njihovi koristnosti za družbo
24	samozavest, tudi brez realnih temeljev	nesamozavest, tudi brez realnih temeljev
25	nep priznavanje soodvisnosti s sodelavci na tim. nižjih položajih	nepoznavanje soodvisnosti vsega zaradi ozko specializiranega usposabljanja/prakse
26	zanemarjanje pomena varnosti pri delu	večje število nezgod in posledično poškodb
27	zanemarjanje pomena zdravja pri delu	obolevnost, absentizem, prezentizem
28	zanemarjanje pomena prostega časa vsak dan in teden	nevarnost pregorelosti
29	zanemarjanje pomena družine za sodelavce	nevarnost razpadanja družin in slabih navad mladih
30	zanemarjanja pomena počitnic za zdravje sodelavcev	nevarnost pregorelosti

Vir: lasten, iz knjige v tisku: Mulej, M., Čagran, B., ur.: **Uveljavljanje družbene odgovornosti v vzgoji in izobraževanju** (Nehajte sovražiti svoje otroke in vnuke, 3. knjiga), Univerza v Mariboru, Pedagoška Fakulteta, Maribor, Sozaložnika: IRDO – Inštitut za razvoj družbene odgovornosti, Maribor, in Kulturni Center Maribor, dopolnjen

Morda bi razlike zmogli premostiti, če bi bolj poudarili razvoj in uporabo inteligentnosti.

3. INTELIGENTNOST IN VRSTE INTELIGENCE

Pojem inteligentnost je razmeroma star in izvira iz francoskega jezika (franc. l'intelligence; tja je prišel iz latinščine: intellegere = razumeti, dojeti) in sodi med najpogosteje omenjane pojme v psihološki, pedagoški in umetniško-esejistični literaturi. Večina definicij inteligentnosti pri tem poudarja vidike splošnega umskega delovanja (Fekonja 2001, 15). Po mnenju Museka (1993, 186) bi lahko »generalne« definicije inteligentnosti lahko razvrstili v pet skupin:

- sposobnost mišljenja, miselnega presojanja, miselnega razumevanja, miselnega uvidevanja odnosov,
- sposobnost prilagajanja novim situacijam, iznajdljivost in uspešnost prilagajanja,
- sposobnost uporabe znanja; sposobnost reševanja problemov in nalog,
- sposobnost učenja in
- učinkovitost v medsebojnih odnosih.

Obstaja najmanj sedem vrst inteligence, med drugim jezikovna, glasbena, logično-matematična, prostorska, telesno-gibalna, dve osebni inteligenci – védenje o samem sebi in o drugih Gardner (1995). Zoharjeva (2000, 14) pa dokazuje, da je vsaka od človekovih potencialno naštetih inteligenc povezana z enim od treh osnovnih nevronskega sistemov v možganih in da so vse inteligence, ki jih opisuje Gardner, dejansko različice treh temeljnih inteligenc – razumske, čustvene in duhovne inteligence ter z njimi povezanih nevronskega sestavov.

Najprej so človekovo inteligenco enačili z razumsko inteligenco (IQ) in psihologi so razvili posebne teste ter z njimi merili inteligenčni kvocient. Nato so v šestdesetih letih prejšnjega stoletja ugotovili protislovje med inteligenčnimi testi in rezultati testov. Z inteligenčnim

kvocientom so merili le razumsko, logično, linearno inteligenco, s katero ljudje rešujemo določene vrste logičnih problemov in jo uporabljamo za določene vrste strateškega razmišljanja. V devetdesetih letih dvajsetega stoletja je Goleman (1997) ugotovil, da so čustva zelo pomemben dejavnik človeške inteligence in je zato uvedel pojem čustvene inteligence in. Tretjo vrsto inteligence je determinirala Zohar (2006, 91-92) in jo imenuje duhovna inteligenca.

3.1. Čustvena inteligenca

Veliko vlogo igrajo pri osebni rasti različne inteligence oz. kompetence. V zadnjem času se veliko govori o čustveni inteligenci (angl. EQ), ki je pogoj, da se intelektualne sposobnosti sprožijo, ker jih osmišlja in osvetljuje (Novak, 2004). Pojem čustvene inteligentnosti opredeljujejo strokovnjaki kot zmožnost opazovanja, razumevanja in spremljanja svojih čustev ter čustev drugih ljudi, ločevanje le-teh med seboj in znanja uporabljati te izsledke za vplivanje na delo in usmerjanje sodelavcev. Nekateri govorijo o čustveni inteligenci kot socialni veščini, da smo uspešni sami s seboj in v odnosu z drugimi (Možina, 2002, 511). S. Simmons in J. C. Simmons (2000, 20) pojasnjujeta čustveno inteligenco kot človekove čustvene potrebe, pobude in resnične vrednote.

Teorijo o čustveni inteligentnosti Salovey in Mayer (povzeto po Goleman, 2001, 338) sta razvijala v devetdesetih letih in opredelila kot sposobnost nadzorovati in obvladovati svoja čustva in čustva drugih ter sposobnost prisluhniti občutkom, ki usmerjajo naše mišljenje in dejanja. Goleman je njun model predelal in ga zasnoval na petih temeljnih čustvenih in družbenih spretnosti: (i) zavedanje sebe, (ii) obvladovanje sebe, (iii) spodbujanje sebe, (iv) empatija in (v) družbene spretnosti (Goleman, 2001, 338-339). Torej je čustvena inteligentnost sposobnost prepoznavati lastna čustva in čustva drugih, sposobnost sebe motivirati in obvladovati čustva v nas samih in v odnosih z drugim (Goleman 2001, 338). Obsega sposobnosti, ki se razlikujejo od kognitivnih sposobnosti akademske inteligentnosti, merljivih z IQ, jih dopolnjuje. S čustveno inteligenco so se ukvarjali tudi drugi avtorji kot so npr.: Chernisse in Adler (2000), Simmmons in Simmons (2000), Kravitz in Schubert (2000), Trojnar (2002), Warner (2002) in drugi.

Goleman (2001, 322) je prepričan, da si vedno več organizacij prizadeva, da bi postale čustveno inteligentne. Po njegovem mnenju dandanes uspešne organizacije želijo vpeljati čustveno inteligentnost, saj so z raziskavo ugotovili naslednje pristope k upravljanju z zaposlenimi: ravnovesje med načrtovanjem človeške in finančne ravni podjetja, zavezanost temeljni strategiji organizacije, podžiganje spodbude k povečanju storilnosti, odkrito sporazumevanje, vzpostavljanje odnosov v podjetju in zunaj njega, s katerimi si pridobimo konkurenčno prednost, sodelovanje, pomoč in enakopravna udeležba pri razdeljevanju sredstev, povezanost med seboj pri novatorstvu, tveganju in učenju ter tekmovalna vnema in želja po nenehnem napredovanju (Goleman 2001, 322). Razlike, nanizane v Tabeli 1, so viri težav, ki jih je zato treba obvladati.

3.1.1. Veščine čustvene inteligentnosti, ki vplivajo na osebnost vodje

Čustvena inteligentnost ne vsebuje le osebnih spretnosti, ampak tudi take, ki določajo, kako se posameznik umešča v socialno okolje. Zato na eni strani govorimo o osebnih, na drugi pa o družbenih spretnosti. Med prve spadajo samozavedanje in obvladovanje, druge spretnosti pa se delijo na sočutje in upravljanje odnosov. Ta področja se med seboj tesno prepletajo, kajti samozavedanje, ki spada v osebno področje, vpliva na sočutje in podobno.

Prvo spoznanje, ki ga mora uspešen vodja poznati in ponotranjiti, je **samozavedanje**. Goleman (2001, 41) ga opredeljuje, kot poznavanje svojega notranjega doživljanja, večje naklonjenosti, notranjih virov in notranje zaznave. Zavedanje sebe je ključno pri uspešnem vodenju, saj lahko na podlagi svojih notranjih ugotovitev vodja preseže ovire, ki se lahko vzpostavijo pri medsebojnih odnosih z zaposlenimi. S tem, ko v vsakem trenutku prepoznava svoja čustva in se jih hkrati zaveda, lahko kontrolira in spreminja morebitno negativno vedenje do sodelavcev. Vodja mora sprejeti svoja čustva, jih upoštevati in izražati na način, ki ga ne ovira pri delu, ter se na podlagi tega zavestno usmeriti k svojim vrednotam in ciljem.

O **obvladovanju** govorimo kot drugem spoznanju čustveno inteligentnih vodij. Obvladovanje čustev pomeni vedeti, kaj jih je povzročilo, najti način primerne reagiranja ob pojavu določenih občutkov, njihovo prepoznanje in razumevanje ter pomen vpliva na soljudi (Možina 2002, 512). Dobro za podjetje je, da vodje v stresnih situacijah ostanejo zbrani, pozitivno razpoloženi in neustrašni, da ohranijo jasno misel tudi pod pritiskom.

Prepoznavanje čustev v drugih je po Golemanu naslednja oblika uspešnega vodje. To pomeni, da se vodja mora zavedati sodelavcev, njihovih občutenj, potreb in skrbi, preden jim daje napotke za doseganje njihovih osebnih ciljev. Nujno pri tem je, da vodja najprej spozna svoja čustvena nihanja.

Med kategorije čustvene inteligentnosti spada tudi upravljanje odnosov. Čustveno inteligentna spretnost upravljanja odnosov omogoča vodji razumeti druge ljudi, se z njimi uspešno sporazumevati in vzpostaviti dobre medsebojne odnose. Odnos med vodenim in vodjo je zelo kompleksen krožni pojav, ki skriva v sebi nešteto elementov, ki se jih niti ne zavedamo, jih ne opazimo, ampak spontano vladajo tako enemu kot drugemu (Brajša, 1983, 81).

Uspešen vodja nima nujno vseh čustveno inteligentnih sposobnosti. Goleman, Boyatzis in Mckee (2002, 58) pravijo, da imajo zelo učinkoviti vodje po navadi kritično maso spretnosti v približno šestih čustveno inteligentnih sposobnosti. Ludin v knjigi Filozofija po ribje (2002, 113) opisuje vodjo, ki najmanj produktiven in zelo negativen oddelek v podjetju s pomočjo naučenih spretnosti čustvene inteligentnosti preobrazi v najbolj učinkovit del podjetja. Pri tem uporablja spretnost zavedanja svojih napak in dejanj, zaradi zaupanja vase in optimističnih nazorov pa prenese te sposobnosti tudi na svoje zaposlene.

3.1.2. Vodstveni slogi na podlagi čustvene inteligentnosti

Vodstveni slogi se izoblikujejo na podlagi mnogo dejavnikov, med katerimi je zelo pomembna osebnost vodje. Goleman (2001, 75-100) govori o šestih načinih vodenja, ki pa lahko v določenem spletu okoliščin prehajajo iz enega v drugega.

1. **Vizionar.** Je oseba z vizijo, v katero resnično verjame, zato lahko odločno vodi ljudi k njenemu uresničevanju. Njegove lastnosti so samozavest, optimizem, iskrenost, odločnost, vživljanje v čustva drugih in pomoč ljudem, katere nenehno opozarja na širši pomen njihovega dela.
2. **Mentor.** Deluje kot svetovalec, zato je odličen v samozavedanju in vživljanju v čustva zaposlenih. Mentor mora biti iskren, dober poslušalec, mora pokazati zaupanje v sposobnosti ljudi, jim svetovati in pomagati k njihovem osebnemu razvoju.
3. **Tovariš.** Prizadeva si za prijateljsko sporazumevanje in odnose, katere gradi na čustvenih potrebah zaposlenih. Tem daje celo prednost pred delovnimi cilji, kar ne zagotavlja najbolj učinkovitega vodenja nujno, vendar pa tvori v podjetju pozitivno vzdušje, ki pomaga.
4. **Demokratični vodja.** Njegove spretnosti temeljijo na sodelovanju, sočutju in razreševanju sporov. Je zelo dober poslušalec in se vede kot enakopraven član tima, zaradi česar daje zaposlenim občutek pomembnosti in motivacije.
5. **Perfekcionist.** Njegova čustveno inteligentna spretnost je želja po nenehnem iskanju načinov za boljše storilnost vseh zaposlenih, saj želi zadostiti lastnim visokim merilom odličnosti. Nima sposobnosti sočutja, ni večč dobrega komuniciranja in ne zmore obvladovati svojih čustev.
6. **Avtoritativni vodja.** Je primeren za vodenje v kriznih trenutkih, saj daje zaposlenim jasna navodila za delo, s čimer lahko podjetje hitro pripelje iz kritične situacije. V drugih okoliščinah ta način vodenja ni primeren, saj se lastnosti vodje kažejo v zelo egoističnem vedenju. Nadrejeni redko pohvali in pogosto kritizira podrejene, s čimer uničuje njihovo zadovoljstvo in motivacijo za delo.

3.1.3. Merjenje čustvene inteligentnosti (EQ)

Merjenje čustvene inteligentnosti nam pokaže, katero področje osebnosti vodje je dovolj razvito, katero je prešibko in katero premočno. S tem lahko izboljšamo odnose vodje do vodenega in obratno. Steve in John C. Simmons (2000) govorita o merjenju čustvene inteligentnosti na podlagi: čustvene energije, čustvene napetosti, optimizma, samospoštovanja, predanosti delu, natančnosti, želje po spremembi, poguma, odločnosti, samouveljavljanju, strpnosti, obzirnosti in družabnosti. Visoka stopnja za razliko od nižje vrednosti teh dejavnikov pri posamezniku kaže na bolj pozitivnega in čustveno inteligentnega človeka.

Čustveno inteligenčni količnik lahko izmerimo na podlagi dolgotrajnega opazovanja zaposlenega, osebnih pogovorov z njim ter anket podrejenih o vedenju vodje. Vučković (Klemenčič, 2002, 3) govori tudi o hitrem testu čustvene inteligentnosti, pri katerem izhaja iz predpostavke, da ima čustveno inteligentna oseba na področju izražanja čustev bogat besedni zaklad in bi bila zmožna v treh minutah zapisati vsaj 30 besed, ki govorijo o njenem čustvenem stanju. Rezultat 20 do 23 napisanih besed kaže na dokaj natančno izražanje čustev, med 10 do 20 napisanih besed govori o tem, da potrebuje posameznik še veliko vaje za izpoved občutkov, manj kot 10 besed pa ga uvršča med čustveno manj inteligentne osebe.

3.1.4. Osebnost vodje na podlagi čustvene inteligentnosti

Da je čustvena inteligenca povezana z uspešnostjo pri delu, ugotavljajo Druskat in soavtorji (2006). Ealias in George (2012) pa sta izpostavila pomen povezave med čustveno inteligentnostjo in zadovoljstvom zaposlenih.

Vsak človek je dojemljiv za čustva, vendar je od posameznika odvisno, kako jih razporeja v vsakdanjem življenju, kar nam kaže čustvena inteligentnost. Po Wilksu (2001, 42-49) mora vodja:

- uravnovesiti svoj čustveni temperament,
- biti aktiven poslušalec in se vživeti v čustva zaposlenih,
- razumeti projekcijo svojih čustev na druge,
- sprejeti svoji senčno plat in
- biti zavezan čustveni preobrazbi.

Vodenje zaposlenih v podjetju je lahko za posameznika velika izkušnja na področju osebnega razvoja, zato je dobro, da sprejme še najtežjo nalogo kot izziv in ne oviro, ki bi mu preprečevala doseči uspeh v življenju nasplo. Razvijanje visoke stopnje čustvene in razumske inteligentnosti mu je pri tem v pomoč, za najvišjo stopnjo razvoja pa potrebuje večšine duhovne inteligentnosti.

3.2. Duhovna inteligenca

3.2.1. Opredelitev duhovne inteligence

»Da bi ustvarili bogastvo (duhovni kapital), ki nastaja iz namena življenja, življenjskih vrednot in osnovnega smisla življenja, moramo imeti čut za namen življenja in njegove vrednote ter čut za osnovni smisel življenja (duhovno inteligenco). Duhovna inteligenca je tista inteligenca, ki nam omogoča spoznati najgloblji namen življenja, njegove najvišje vrednote, smisel in najgloblje motive. Duhovna inteligenca je način uporabe našega procesa razmišljanja, ko se odločamo in ko počnemo stvari, za katere menimo, da jih je vredno narediti« (Zohar, 2006, 13). Pri duhovni inteligenci gre z vidika korporativnega vodenja za filozofijo, ki spreminja pomen in smisel poslovanja s ciljem zagotavljati blaginjo. Zato duhovna inteligenca, nadgrajena z duhovnim kapitalom, pomembno prispeva k sodobnemu vodenju in poslovanju organizacij ter postavlja novo paradigmo poslovanja.

Vaughan (2004, 13-23) opredeljuje duhovno inteligenco kot notranje življenje uma in duha ter njune povezave s širnim svetom, kot zmožnost globoko razumeti eksistenčna vprašanja na več ravneh zavesti ter kot zavedanje duše, ki je ustvarjalna življenjska sila evolucije. Trojnar (2002, 27) označuje duhovno inteligenco kot inteligenco duše, ki izvira iz srca in univerzuma. Po njegovem mnenju je to inteligenca, s katero so lotevamo in rešujemo vprašanja smisla in s katero ocenimo, ali je naša pot boljša od druge. Emmons (2000) pa se je spraševal, ali je duhovnost inteligenca.

Za razliko od duhovne inteligentnosti je čustvena inteligentnost po Golemanu (v Zohar in Marshall, 2000, 23) osredotočena na posameznikova notranja čustva in čustva v medsebojnih odnosih z ljudmi, vendar teh dveh veččin ne združuje. Prva namreč odpravlja vrzeli med seboj in drugimi ter pripomore k razumevanju resničnega sveta brez iluzij, k dojetanju »kdo smo, kaj nam zadeve pomenijo in kako te umeščajo druge ljudi in njihove smisle v naš lastni svet«. Čustvena inteligentnost omogoča človeku, da se zaveda, v kakšni situaciji se le-ta nahaja in kako naj se odziva v njej, duhovna inteligentnost pa to znanje dopolni še z možnostjo, da se lahko isti človek odloči za bivanje v tej situaciji. Ima namreč možnost ustvariti nov, primernejši položaj. Vsaka inteligentnost je najmočnejša na nekem področju, kjer deluje neodvisno, vendar so za popolno/primerno celovito človekovo osebnost odločilne vse tri inteligentnosti, razumska, čustvena in duhovna.

Duhovne inteligentnosti ne moremo enačiti z religijo, saj je slednja skupek dogem, navad, običajev, ki ustvarjajo nadzor nad vernikovim vedenjem, hkrati pa upošteva le njeno videnje sveta, s čimer udejanja monopol nad duhovnim. Borysenko (1997, 17) pravi, da skušajo religije človeka obvladovati s strah vzbujajočimi trditvami (da smo hudobni, da utegnemo izgubiti dušo), s čimer »ustvarjajo duhovni pesimizem, ki poraja strah, bolno dušo, občutek nevrednosti in krivde«. Prav nasprotno je duhovna inteligentnost usmerjena k večji povezanosti, h globljim stikom s človeško notranjostjo in preko tega k celotnemu svetu. Njena najvišja oblika je čista brezpogojna ljubezen v odsotnosti človeškega zavestnega uma, ki pridobiva informacije za življenje iz omenjenega zunanjega sveta.

Menedžerji morajo svoj pozornost namenjati razvoju lastne odgovornosti v vseh okoliščinah, spoštovanju drugih, ne glede na to, koliko napak so naredili in kako negativna je njihova osebnost. Prav tako morajo zaupati in skrbeti za druge, še preden začnejo skrbeti za lastne potrebe, in biti empatični. Omenjene značilnosti so izraz osebne duhovne moči s koreninami globoko v podzavesti. Iz tega izhaja, da sta čustvena in duhovna inteligenca v zapleteni povezavi in razumevanje temeljev duhovne inteligence je pogoj za razvoj čustvene inteligence. Duhovna inteligenca, ki jo razvijajo le ljudje, ne pa tudi organizacije (ki pa so sinergije ljudi), zastavlja osem bistvenih vprašanj in predvideva, da zmore nanje odgovoriti vsaka oseba, ki je pripravljena žrtvovati čas in delovati globoko na njihovi osnovi. Ta vprašanja so: Kdo sem? Kakšna je moja prava narava? Kako deluje moja zavest? Kaj je zveza? Po katerih zakonih deluje življenje? Kaj je smisel življenja? Kaj je moj namen? Kakšna je moja vizija prihodnosti? Čustvena inteligenca pa se osredotoča okrog razumevanja vzrokov čustev, razlike med čustvi in občutki, obvladovanja čustev in razvoja empatije (George, 2007).

3.2.2. Merjenje duhovne inteligentnosti (SQ)

Duhovno inteligentnost je težko izmeriti na podlagi kakršnihkoli testov. Še najboljša metoda merjenja je opazovanje sebe, vendar je takšen način dolgotrajen. Potrebne lastnosti, ki jih ima oseba z visoko razvito duhovno inteligentnostjo, so (Zohar in Marshall, 2000, 24):

- prožnost (dejavna in spontana prilagodljivost),
- visoka stopnja samozavedanja,

- sposobnost za prenašanje in preseganje trpljenja,
- sposobnost za prenašanje in preseganje bolečine,
- navdihnjenost z vizijo in vrednotami,
- obotavljanje, ko bi lahko po nepotrebnem škodovali,
- nagnjenje k opažanju povezav med različnimi zadevami,
- izrazito nagnjenje k postavljanju vprašanj »Zakaj?« ali »Kaj če?« in k iskanju »temeljnih« odgovorov in
- človeška samobitnost (človek je sposoben delovati v nasprotju s konvencijami).

Duhovna inteligentnost pomeni visoko doseganje zgoraj omenjenih lastnosti. Poleg tega vključuje še modrost in sočutje v odnosu do drugih, ne glede na starost, spol, status ali etično pripadnost, razumevanje stvari, kakršne so, in prepoznavanje iluzij, brezpogojno ljubezen ter zavedanje posmrtnega življenja. Vaughan (2000) govori o duhovni inteligenci kot o povezavi med notranjim življenjem uma in duha z zunanjim življenjem dejanj in služenja svetu.

Visok duhovni količnik (SQ) lahko pomeni za uspešnega vodjo samozavestno delovanje na podlagi intuicije, neposrednega izkustva, ki ga vodi v sprejemanje navidezno nelogičnih, ampak kasneje izredno učinkovito odločitev. Za razliko od prejšnjih dveh količnikov, ki kažeta na analitične in čustveno odzivne spretnosti nadrejenega, SQ odseva sposobnosti vodje delovati na podlagi notranje vesti, s čimer izboljšuje lastno življenje in bivanje njegovih soljudi.

3.2.3. Osebnost vodje na podlagi duhovne inteligentnosti

Uspešni vodja v okviru duhovne inteligentnosti ne predstavlja osebe, ki se je povzpela na visok položaj na delovnem mestu, si ustvarila izvrstno ime v družbi in pripomogla k visokemu dobičku podjetja, temveč nasprotno. Njegovo bogastvo se kaže v tem, da je vodja zmožen odvreči vsa oblačila in maske, ki si jih je nadel zaradi socialnega okolja, v katerem živi, ter radoživo pokazati sebe takšnega, kakršen je s čimer lahko pomaga drugim ljudem v stiski (Mulej et al. 2011). Zavedati se mora, da je tudi on le človek z napakami, in na tem dejstvu graditi pristne odnose s svojimi sodelavci.

Duhovna inteligentnost sili vodjo k visoki stopnji samozavedanja, ki ga spodbuja, da razmišlja o sebi, svojem notranjem življenju in motivih. Po Coveyu (2000) vodja s samozavedanjem izbere odziv ali odgovornost za svoje življenje in živi v skladu s svojo notranjo močjo. S tem preseže vlogo žrtve, ki za svoja dejanja ali občutke krivi druge (zaposlene). Zohar in Marshall (2000, 265) dodajata, da je bistvo samozavedanja spoznavanje meja svojega udobja. To pomeni, da mora posameznik določiti rob svojih zasebnih in poklicnih odnosov ali dejavnosti, kjer se mora razširiti in soočiti z izzivi, ter nenehno sprejemati in preoblikovati svoje odnose do novih možnosti, ki mu prihajajo naproti.

Značilnost duhovno inteligentnega vodje je tudi, da živi v vsakem trenutku, torej se ne oklepa svoje preteklosti in prihodnosti. Da lahko vzpostavi ta mir v telesu in umu, se mora otresti strahu, skrbi in napetosti, ki ga na njegovem položaju vsak dan pestijo. Borysenko (1997, 25)

dobro opisuje problem strahu pri vseh aktivnostih v življenju: »V strahu se ego zapre, da bi se zavaroval, in naše zavedanje življenja se skrči na določeno skrb ali težavo, ki jo imamo v mislih ... v ljubezni pa sta oba, uma in srce, odprta neštetim možnostim.« O tem, da je duhovno vodenje pomembno, so opozorili Amram (2009), Fairholm (2000), Fry (2003), Fry in Slocum (2008), Wolf (2004) in Wigglesworth (2006). Campuzano in Seteroff (2010) pa sta izpostavila pomen novega pristopa k duhovno usmerjeni organizaciji. Pri tem pa ni zanemarljivo, da postanejo duhovno inteligentni tudi zaposleni (Marques, 2006).

4. ZAKLJUČEK

Da bi obvladali razlike med osnovnimi skrajnostmi vrednot iz Tabele 1, morajo zlasti najbolj vplivni ljudje – v organizaciji so to vodje – obvladati vse tri obravnavane inteligence; potem bodo imeli več možnosti potegniti iz sebe in iz svojih sodelavcev najboljše prispevke. Toda: da bi bili čustveno in duhovno inteligentni, je potreben osebni razvoj. Ta nas nauči, kako biti v soglasju s samim seboj, kako sprejemati naravnosti in vedenje drugih, in to tako, da nas ne spremljajo občutja negativnega afekta (ogorčenje, žalost, jeza, ljubosumje). Obenem pa smo na temelju osebnostnega razvoja sposobni spoznati vzroke za tako in drugačno ravnanje in preseči okvire lastnih omejenih predstav in prepričanj, zato da bi bolje živeli sami s sabo in drugimi. S tem je zagotovljen pristen posameznika stik s samim seboj in z drugimi, kar vodi v primerne in zadovoljive odnose, brez negativnih misli, čustev in odzivov, usmerjenost v nematerialno, manjšanje prepada med tistim, kar posameznik je, in tistim, kar želi biti.

Posebej pomembno pa je pri tem povezovanje osebnostnega razvoja z inteligentnostjo posameznika. Poznavanje in razvijanje različnih vrst inteligence je pomembno zato, ker posameznikom omogoča najhitrejši razvoj na dolgi rok. Višja kot je stopnja inteligentnosti na posameznem nivoju, lažje se soočamo s problemi oziroma izkušnjami. Na ta način se bližamo zreli osebnosti, ki je sposobna preseči skrajnostne alternative človeških vrednotnih lastnosti.

P.S.1. Proces razvijanja vseh treh inteligenc in zblíževanja vodilnih in vodenih ljudi bi se dal smiselno podpreti z metodami ustvarjalnega sodelovanja, kot so npr. USOMID, 6 klobukov razmišljanja in podobne, o katerih poročamo drugod (npr. Mulej idr., 2013).

P.S.2. Isti proces bi se dal smiselno podpreti tudi z uveljavljanjem družbene odgovornosti, tj. odgovornosti vsakogar za vplive na družbo, tj. na ljudi in naravo. Tudi o tem poročamo drugod (npr. Mulej, Dyck, 2014; Mulej idr., 2016 a, b, c; Mulej idr., 2013, 2014; Lebe idr., 2014; Hrast idr., 2015).

P.S.3. Za uspeh istega procesa so pomembne osebne lastnosti, izražene tudi s pojmom 'potrebna in zadostna osebna celovitost'. Tudi o tem poročamo drugod (npr. Šarotar Žižek idr., 2012, 2014 a, b, c, d, e).

LITERATURA IN VIRI

- Amram, Y. (2009): *The Contribution of Emotional and Spiritual Intelligences to Effective Business Leadership*. CA Palo Alto: Institute of Transpersonal Psychology.
- Brajša Pavao (1983): *Vodenje kot medsebojni proces*. Ljubljana: Center za samoupravno in normativno dejavnost pri DDU Univerzum.
- Borysenko Joan (1997): *Čudežna preobrazba*. Ljubljana: Ganeš.
- Campuzano, G. L. Seteroff, S.S. (2010): *A New Approach to a Spiritual Business Organization and Employee Satisfaction*. Eastern Academy of Management: A New Approach, 1-15.
- Chernisse, C. in Adler, M. (2000): *Promoting Emotional Intelligence in Organisations; Guidelines to Help you Design, Implement, and Evaluate Effective Prognosis*; AST D Press, Alexandria
- Covey R. Stephen (2000): *Načela uspešnega vodenja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Druskat, V. U., Sala, F., Mount, G. (2006): *Linking emotional intelligence and performance at work. Current Research Evidence with Individuals and Groups*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ealias, A. in George, J. (2012): *Emotional Intelligence and Job Satisfaction: A Correlational Study* *Research Journal of Commerce and Behavioral Science, Vol. 1, No. 4*
- Emmons, R. A. (2000): *Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition and the psychology of the ultimate concern*. *International Journal for the Psychology of Religion* 10 1. 3-26.
- Fairholm, G. W. (2000): *Capturing the Heart of Leadership (Spirituality and Community in the New American Workplace)*. Westpoint, Connecticut London: Praeger.
- Fekonja R. (2001): *Čustvena inteligenca-način za spoznavanje in obvladovanje čustev*. Diplomsko delo. Cerkevjak.
- Fry, L. W. (2003): *Toward a theory of spiritual leadership*. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Fry, W. L. Slocum JR. W. J. (2008): *Maximizing the Triple Bottom Line through Spiritual Leadership*. *Organizational Dynamics*. 37 1. 86–96.
- Gardner, H (1995): *Razsežnosti uma, Teorija o več inteligencah*, Tangram, Ljubljana
- George, M (2007): *Leadership ter čustvena in duhovna inteligenca*, www.revija.mojedelo.com/hr/cba-inside-leadership-ter-custvena-in-duhovna-inteligenca-434.aspx
- Goleman, D. (1997): *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Goleman, D. (2001): *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Goleman Daniel, Richard Boyatzis, Annie Mckee (2002): *Prvinsko vodenje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Hrast, A., Mulej, M., Lorbek, D. editors (2015): *Proceedings of 10 IRDO international conferences SOCIAL RESPONSIBILITY AND CURRENT CHALLENGES*. IRDO Institute for development of social responsibility, Maribor, Slovenia; see: www.irdo.si
- Klemenčič Damjana (2002): *Poslovanje s čustveno inteligenco*. Diplomsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Kravitz, S. M. in Schubert, D. S. (2000): *Emotional Intelligence Works*, Thomson Crisp Learning.
- Lebe, S. S. and Mulej, M., guest-editors and authors, with coauthors (2014): *Social responsibility and holism in tourism*. *Kybernetes*, vol. 43, No 3-4
- Lundin C. Stephen, Paul Harry, Christensen John (2002): *Filozofija po ribje*. Ljubljana: Tuma.
- Marques, J. F. (2006): *The spiritual worker: An examination of the ripple effect that enhances quality of life in- and outside the work environment*. Emerald Group Publishing Limited, 884-895.
- Možina Stane (2002): *Vodja in vodenje*. V knjigi Možina idr.: *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
- Mulej, M., and co-authors (by ABC order): S. Božičnik, V. Čančer, A. Hrast, T. Jere Lazanski, K. Jurše, Š. Kajzer, J. Knez-Riedl, T. Mlakar, N. Mulej, V. Potočan, F. Risopoulos, B. Rosi, G. Steiner, T. Štrukelj, D. Uršič, Z. Ženko (2013): *Dialectical Systems Thinking and the Law of Requisite Holism*. Litchfield Park, Arizona: Emergent Publications
- Mulej, M., Dyck, R., editors (2014): *Social responsibility beyond neo-liberalism and charity*. Bentham Scientific, Shirjah, UAE (4 e-knjige)
- Mulej, M., R. Dyck, editors and coauthors, with coauthors (2014): *Social responsibility beyond neoliberalism and charity*. 4 volumes. Bentham Science, Shirjah, UAE
- Mulej, M., guest-editor and author, with coauthors (2014 and 2015): *Social responsibility – a new socio-economic order*. *Systems Research and Behavioral Science*, vol. 32, No 2

- Mulej, M., guest-editor and author, with coauthors (2013): Social Responsibility – measures and measurement. *Systems Practice and Action Research*, vol. 26, No. 6
- Mulej, M., Merhar, V., Žakelj, V., ur. (2016, v tisku): *Nehajte sovražiti svoje otroke in vnuke. Družbeno-ekonomski okvir in osebne lastnosti družbeno odgovornih*. Prva knjiga trilogije. IRDO – Inštitut za razvoj družbene odgovornosti, Maribor in Kulturni center Maribor, Zbirka Frontier Books
- Mulej, M., Hrast, A. ur. (2016, v tisku): *Nehajte sovražiti svoje otroke in vnuke – 2. knjiga TRILOGIJE* Informacije za odločanje družbeno odgovornih. IRDO – Inštitut za razvoj družbene odgovornosti, Maribor in Kulturni center Maribor, Zbirka Frontier Books.
- Mulej, M., Šarotar Žižek, S in Treven, S. (2011): Povezava med psihičnim dobrim počutjem zaposlenih in duhovno inteligentnostjo kot dejavniki primerjave, Organizacija, 44, 1.
- Mulej, M. in Čagran, B., ur. (2016, v tisku): *Uveljavljanje družbene odgovornosti v vzgoji in izobraževanju (Nehajte sovražiti svoje otroke in vnuke, 3. knjiga)*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor; sozaložnika: IRDO – Inštitut za razvoj družbene odgovornosti, Maribor in Kulturni center Maribor, Zbirka Frontier Books
- Musek, J. (1993): Osebnost pod drobnogledom. Založba Obzorja, Maribor.
- Novak, B. (2004): Smisel in meje osebnega razvoja odraslih; www.entra.si
- Reave, L. (2005): Spiritual values and practices related to leadership effectiveness. *The leadership Quarterly* 16, 655-687.
- Simmons, S. in Simmons, J. C. (2000): Merjenje čustvene inteligence, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Šarotar Žižek, S. (2012): *Vpliv psihične blaginje na temelju posameznikove zadostne in potrebne celovitosti na uspešnost (tranzicijske) organizacije*. Dokt. dis. Maribor: UM, EPF.
- Šarotar Žižek, S, M. Mulej in S. Treven (2014a): *Zagotavljanje zadostne in potrebne osebne celovitosti človeka*. Maribor: IRDO.
- Šarotar Žižek, S., M. Mulej in S. Treven (2014b): *Osebna celovitost človeka*. Maribor: IRDO.
- Šarotar Žižek, S. in S. Treven (2014c): *Psihično dobro počutje zaposlenih*. Maribor: IRDO.
- Šarotar Žižek, S. in S. Treven (2014d): *Model psihičnega dobrega počutja zaposlenih na temelju zadostne in potrebne osebne celovitosti za krepitev uspešnosti*. Maribor: IRDO.
- Šarotar Žižek, S. in B. Milfelner (2014e): *Vpliv menedžmenta človeških virov na uspešnost organizacij*. Maribor: IRDO.
- Trojnar, F. (2002): Moč osebne rasti: sezite po uspehu, v osebnem, družinskem in poslovnem življenju, Trojnar Consulting, Maribor.
- Vaughan Frances (2002): What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*. San Francisco
- Warner, J. (2002): Emotional intelligence, Style Profile, HRD Products
- Wigglesworth, C. (2006): Why Spiritual Intelligence is Essential to Mature Leadership. *Integral Leadership Review* .
- Wilks F. (2001): Inteligentna čustva. Kranj: Ganeš.
- Wolf, E. (2004): Spiritual leadership: a new model. *Healthcare Executive*, 19 2. 22-25.
- Wolman. (2001): Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters. New York: Harmony.
- Zohar, D. (2006): Duhovni kapital, TOZD, Ljubljana.
- Zohar, D. in Marshall I. (2000): Duhovna inteligenca, Učila, Tržič.

mag. Marijana Neuberg, Goran Kozina, Irena Canjuga

UTJECAJ KUĆNOG REDA I PRAVILA PONAŠANJA U INSTITUCIJAMA NA AUTONOMIJU OSOBA STARIJE DOBI

SAŽETAK

Svrha: Institucionalizacija se često čini kao najbolje rješenje za obitelj i samu stariju osobu. Svako društvo i institucija ima manje – više precizna pravila o ponašanju u različitim situacijama ili norme ponašanja. Osoba starije dobi u instituciji kako bi udovoljila pravilima i kućnom redu zapravo se ponaša kao u kazalištu, odnosno najčešće »igra ulogu« ili se opire pravilima i kućnom redu institucije.

Cilj: Prikazati kako kućni red i pravila ponašanja institucije utječu na autonomiju osoba starije dobi, te kako nadzor u institucijama ima nepovoljan učinak na osjećaj zadovoljstva osobe starije dobi.

Metode: Pretraživana je stručna literatura i korišteno vlastito iskustvo medicinske sestre u radu sa osobama starije dobi. Pomoću polustrukturiranog upitnika proveden je intervju sa dvije korisnice Doma.

Rezultati: Prva ispitanica je pripremljena na dolazak u dom i samoinicijativno je donjela tu odluku, no unatoč tome teško se nosi sa nekim odlukama kućnog reda. Druga korisnica nije mala nikakav utjecaj na dolazak u instituciju, nije željela doći i samo smještavanje kao i kućni red te pravila osoblja vrlo teško prihvaća što na kraju rezultira marginaliziranjem same korisnice.

Zaključak: Kućni red institucije, a posebno dijelovi koji se odnose na odnose na privatnost, donošenje osobnih stvari te određenih rituala potrebno je usuglasiti s korisnikom. U edukacijskim programima nije dovoljna samo formalna edukacija o starenju i osobama starije dobi već je potrebno razvijati kod studenata komponente emocionalne inteligencije i empatije.

KLJUČNE RIJEČI: kućni red, pravila ponašanja, autonomija korisnika, medicinska sestra, edukacija, institucija.

THE IMPACT OF HOUSE RULES AND CODES OF CONDUCT IN THE INSTITUTIONS ON THE AUTONOMY OF THE ELDERLY

ABSTRACT

Purpose: Institutionalization often seems the best solution for the family and the elderly person. Every society and institution has more or less precise codes of conduct in different situations, or norms of behaviour. The elderly person in the institution actually behaves as if in a theatre so as to meet the house rules, and usually »plays a role« or even resists the same rules.

Objective: To show how the house rules and codes of conduct of the institution affect the autonomy of the elderly person, and how supervision has an adverse effect on the sense of satisfaction of the elderly.

Methods: Scientific literature and personal experience of a nurse working with the elderly were used. An interview with two beneficiaries of a Nursing home was conducted using semi-structures questionnaire

Results: The first examinee came to Nursing home prepared and she made that decision on her own initiative, but nevertheless she has difficulties coping with some of the house rules. The second beneficiary did not have any impact on the decision and did not want to go, and now has a hard time accepting the institutionalization and the house rule which results in marginalization of the beneficiary.

Conclusion: The house rules, especially sections referring to privacy, personal items and certain rituals, have to be agreed on with the beneficiary. Educational programs should not concentrate only on the formal education about aging and elderly, but develop components of emotional intelligence and empathy in students.

KEYWORDS: house rules, codes of conduct, autonomy of the beneficiary, nurse, education, institution

1. UVOD

Smještanje osobe u instituciju u većini slučajeva čini se kao najbolje rješenje za obitelj i samu stariju osobu. Socijalizacija prema Giddensu traje čitav život, stalno se prilagođavamo novim uvjetima i ulogama koje preuzimamo te gledajući institucionalizaciju kroz te okvire zapravo je ona prirodan slijed za staru osobu. [1] U instituciji je osiguran smještaj, hrana, medicinsko osoblje pruža skrb i njegu. Međutim, nadzor osoba u institucijama kroz »kućni red« i ostala pravila mogao bi se promatrati kao jedna vrsta nadzora i gubitak autonomije starih osoba. Organizacije često uzimaju stvari iz ruku korisnika te stavljaju pod nadzor službenika ili stručnjaka. Postavlja se pitanje: »Koristi li kućni red dobrobiti starijih osoba u instituciji ili služi osoblju i instituciji za nadzor nad korisnicima? »Nije li zapravo svrha pravila da ponašanje korisnika doma bude unificirano, odnosno da svi doručkuju u 8, tuširaju se do 19 sati? Cilj ovog rada je prikazati da li se kućni red može promatrati kao društveni nadzor u institucijama, kako osobe starije dobi podnose gubitak autonomije i kako se nose sa kućnim redom i pravilima ponašanja u instituciji. Također cilj je ukazati na potrebu specifičnije edukacije studenata studija Sestrinstva kako bi se na ispravan način odnosili prema osobama starije dobi.

Prema Barkay i Tabak »uloga starije osobe mijenja se od djelomično samostalnog pojedinca koji živi u svojem domu do osobe koja dolaskom u dom uči nove obrasce ponašanja od kojih su neki čak potpuno drugačiji od dosadašnjih« te autorice to nazivaju resocijalizacijom. [2] Naprimjer, osoba starije dobi kod kuće ustaje u 7, tušira se i izlazi u šetnju do 9, te po povratku tek doručkuje. Dolaskom u dom taj obrazac ponašanja osoba mora napustiti te preuzeti dnevni red institucije. S druge strane nadzor zdravstvenih djelatnika koji rade u instituciji postao je rutina. Direktno putem videonadzora osoblja i korisnika i onaj suptilniji, no bitniji. Dokumentiranje, arhiviranje života djelatnika koje se u određenom trenutku može iskoristiti za reguliranje ponašanja. Američki znanstvenici Ulsperger i Knottnerus promatrali su socijalnu dinamiku u domovima za starije kroz rituale u birokraciji i administraciji koju provode medicinske sestre. [3] Istraživanje je pokazalo da je život u domu pun »birokratskih rituala«, a medicinske sestre zbog straha od kažnjavanja više vremena provode u kontroli dokumentacije, nego u skrbi o korisnicima. Kako bi se postigao »red i mir « na odjelu, te manja potrošnja materijala pribjegavale su češćim korištenjem sredstava za umirenje i fizičkim sputavanjem korisnika koje već zalazi u domenu psihičkog i fizičkog zanemarivanja. [3]

Sestrinstvo se u posljednjih 50-tak godina značajno mijenja. Brojne teorije zdravstvene njege, uvođenje procesa zdravstvene njege te sestrinske dijagnoze proširile su djelokrug rada medicinskih sestara, usmjerile ih u radu sve više na holističan pristup pacijentu. Medicinske sestre susreću se sa starijim osobama na svim radilištima u zdravstvenim i socijalnim ustanovama, no iznimno je važna njihova uloga u društvu gdje su one prepoznate kao zdravstveni profesionalci koji preveniraju i prepoznaju negativne pojave i ponašanja. Upravo svakodnevna interakcija sa društvom i sve veći izazovi koji se stavljaju pred medicinske sestre zahtijevaju da se obrazovanje medicinskih sestara unapređuje, mijenja, prilagođava promjenama te društvenim procesima i odnosima. Neno i Neno naglašavaju problem kako još uvijek nasilje nad starijima ne čini sastavni dio formalnog obrazovanja medicinskih sestara. [4] Boldy naglašava kako je edukacija profesionalaca u prepoznavanju nasilja nad starijima važna strategija primarne prevencije. [5] Na njihov rad utječu brojni čimbenici: osobni stav o problemu i motivaciju za sudjelovanje u njegovom rješavanju, radno iskustvo, uvjeti i

mogućnosti rada, znanje stručnjaka te međuprofesionalna suradnja u lokalnoj zajednici. [6] Formalnom edukacijom na studiju Sestrinstva student stječu nova znanja, oblikuju stavove kroz realne situacije na vježbovnoj nastavi u zdravstvenim i socijalnim ustanovama, te razvijaju osjećaj za prepoznavanje i prevenciju zlostavljanja osoba starije životne dobi. Nazivlje koje se spominje u literaturi je »maltretiranje starijih«, »zlostavljanje u starijoj dobi«, »zanemarivanje« i sl. McDonald pojam zlostavljanja starijih osoba navodi kao "...namjerno ili nenamjerno djelovanje koje predstavlja ili može izravno uzrokovati štetu starijoj osobi od strane formalnog ili neformalnog njegovatelja koji je s tom starijom osobom u odnosu povjerenja; kao i propuštanje osiguravanja osnovnih potreba ili zaštite starijih osoba od povrede".[7] Nadalje, autor navodi da se zanemarivanje može definirati kao "...namjerno ili nenamjerno štetno ponašanje formalnog ili neformalnog njegovatelja kojem starija osoba vjeruje. Nenamjerno zanemarivanje je propust njegovatelja pri ispunjavanju dužnosti brige, no bez namjere da povrijedi stariju osobu; namjerno zanemarivanje događa se kad njegovatelj svjesno i svrhovito zapostavlja potrebe starije osobe, što rezultira psihološkim, fizičkim ili mentalnim ozljedama starije osobe".[7] Zlostavljanje starijih osoba može se odvijati u više oblika. Možemo ih podijeliti na psihičko, fizičko, seksualno i materijalno zlostavljanje i zanemarivanje. Okolnosti u kojima se ono pojavljuje su različite, odnosno one variraju od kratkih i suptilnih interakcija do postupaka koji izravno ugrožavaju ljudska i građanska prava. [8]

Svako društvo i institucija ima manje – više precizna pravila o ponašanju u različitim situacijama ili norme ponašanja. Giddens ih definira »kao upute koje određuju prikladno ponašanje u određenim situacijama, a njihovo kršenje znači ne ispuniti očekivanja okoline i izložiti se sankcijama u obliku prigovora, podsmjeha ili osude. [1] Kod osoba starije dobi vrlo se često pokušava postići internalizacija ili pountrenje kako bi norme institucije postale dio strukture ličnosti, a ne izvanjska prinuda«. Institucionalizacija prema Giddensu često nosi sa sobom pojam sankcija koje mogu biti pozitivne i negativne te za stariju osobu bitnije: formalne i neformalne. [1] Neformalne pozitivne sankcije kao osmijeh, pozdrav, prijateljski dodir izuzetno su važne za poštovanje i prihvaćanje normi institucije jer će ih na taj način pojedinac u svakodnevnom životu lakše usvojiti. Durkheim pak, navodi da »nisu sve norme izražene čvrstim pravilima ili službenim kodeksima, odnosno svaki puta kada ljudi osude neko ponašanje oni pojašnjavaju i učvršćuju neku društvenu normu«. [9]

Fenomen gubljenja ili slabljenja društvenih uloga u starijoj dobi je direktno povezan sa institucijom i društvom nadzora. Jedna od gerontoloških definicija društvenih uloga autorica McKenna, Liddle, Brown, Lee i Gustafsson navodi:« Uloge su definirane kao očekivanja u vezi s ponašanjem, a koje idu uz profesionalno pozicioniranje osobe ili što je za ovaj rad najbitnije društveni status u društvenom sistemu. [10] Uloge su dinamične i tijekom života su prihvaćane i odbacivane kao reakcije na faktore poput dobi, prioriteta, ograničenja okruženja, prilika i onesposobljenosti«. [10] Osoba starije dobi u instituciji kako bi udovoljila pravilima i kućnom redu zapravo se ponaša kao u kazalištu, odnosno najčešće »igra ulogu« kako opisuje Goffman. Autor navodi: » pojedinac je sposoban učiti i tu sposobnost primjenjuje dok se obučava za ulogu. Sklon je sanjarenju i fantazijama da će nastup uspješno završiti, a s druge strane pun je strepnje i straha jer mu se jasno predočavaju kako bi izgledale kobne diskreditacije i osjećaj stida da nastup ne uspije«. [11] Odbijajući pravila ponašanja javljaju se rituali otpora kod osoba starije dobi. Interakcijske rituale također spominje Goffman koji kaže da svakodnevni život – to jest pravila, ponašanja i razgovor možemo promatrati kao skup

rituala. [11] Obraćanje korisnika medicinskoj sestri odvija se na točno određen način kao mala predstava. »Dobar dan sestro, oprostite ako smetam, imate li možda malo vremena? Znam da ste u gužvi, no ja bi rado da me izvedete u kolicima van da sjedim na suncu. Lijepo bih Vas molila!«

Očekivani rezultati istraživanja su da osobe starije dobi teško podnose kućni red i pravila posebice ako nisu željeli doći u instituciju ili se nisu pripremili. Isto tako očekuje se da će narušavanje privatnosti od strane osoblja biti najveći problem osobama starije dobi u domu. Mehanizmi prilagodbe su specifični u starijoj dobi pa se s obzirom na obrazovanje, životno iskustvo i druge faktore očekuju različiti pristupi, od prihvaćanja i mirenja sa pravilima do za osoblje »neprikladnog ponašanja« korisnika. Ustroj studija Sestrinstva oplemenjuje studenta i drugim sadržajima koji mogu djelovati na općenit stav prema starijim osobama, pa tako posredno i na njihovu senzibilnost za problematiku nasilja nad starijima. Iskazi korisnika ipak pokazuju da je potrebno u nastavnim sadržajima produbiti ovu temu, uključiti studente aktivnije u rad na radilištima.

2. TEORIJSKA ISHODIŠTA

Hlebec i Mali su proučavale tipologiju razvoja institucijske skrbi za starije osobe u Sloveniji, gdje navode: »Same zgrade nisu građene za domove već su osamdesetih godina vojarne prenamjenili u domove za stare osobe u kojima su se prvo zapošljavali većinom djelatnici zdravstvenog profila te od 80 –tih se zapošljavaju socijalni radnici.« [12] Mali navodi: » Među zdravstvenim djelatnicima i korisnicima bila je jasno definirana podjela zadataka. [12] To je omogućavalo rutinsko izvršavanje zadataka, međutim međusobne pomoći, potpore i individualne komunikacije nije bilo. Odnosi između korisnicima i osobljem postali su formalizirani i ceremonijalni te su protjecali u nedostatku međusobne suradnje« S obzirom da se skrb provodila u bivšim vojarnama i ovakav odnos osoblja i korisnika podsjeća na vojni režim. [12] Weber isticao je da razvoj organizacije ovisi o kontroli informacija i izvajao važnost pisma/dokumentacije u tom procesu. [13] Organizacija treba pravila da bi mogla djelovati, kao i dokumente u kojima se pohranjuje njezino pamćenje. Weber nije bio optimističan prema rezultatima racionalizacije kao procesa u kojem područja društvenog života bivaju sve više podvrgnuta kalkulaciji i predviđanju.« [13] Normiranje i evidentiranje svega u instituciji stvara "čelični kavez", a moderno društvo je izgubilo čarobnost, ostalo bez bogova, strasti, vjere, osjećaja, a nastupa racionalizacija i norme«. [13] Durkheim uvodi pojam društvene solidarnosti koju u instituciji vidimo kroz suradnju osoblja, korisnika i obitelji. [9] Proučavanje regulacije društvenog života temelj su Durkheimovog rada. Durkheim smatra:«da društvo mora uspostaviti kontrolu nad pojedincima kako se ono ne bi pretvorilo u skup suprostavljenih pojedinaca«. [9] Durkheim uvodi pojam *anomija* koji opisuje prestanak regulacije društvenih pravila i prepuštanje pojedinca samima sebi bez putokaza. [9] Moore navodi rečenicu koja obilježava Foucaultovu filozofiju:» Moć nije nešto što se posjeduje, već je prije sposobnost da se manipulira sustavom«. [14] Prema Giddensu Foucault je smatrao:« da su zatvori i zatočeništvo osnovna odlika discipliniranog društva« te se tom sintagmom koristio kako bi opisao moderna društva u kojima se disciplina stvara nadzorom, kontrolom i kažnjavanjem. [1] Proučavao je izgled zatvora, odnosno njihove arhitektonske karakteristike. Organizacije koje su utemeljene na tim načelima Foucault naziva kanceralnima organizacijama (lat. carcer = zatvor). Zatvor je bio zapravo

model po kojem su organizirane bolnice gdje se ljude stavilo pod nadzor i izoliralo od vanjskog svijeta. Foucault smatra »da je potrebno većinu modernih organizacija smjestiti u posebnom izgrađenom fizičkom prostoru«. [15] Promatra li se arhitektura bolnice ili domova umirovljenika vidi se sličnost: hodnici koji vode do soba bolesnika, dislocirane sobe osoblja, standardizirani namještaj vrlo malo ili nimalo ukrasa u prostoru, jednakih boja. Odjeća zaposlenika jasno pokazuje hijerarhiju i stručnu spremu istih. [15] Nastavno na Weberove misli, Foucault navodi »potrebu kordinacije aktivnosti djelatnika, a posljedično i korisnika odnosno preciznu organizaciju i raspored njihovog života. [15] Raspoređivanjem aktivnosti kroz sate stvara organizacijska disciplina pomoću koje se usklađuju aktivnosti većeg broja ljudi«. [15] Američki sociolog Goffman opisao je sličnosti mentalnih bolnica s drugim organizacijama različite namjene kao što su zatvori, samostani, internati te ih je nazvao totalnim institucijama, sa sljedećim obilježima:

- nepostojanje privatnog života, sve aktivnosti se odvijaju unutar organizacije
- zajednički život – sve dnevne aktivnosti odvijaju se zajednički
- aktivnosti su planirane i nadzirane i odvijaju se prema rasporedu
- podjela između štićenika i korisnika – osoblje ima dodor sa vanjskim svijetom, korisnici nemaju, komunikacija je između osoblja i korisnika ograničena
- nestanak osobnosti – korisnici doživljavaju »smrt svog vlastitog identiteta, izgubili su uloge koje su imali u izvanjskom svijetu, u obitelji i na poslu, a koje su bitne za osjećaj samopoštovanja. [11]

Goffman spominje “konataminaciju osobnosti” i opisuje je kao » otuđenje osobnih stvari dolaskom u instituciju, pregled cijelog tijela koji je neugodan i ponekad ponižavajući«. [11] Ulazak osoblja u svako vrijeme i doba dana u sobu korisnika može se također promatrati kao konataminaciju osobnosti. Naglašena je u domovima za stare osobe, a time se zapravo pokazuje korisniku da ne postoji njegov privatni prostor bitan za očuvanje osobnosti. U svom članku Suibne navodi iskustvo Goffmana kao djelatnika u mentalnoj bolnici St. Elizabeths Hospital, Washington, D.C., koje je rezultiralo knjigom “Asylums” u kojoj kroz četiri poglavlja opisuje “lomljenje” neovisnog pojedinca. [16] U instituciji nema osobnih stvari osim onih u ormariću, nema mnogo kontakta s vanjskim svijetom, a osoblje može ući u bilo koje vrijeme u sobu, napraviti uvid u ormar, osobne stvari ili samog korisnika. Prema Johnstonu „autonomija“ izvedena iz grčke riječi „autos“, doslovno je prevedena kao samoupravljanje. [17] Primijenjeni u praksi se pojam autonomije odnosi se na individualni izbor, slobodu volje i odgovornost za vlastito ponašanje i sebe. Agich određuje autonomiju kao: “Ekvivalent slobode, samouprave, samoodređenja, slobodu volje, dostojanstvo, integritet, individualnost, neovisnost, odgovornost, te samosvijest, samozalaganje, kritičko razmišljanje, sloboda od obveza, nepostojanje vanjskog uzroka, te poznavanje vlastitih interesa“. [18] Raspon definicije autonomije vrlo je širok stoga treba značenje biti povezano sa konceptom. Rodgers i Neville tvrde: „uspješno starenje temelji na autonomiji odnosno, starija populacija mora biti u stanju donositi vlastite odluke o svom životu“. [19] Autori, nadalje, navode četiri točke kao sastavni dio autonomije:

- „biti slobodan od kontrole i utjecaja drugih
- slobodan od ograničenja koja sprečavaju izbor
- slobodan od neodgovarajućeg razumijevanja
- i biti u stanju slobodno djelovati u skladu sa planom odabranog za sebe“. [19]

Prema Garay „autonomija je koncept sadržan u humanističkim i demokratskim idealima kroz koje se ističu prava osobe da oblikuje svoj život i sudbinu, utječe na odluke vezane uz svoju dnevnu rutinu i ima aktivnu ulogu u svojoj okolini. [20] Prema Horowitz i sur. svako istraživanje autonomije u starijoj dobi zahtjeva konceptualnu definiciju koja je široko primjenjiva, ali i podložna empirijskim potvrđivanjem. [21] Prema Davies, Laker i Ellis nažalost precizna definicija autonomije rijetko se susreće unutar literature i tako ona ostaje široko korišten, ali loše definiran pojam. [22] S obzirom na marginalizaciju i stigmatizaciju osoba starije dobi postavlja se pitanje: „Jesu li starije osobe autonomne u domovima?“ Osobe starije dobi u institucijama prikazane su u smislu svog funkcionalnog stanja i kao skup zdravstvenih problema koje treba tretirati, a ne kao osobe i s pravima, potrebama i željama.

3. METODE

Korištena je metoda kvalitativnog istraživanja. Provedena je analiza medicinske dokumentacije korisnica, promatrane su te intervjuirane pomoću polustrukturiranog upitnika koji je proveden sa dvije korisnice Caritas dom Ivan Krstitelj Ivanec (u daljnjem tekstu Dom) u njihovim stambenim sobama bez ometanja drugih osoba, telefona ili mobitela.

4. UZORAK

U Domu je intervjuirana 78 godišnja korisnica, za ovo istraživanje nazvana gospođa Ana, po zanimanju učiteljica koja boravi u Domu 5 godina. Sama je željela doći dom, razgledala je s obitelji više njih te je sama odabrala ovaj jer je kako kaže: « bliže mojim prijateljicama». Pokretna je, vedra, vesela i vrlo komunikativna. Ima sina koji živi u Zagrebu i dva unuka koji je rijetko posjećuju. U Domu je stekla brojne prijateljice, kognitivno vrlo sačuvana, čita puno tokom dana, šeta, te kaže za sebe: »Volim promatrati što se događa u Domu«.

S drugom korisnicom za ovo istraživanje nazvanom gospođom Barbarom proveden je intervju par dana kasnije. Nju je u dom smjestila obitelj nakon bolničkog liječenja slomljenog kuka iako to nije željela i jako se opirala. Ima 75 godina, nema završenu srednju školu, cjeli je život domaćica, ima obitelj za koju kaže kako je »nesređena«, sina i kćer, te 3 unuka. Sada može sjediti sama, može sama i u kolica, no kaže: »kakve koristi od vožnje po domu«.

5. INSTRUMENT

Korišten je polustrukturalni intervju kojem se željelo saznati kako je izgledao dolazak u dom, što korisnice misle o kućnom redu kao nadzoru, kako su ga prihvatile te što ih sada smeta. Pitanja su pripremljena unaprijed te tokom intervjuja zapisivani su odgovori. Cijeli intervju sa odgovorima korisnica prikazan je u Prilogu 1.

Istraživačka pitanja:

1. Koji je razlog dolaska u dom ? Kako ste prihvatile dolazak ovdje?
2. Opišite mi kako je izledao prvi kontakt sa ustanovom i smještavanje u sobu.
3. Što vam je od pravila kućnog reda »teško palo« ili zasmetalo?
4. Kako su Vas sustanari prihvatili po dolasku i kakav je odnos sa osobljem?

6. RASPRAVA

Jedna korisnica doma je bila pripremljena na dolazak u dom i samoinicijativno je donjela tu odluku, no unatoč tome teško se nosi sa nekim odlukama kućnog reda. Druga korisnica nije mala nikakav utjecaj na dolazak u instituciju, nije željela doći i samo smještavanje kao i kućni red te pravila osoblja vrlo teško prihvaća što na kraju rezultira marginaliziranjem same korisnice. Prihvaćanje života u domu ovisi o tome da li je osoba imala kontrolu nad svojim dolaskom, da li se imala vremena pripremiti, spremi i oprostiti sa svojim životom kod kuće. Upoznavanje sa institucijom i njenim djelatnicima prije dolaska u dom kao i samoinicijativna odluka o smještaju pokazuje se kao dobra praksa, jer osobe tada imaju kontrolu nad svojim životom. Redondo i Lloyd-Sherlock smatraju uključivanje korisnika u donošenje odluke o institucionalizaciji ključnim faktorom za osjećaj subjektivnog blagostanja za vrijeme boravka u domu. [23] Dolazak u dom je iznimno stresan za svaku osobu, a obje korisnice imaju iskustvo nepokretnog i dementnog sustanara u sobi. Osobe sličnih fizičkih, psihičkih, a još važnije kognitivnih sposobnosti trebale bi se smjestiti zajedno u sobu kako bi stres kod dolaska bio manji, a prilagodba na dom što lakša. Veliki broj ustanova susreće se pod nazivom: »Dom za starije, bolesne i nemoćne«. Autorica Niebuur govori o dobroj praksi kategorizacije institucija koja za posljedicu ima smještavanje korisnika sa sličnim psihofizičkim mogućnostima i slabostima, te je skrb i život u domu tih korisnika kvalitetnija, norme i pravila individualnija za korisnika. [24] Dolazak gospođe Barbare u dom može se nazvati „nehuman“ te ne čudi njeno vikanje, plakanje i otpor prema svemu i svakom u ustanovi. Svako novo pravilo, doručak i spremanje stvari ne prihvaća jer se tako bori za sebe, a taj način prilagodbe često se susreće u institucijama. Medicinske sestre nižeg obrazovanja nisu ovo ponašanje shvatile kao reakciju na njen gubitak kontrole, već su korisnicu prikazale kao „zločestu i neprikladnu“. Sustanarke iz sobe su također tražile da ih se premjesti jer nisu mogle slušati gosp. Barbaru, što je razumljivo jer i njih nitko nije pripremio na dolazak nove stanarke. Osoblje u domovima često nije dovoljno educirano za holistički pristup pacijentu, već je usmjereno isključivo na zadatak – staviti gospođu Barbaru u krevet i složiti stvari u ormar. Medicinske sestre moraju imati odgovarajuće obrazovanje kako bi se mogle suočiti sa izazovom duboko ukorijenjene tradicijske prakse, npr. usredotočenost samo na zadatak. Zastarjele i neprimjerene prakse treba transformirati u one gdje će osobna autonomija korisnika biti važnija nego spremanje stvari i skidanja korisnika u pidžamu.

Gospođa Ana kod kuće je svaki dan 15 – tak godina gledala televiziju u svome naslonjaču, te prvom odlukom kako ne smije unijeti vlastiti komad namještaja u Dom stvara otpor i bijes. Zabrana stavljanja stvari ispod kreveta na pod jer to ometa čišćenje i pristup krevetu razumljiva je za nepokretne osobe, ali gospođa Ana je pokretna i sama bi vodila brigu o stvarima. Krutim pravilima i za pokretne korisnike guši se individualnost. Kad promatramo količinu osobnih stvari koja se nosi na put od 10 dana ponekad je to više nego što starija osoba odnosi u dom gdje će živjeti do kraja života. Gospođa Ana voli se kasno tuširati, jer ju to opušta i lakše zaspi, no ne smije zbog kućnog reda to prakticirati. Ovakva pravila i norme ponašanja doma jako utječu na zadovoljstvo životom u domu, na slobodu izbora i kontrolom nad svojim životom kako i sama korisnica navodi, nedostaje joj to, a ovo mjesto se sad zove „njezinim domom“. Promjena mjesta sjedenja za obrocima je zabranjena, a s gledišta korisnice Ane je upravo poželjna, ona bi porazgovarala i s drugima, promijenila rutinu. Rodgers i Neville navode iskustva domova na Novom Zelandu: „Osoblje jede s korisnicima kako bi se

povezali u grupu“. [19] Gospođi Barbari smeta što se kućnim redom ne dozvoljava pojesti ili popiti nešto poslije 20 sati, a kod kuće je uz TV, knjigu ili razgovor pojela nešto, popila čašu toplog mlijeka. Gospođi Ani i Barbari najviše smeta u domu ulazak osoblja često i bez potrebe u njihove sobe. Autorice Wikström i Emilsson provele su istraživanje o autonomiji i kontroli u svakodnevnom životu starijih osoba promatrajući dva doma u Švedskoj, pa navode: „Prečesto ulaženje osoblja u sobe korisnika nazivamo “overprotection”/ prezaštitničkim odnosom koji nakon nekog vremena postane rutina i u “dobrom interesu za bolesnika” opravdava narušavanje intime i poštovanja korisnikovog prostora“.[25] Gospođa Ana dolaskom u Dom nadala se zadržavanju svoje uloge - učiteljice koja je situirana, na koju misli obitelj i kojoj je važno imati dobre odnose s drugima pa makar i glumila da se dobro osjeća. Živjela je sama godinama i navodi da joj je teško palo narušavanje intime i skidanje pred sustanarkom što također navode brojni autori. Cohen-Mansfield i sur., smatraju: „Privatnost i autonomija su vrlo važne u domu, naime mnogi korisnici godinama prije nego dođu u dom sami žive i dolaskom u dom nalaze se među osobljem i sustanarima koji su stranci. [26] Gospođa Ana je u tim situacijama shvatila koje su poželjne osobine korisnika u domu, a u tome joj je pomoglo obrazovanje i iskustvo jer je bila često u kontaktu s ljudima. Ona počinje „igrati uloge“ koje spominje Goffman, pretpostavljajući da tako neće doći do konflikta i da će osoblje prema njoj biti blago i naklonjenije. [11] Kerić navodi da su” mogući izvori akterovog ponašanja“ svedeni na interes ili isključivo kao reakcije na tuđe djelovanje jer je povezanost društva i identiteta, a time i individualnosti sveprisutna”.[27] Gospođa Ana glumi ljubaznost i zadovoljstvo sa svime jer zna, a vidjela je kod drugih korisnika da otvoreno negodovanje i pritužbe na hranu, skrb ili osoblje dovodi do sankcija kao što je ignoriranje, minimalna komunikacija, neuvažavanje. Kada se promatra dolazak gospođe Barbare u instituciju, on nije bio samoinicijativan, već je to bila odluka članova obitelji. U samu instituciju dovela ju je Hitna pomoć bez pratnje i mogućnosti da si uzme stvari koje je željela kod kuće. Najprije su se upoznali sa kućnim redom institucije, a njene reakcije zapravo su normalne. U ovom slučaju je i osoblje krutih stavova provodilo svoju shemu „prilagodbe“. Po dolasku gospođu Barbaru su doveli u sobu, te joj je osoblje izvadilo privatne stvari i stavilo u ormare. Ona je negodovala jer je prirodno da se osoba sama smjesti na i način kako njoj odgovara, u vremenu koje joj treba. Na njene prigovore, plač i vikanje dobiva odgovor od osoblja, da stvari trebaju biti uredno posložene u ormarima, bez viška po stolici ili krevetu.

1. Kako gospođa Barbara nije odmah prihvatila odluke dnevnog reda, osoblje ju je identificiralo/„etiketiralo kao neposlušnu i problematičnu“.
2. U domu djeluju pravila grupe, te je vrlo brzo ostalo osoblje promijenilo odnos i rituale prema gospođi Barbari, minimalno komuniciraju s njom, „odrade njegu“ kod nje i gospođa Barbara gubi svoju ulogu u domu.
3. Na kraju susrećemo stigmatizaciju gospođe Barbare na način da i drugi korisnici imaju stav:“ nije se dobro družiti s njom, nju sestre ne vole pa neće ni mene!“ Gospođa Barbara se povlači i samuje.

Kroz intervju sa gospođom Anom i Barbarom naznačena su dva različita dolaska u dom, dva postupka prilagodbe na kućni red i prihvaćanja pravila ustanove. Promatrajući gospođu Anu ona se pripremala za dolazak u dom obilaskom istih i razgovorom s obitelji. Educirana je, cijeli život je radila s ljudima i kako kaže zna se prilagoditi. Uljudna je i komunikativna te

samim time kod osoblja dobiva etiketu „simpatična“. Ne sviđaju joj se neke odluke kućnog reda, no prihvaća ih. Bitno joj je da medicinske sestre dobro misle o njoj, ne raspravlja s njima o onom što joj se ne sviđa. Nedostaje joj privatnosti i njen naslonjač, njena šetnja ujutro.

Gospođa Barbara i njen dolazak u Dom često su viđeni primjera. Nije željela doći u Dom, nitko ju nije pitao, nije imala vremena da se pripremi. Dolaskom u Dom reagira zapravo normalno: burno negoduje, plače, viče na osoblje, odbija poslušnost. Osoblje ne razumije da je ovo prirodna reakcija osobe starije dobi, počinje marginalizacija korisnika, te etiketiranje „problematična korisnica“. Kasnije minimalna komunikacija i sa strane gospođe Barbare, te njeno negodovanje na kućni red i na narušavanje intime pogoršava situaciju, te i drugi korisnici percipiraju gospođu Barbaru kao neprilagođenu i nepoželjno društvo.

7. ZAKLJUČAK

Institucije svojim kućnim redom i pristupom osoblja osobi starije dobi imaju najbitniju ulogu u prilagodbi korisnika/pacijenta. Edukacijom institucija i osoblja trebalo bi podići razinu autonomije u odlučivanju korisnika prije svega oko dolaska u dom, privatnosti, uređivanja i donošenja osobnih stvari u dom, vremena obroka. Sudjelovanje osobe starije dobi u donošenju odluka smanjio bi se otpor, prihvaćanje pravila bilo bi češće, a osjećaj kontrole nad njihovim životom veće. Obrazovne ustanove trebale bi usmjeravali edukaciju zdravstvenih djelatnika, a posebno medicinskih sestara prema prevenciji i prepoznavanju zanemarivanja osoba starije dobi kao sve većem javnozdravstvenom i socijalnom problemu. U edukacijskim programima nije dovoljna samo formalna edukacija o starenju i osobama starije dobi već je potrebno razvijati kod studenata komponente emocionalne inteligencije, empatije, te mehanizme zaštite od sagorijevanja na poslu kako ne bi imali u zdravstvenim ustanovama negativne rezultate o zlostavljanju starijih osoba. U budućem radu treba posvetiti pozornost sadržajima koji upućuju na ambivalentan stav naspram nekim oblicima zanemarivanja i zlostavljanja. Kolegij Zdravstvena njega gerijatrijskog bolesnika nije dovoljan za izazivanje promjene na području senzibilnosti za neadekvatnim postupanjem nad starijima. Potrebno je u nastavni proces uključiti edukaciju o prevenciji sagorijevanja na poslu, prepoznavanju istog te proširiti edukaciju studenata od prve do treće godine kroz druge kolegije. S obzirom na trend povećanja broja starih osoba za očekivati je porast zanemarivanja i zlostavljanja, a medicinske sestre moraju biti u ulozi promotora pozitivnih oblika ponašanja i zagovaranja prava osobe starije dobi.

LITERATURA I VIRI

- [1] A. Giddens, Sociologija. Zagreb: Nakladni zavod Globus, 2007.
- [2] A. Barkay, N. Tabak, Elderly residents' participation and autonomy within a geriatric ward in a public institution., *International Journal of Nursing Practice*, 2002, 8, str.198-209.
- [3] J.S. Ulsperger, J.D. Knottnerus, The social dynamics of elder care: rituals of bureaucracy and physical neglect in nursing homes. *Sociological Spectrum*, 2008, 28 (4) str. 357-388.
- [4] R. Neno, M. Neno. Identifying abuse in older people: *Nursing Standard*, 2005, 20(3):43-47.
- [5] D. Boldy, Addressing elder abuse, Western Australian case study: *Australasian Journal on Ageing*, 2005; 2 (1): 3-8.
- [6] G. Pavlekočić, Komunikacijske vještine u zdravstvu: *Ljetopis Socijalnog Rada*, 2010, 17 (3): 471-473.
- [7] L. McDonald, Abuse and neglect of elders. *Encyclopedia of gerontology*, United Kingdom; Academic Press; 2007:1-10
- [8] S. Rusac, Nasilje nad starijim osobama: *Ljetopis socijalnog rada*. 2006, 13:331-46.
- [9] E. Durkheim, *Selected Writings*. Izd.,prev.i uvod A.Giddens. Cambridge, Cambridge University Press; 1972.
- [10] K. McKenna, J. Liddle, A. Brown, L. Lee, L. Gustafsson, Compararison of time use, role participation and life satisfaction of older people after stroke with a sample whitout stroke. *Australian Occupational Therapy Journual*, 2009, 56(3) str. 177 – 188.
- [11] E. Gofman, *Kako se predstavljamo u svakodnevnom životu*. Beograd; 2000, Geopoetika.
- [12] V. Hlebec, J. Mali, Tipologija razvoja institucionalne oskrbe starijih ljudi v Sloveniji. *Socialno delo*, 2013, 52(1) str. 31-33.
- [13] M. Weber, *The Protestant Ethic and the spirit op Capitalism*. London, Allen and Unwin;1976, first pub.1904 -5.
- [14] J. D. Moore, *Uvod u antropologiju, teorije i teoretičari kulture*, Zagreb; 2002, Naklada Jesenski i Turk.
- [15] M. Foucault, *Discipline and Punish*. Harmondsworth, Penguin; 1979.
- [16] M. S. Suibhne, Erving Goffman's Asylums 50 years on. *The British Journal of Psychiatry*, 2011, 198 (1–2).
- [17] M. Johnstone, *Bioethics. A nursing perspective* (4 ed.), Sydney, Elsevier; 2004.
- [18] G. Agich, *Dependence and autonomy in old age*. Cambridge: Cambridge University; 2004.
- [19] V. Rodgers, S. Neville, Personal autonomy for older people living in residential care: an overview. *Nursing Praxis in New Zealand*; 2007, 23(1) str. 29-36.
- [20] A. Garay, What are the patient' rihgts? *Revista Latinoam Derecho Medical Leg.*, 1997, 2, str. 9-12
- [21] A. Horowitz, B.M. Silverstone, J.P. Reinhardt, A conceptualand empirical exploration of personal autonomy issues within within family caregiving relationships. *Gerontologist*, 1991, 31(1), 23–31.
- [22] S. Davies, S. Laker, L. Ellis, Promoting autonomy and independence for older people within nursing practice: a literature review, *Journal of Advanced Nursing*, 1997, 26, str. 408–417.
- [23] N. Redondo, P. Lloyd-Sherlock, Institutional care for older people in developing countries: Repressing rights or promoting autonomy? The case of Buenos Aires, Argentina. *The School of International Development*, University of East Anglia, UK; 2009.
- [24] J. Niebuur, *Life Satisfaction of Elderly in Institutions The Importance of the Living Environment and Quality of Care for a Good Old Day*. University of Groningen, Faculty of Economics and Business.Press, 2014.
- [25] E. Wikström, U. M. Emilsson, Autonomy and Control in Everyday Life in Care of Older People in Nursing Homes., *Journal of Housing for the Elderly*, 2014, 28 (1) str. 41-62.
- [26] J. Cohen-Mansfield, P. Werner, M. Weinfield, J. Braun, G. Kraft, B. Gerber, S.Williams, Autonomy for Nursing Home Residents: the Role of Regulations. *Behavioral Sciences & the Law*. 1995, 13 (3), str. 415-423.
- [27] V. Kerić, Individualnost kao supstrat u sociologiji svakodnevnoga života. *Hrvatski studiji Zagreb*: 2011, 5, str. 83 - 96.

PRILOG 1

1. Koji je razlog dolaska u dom ? Kako ste prihvatili odlazak od kuće?

Gospođa Ana: cijeli život radila sam s djecom, znate bila sam nastavnica u nižim razredima i kad sam otišla u mirovinu nekoliko sam godi živjela sama u svom stanu tu u Varaždinu. Sin je dosta daleko i ima svoj posao i obaveze u Zagrebu, pa sam mu rekla da se ne muči dolascima k meni. Znate nije to lako, život ne mazi te mlade ljude. Imam artritis i teško se krećem, ali uz ovaj strojček ide nekeko. Po stanu nisam ni s hodalicom mogla hodati. Jedan dan sam sa sinom obišla jedan dom, pa drugi dan drugi, malo smo razgledali, popričali s ljudima. Znate jako vam je to bitno, ja sam točno znala kamo idem, kakva će mi biti soba, koje stvari si mogu ponjeti. Nije meni teško pao dolazak ovdje, ja sam to željela jer je meni ali i mojima lakše.

Gospođa Barbara: Nemojte me to ni pitati.... mojima sam bila teret doma i kad su čuli da nemogu više hodati, brzo su zvali neke ljude kako bi me odmah iz bolnice to dovezli. Nisam ni doma bila, nisam se ni spremiti mogla, ni svoju sobu da pogledam pa bar još jednom. Stvari su mi oni spremili, smo one koje su mislili da trebam, a ja bi si i krunicu uzela, pa i albume neke. Kad sam došla, dovezla me hitna služba, stavili su me u sobu s još jednom tak nepokretnom ženom. Ona je tak neuredna, stalno jedne i nije baš u glavi dobro, ne razgovara se baš dobro, izgubi se pa me i ne prepoznaje. Moji ne dolaze, svi imaju probleme i nisu baš sređeni, sin ne zna se razovarati o ničem, a kćer me na mobitel nazove, ali ne dođe.

2. Opišite mi kako je izleđao prvi kontakt sa ustanovom i smještavanje u sobu.

Gospođa Ana: Kad sam došla već sam znala socijalnu radnicu i neke sestre od prvi puta. Neke su se nasmijale i pitale me kako sam, neke nisu ništa rekle. Znadete ja sam radila s puno različitih ljudi, naučila sam se nasmijati i kad mi je teško. Iznenadila sam se jedino sa sustanarkom koja je već bila u sobi, nepokretna je i jede i sve obavlja u krevetu. Ne priča suvislo i gubi se na momente, no uvijek mislim to sam mogla biti ja. No, nisam se previše ljutila ni bunila, sestre su mi pomogle rasprijeti stvari i svakoj sam dala jednu čokoladu za to.

Gospođa Barbara: Ne želim se tog ni sjetiti. Par tjedana prije sam u svom vrtu bila, a taj dan su me u neki dom dovezli, a ja sam htjela doma. Normalno da sam vikala i bila sam bezobrazna prema sestrama. Došle su mi složiti stvari pa sam im rekla nek idu van da bude to moja kćer, no ona nije došla mjesec dana. Sestre su se naljutile na mene. Još sam rekla da nebudem išla u kolica i jesti u restoran, da budem u sobi, pa su se naljutile i neke nisu sa mnom pričale. Došla je socijalna radnica isti dan pa me smirivala, ja sam rekla da neka ide van, kad to ona ne razumije, došla je i glavna sestra i pitala me kak mi može pomoći.... teško mi je bilo, plakala sam cijele dane i htjela doma. Onda su se i moje sustanarke bunile i tražile da ih maknu od mene iz sobe jer sam »nemoguća i samo plačem i vičem«

3. Što vam je od pravila kućnog reda »teško palo« ili zasmetalo?

Gospođa Ana: Malo me iznenadilo kad su mi rekli svoja pravila kućnog reda, posebno da se ne smijem tuširati nakon 19 sati. Znadete, doma sam se ja oko 22 tuširala tak da me vruća voda opustila pa sam lakše zaspala. I začudilo me da na doručak moram točno u 8, ja sam inače kasnije jela, a ujutro šetala... i da sjedimo svaki na svojem mjestu. Ja bi koji puta baš tako uz obroke popričala i s drugima koje ne srećem kroz dan, ali pravila su pravila. Ja se krećem uz hodalicu pa bi na balkonu imala svoje cvijeće i sušila rublje, ali ne daju nam tako nešto, kažu da se ne ozljedimo. A to mi jako nedostaje, kao i moje stvari, cijeli sam život nosila lijepu odjeću, a ovdje imam samo mali ormar. Razumijem sve, no ispod kreveta bi stavila kofer, ili kraj zida, ali ne smije se. Htjela sam i koju svoju sliku donjeti....to je moj život. Nedostaje mi naslonjač, htjela sam onda samo njega donjeti i pitala sam ih „Pa zašto ne smijem, ima mjesta u sobi, meni je to sve što me podsjeća na dom“.

Gospođa Barbara: A teško mi je biti od 18 do jutra 8 bez hrane, doma sam si pojela ono od ručka ili malo mlijeka toplog. Tu nema jela po noći, a dugo je to do jutra i ja sam gladna. Doma sam si bar popila čašu toplog mlijeka. Smeta me što osoblja ulazi kada želi jer mi pregledavaju ormarić. Ja imam šećernu bolest i ne smijem jesti slatko i to znam. Ali sestre ulaze i gledaju mi stvari jer misle da nešto skrivam kad mi je šećer u krvi visok. A gladna sam cijelu noć i znam da ne smijem jesti, pa to me smeta, da me provjeravaju... Tu sobu ja plaćam i trebala bi biti moj kutak mira... Imam jedan krevet, jedan ormarić i jedan ormar – to je jedino moje od svega što sam imala. I onda sestra dođe i gleda stvari ... neka mi daju to malo moje.....“

4. Kako su Vas sustanari prihvatili po dolasku i kakav je odnos sa osobljem?

Gospođa Ana: moja je sustanarka kako sam Vam i rekla nepokretna, i ne spava baš po noći. Kad sam došla teško mi je bilo skinuti se pred njom, pa mi smo dvije strankinje, a i ja sam posljednjih deset godina živjela sama. Kako da se skinem pred njom, kako da plačem kad mi je teško?? Kad dođete tu nema privatnosti, osoblje uđe u sobu kad smatra da treba, pogleda mi kožu, zglobove zbog artritisa. Nije da ja to ne razumijem, samo nije to ugodno, no znam iz iskustva da se treba prepustiti njima i njihovim pravilima i uskoro te puste na miru...(smije se..)Sad mi je neugodno i dalje, ali odglumim malo sestrama pa kroz šalu kažem da u došle staru kožu gledati!.

Gospođa Barbara: Ja sam ovdje »najzločestija korisnica« To vidim po tome kad se vozim s kolicima po domu da me ostali baš ni ne gledaju a sestre teško pozdrave. Znae ja sam od kad sam došla glasna i žalila sam se na to što sam ovdje i kak nemam svoj mir, kako je dugo od večere do doručka...drugi vam ne prigovaraju sestrama, nego dok one odu onda se žale jedna drugoj, a pred njima su »dobre bakice«. Više ni ne idem na obroke u restoran jer se s nikim nemam, ne vole me jer sam plakala puno i radila probleme kad sam došla.

dr. Asim Pandžić in dr. Nijaz Karić

KAPACITET INSTITUCIJA SOCIJALNE ZAŠTITE U BOSNI I HERCEGOVINI ZA KVALITETNO PRUŽANJE SOCIJALNIH USLUGA

SAŽETAK

Kvalitet usluga u socijalnoj zaštiti, koje spadaju pod javne usluge, proizilazi iz susretanja tri aspekta: potreba i interesa korisnika usluga, onih koji te usluge pružaju, kao i onih koji su naručioci usluga i koji ih plaćaju iz javnih fondova. Ključni segmenat kvalitetnog pružanja socijalnih usluga predstavlja kapacitet institucije koja pruža uslugu a koji podrazumijeva dobro upravljanje institucijom, fizičke kapacitete za kvalitetno pružanje usluge, te ljudske kapacitete institucije koja pruža usluge. Imajući u vidu evropski okvir za kvalitet socijalnih usluga cilj rada odnosio je se na utvrđivanje kapaciteta institucija sistema socijalne zaštite u Bosni i Hercegovini za kvalitetno pružanje socijalnih usluga. U procesu rada korištene su opće naučne metode i tehnike kao što su: analiza sadržaja dokumentacije, survey, skaliranje, te sređivanje i statistička obrada podataka uz korištenje statističkog paketa SPSS 17.0. Rezultati istraživanja su potvrdili da kapaciteti institucija sistema socijalne zaštite nisu dovoljno razvijeni da bi obezbjedili kvalitetno pružanje socijalnih usluga u Bosni i Hercegovini, u skladu sa evropskim okvirom za kvalitet socijalnih usluga.

KLJUČNE RIJEČI: *socijalna zaštita, socijalne usluge, institucije, kapacitet, kvalitet.*

CAPACITY OF INSTITUTIONS SOCIAL PROTECTION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA FOR QUALITY PROVISION OF SOCIAL SERVICES

ABSTRACT

The quality of services in social protection, which fall within the public service stems from meeting three aspects: the needs and interests of the beneficiaries, those who provide these services, as well as those who are contracting services and which are paid from public funds. A key segment of high-quality social services delivery represents the capacity of the institution that provides the service which includes good governance of the institution, the physical capacity to provide quality services, and human resources of the institution that provides the service. Bearing in mind the European framework for quality of social services aim of the work is related to the determination of the capacity of social security institutions in Bosnia and Herzegovina to provide quality social services. In the process of work were used general scientific methods and techniques such as content analysis of documentation, survey, scaling, and sorting and statistical analysis of data using the statistical package SPSS 17.0. The results obtained confirm that the capacities of social security institutions are not sufficiently developed in order to provide quality social services in Bosnia and Herzegovina, in accordance with the European framework for quality of social services.

KEYWORDS: social security, social services, institutions, capacity, quality.

1. UVOD

Sam pojam socijalne zaštite (*social protection*) je relativno nov pojam na nivou Evropske unije i on zamjenjuje i, istovremeno, obuhvaća stare pojmove kao što su socijalna sigurnost, socijalno osiguranje i socijalna pomoć (Berghman, 1996.). Socijalna zaštita u Evropskoj uniji predstavlja skup programa koji imaju za cilj da umanje posljedice društveno priznatih rizika u koje spadaju: rizik od bolesti, nezaposlenosti, starosti, invaliditeta, itd. Programi su koncipirani na način da pružaju različita materijalna davanja (penzije, nadoknade za nezaposlene, socijalne pomoći, i dr.) i usluge (za stare, djecu, porodicu, itd.). Dakle, socijalna zaštita shvaćena u Evropskoj uniji obuhvata sve zakone, mjere i prakse kojima se pojedinci štite od glavnih životnih rizika, kao što je (duga) bolest ili povreda i s tim povezani finansijskih rizici (povećani troškovi liječenja i gubitak prihoda), invalidnost, gubitak posla, prirodne nepogode, rat i pobuna, itd., ili se nastoje ublažiti štetne posljedice tih događaja koje pogađaju pojedince.

Socijalna zaštita, zapravo, pretpostavlja kolektivne aspekte, nezavisno jesu li državni ili zaposlenički, a koji se ne mogu naći unutar privatnih shema. To, međutim, ne isključuje činjenicu da privatni programi kao, naprimjer, u penziskom području, mogu činiti važnu dopunu državnim i zaposleničkim programima te da, stoga, zavrijeđuju pažnju kad se raspravlja o socijalnoj zaštiti (Commission of the EU, 1994.b). S tim u vezi pod socijalnom zaštitom bi trebala obuhvatiti ne samo državne već i zaposleničke i finansijske programe koji čine skriveni dio cjelokupne socijalne zaštite (Berghman, 1986.; Sinfield, 1989.). U savremenim raspravama o socijalnoj politici socijalna zaštita se koristi kao još širi termin koji uključuje socijalnu sigurnost i socijalnu sigurnosnu mrežu (Puljiz i sar, 2008:221). Tako se u zaključku Odbora stručnjaka Europske socijalne povelje kaže da je: "...socijalna sigurnost, kao socijalno najrazvijenije sredstvo socijalne zaštite..." (Samuel, 1997:321), iz čega proizlazi da je socijalna zaštita obuhvatnija od socijalne sigurnosti. Pored ovako širokog shvaćanja pojma socijalne zaštite uže shvaćanje termina socijalne zaštite je njeno poistovjećivanje „sa službenim staranjem o sirotinji“ u smislu materijalne podrške marginaliziranim društvenim grupama.

Za razliku od Evropske unije socijalna zaštita u Bosni i Hercegovini se posmatra u njenom užem značenju kao državna i društveno organizirana djelatnost koja ima za cilj da građanima koji se nađu u stanju socijalne potrebe obezbijedi minimum socijalne sigurnosti i definirana je Zakonima o socijalnoj zaštiti.³⁸ U značajnoj mjeri vodeće nacionalne i svjetske agencije, uključujući i Svjetsku banku, efikasno su doprinijele oblikovanju onoga što je domen socijalne politike nudio u postkomunističkoj centralnoj i istočnoj Evropi i bivšem Sovjetskom Savezu (Deacon, Hulse i Stubbs, 1997). Pod njihovim uticajem u Bosni i Hercegovini se termin „socijalna zaštita“ počinje upotrebljavati za sve oblike naknada koje imaju socijalno - zaštitni karakter (naknade za veterane i ratne invalide te druge žrtve rata, naknade za porodice s djecom, socijalne novčane pomoći, naknade za izbjegle i raseljene osobe, naknade za nezaposlene...).

³⁸ U F BiH Zakonom o osnovama socijalne zaštite, zaštite civilnih žrtava rata i porodice sa djecom FBiH, U RS Zakonom o socijalnoj zaštiti i BD Zakonom o socijalnoj zaštiti

2. INSTITUCIONALNI OKVIR SOCIJALNE ZAŠTITE U BOSNI I HERCEGOVINI

Postojeći sistem socijalne zaštite u Bosni i Hercegovini bez obzira na određene promjene je u velikoj mjeri tradicionalan i temelji se na javnim ustanovama i finansijskim pomoćima zasnovanim na pravima. Osnovna filozofija postojećeg sistema zasniva se na praksi pružanja finansijske pomoći i institucionalnoj zaštiti socijalno ugroženih osoba. Tradicionalno je pokrivala državnu brigu o najugroženijim socijalnim grupama, kojima je, osim socijalne pomoći, trebao specifičan, individualiziran pristup (osoba sa umanjenom životnom sposobnošću, nemoćni, stari i slično), te je tretirana kao uži dio socijalne sigurnosti.

Prema ustavnom uređenju Bosni i Hercegovine³⁹ nitijedna nadležnost iz oblasti socijalne politike nije pripala državnim institucijama. Tako čl. III/3. Ustava eksplicitno određuje da „sve vladine funkcije i nadležnosti koje nisu izričito dodijeljene institucijama BiH smatraju se funkcijama nadležnih entiteta“. Dakle, Dejtonskim sporazumom nisu dati prioriteta socijalnoj politici, niti su se njime odredili temeljni principi rukovođenja sistemom blagostanja u Bosni i Hercegovini. Prema tome, Dejtonski sporazum dozvoljava organizaciju zasebnih socijalnih politika na području BiH, odnosno Federacije Bosne i Hercegovine i Republike Srpske a kasnije i Brčko Distrikta. S tim u vezi, prema ustavnom uređenju socijalna zaštita u Bosni i Hercegovini je decentralizirana i spada u nadležnost dva entiteta i distrikta što ima za posljedicu veliku neujednačenost u pogledu same organizacije i funkcioniranja. Međutim, sistem socijalne zaštite dodatno je decentraliziran i neujednačen imajući u vidu ustavno uređenje Federacije BiH. U Federaciji BiH socijalna zaštita je decentralizirana, uređena na nivou entiteta i na nivou kantona. Ustav Federacije BiH navodi da Federacija BiH ima isključivu nadležnost za utvrđivanje monetarne i fiskalne politike (član 1.), pitanja zdravstva i socijalne politike definirana su kao zajednička odgovornost Federacije BiH i kantona (član 2.(III)), dok se obrazovna politika, utvrđivanje stambene politike, politike pružanja komunalnih usluga, provođenje socijalne politike i uspostava službi socijalne zaštite daje u nadležnost kantona (član 4.). Tako da u Federaciji BiH sistem socijalne zaštite uključuje čak preko 30 ministarstava, dva kantonalna centra za socijalni rad i ⁷2 lokalne službe (centra za socijalni rad i službi za obavljanje poslova socijalne i dječije zaštite). U Republici Srpskoj djeluje 45 centara za socijalni rad a u Brčko Distriktu je socijalna zaštita organizirana u okviru pododjeljenja za zdravstvo i ostale usluge. Pored toga nadležnost, doduše u manjoj mjeri, pripada i lokalnom nivou vlasti odnosno općinama. Dakle, sistem socijalne zaštite u BiH podijeljen je i sastoji se od 13 gotovo nezavisnih sistema, s niskim nivoom međusobne koordinacije. Čak se i unutar jednog sistema funkcije preklapaju, a podjela odgovornosti nije baš jasno određena. Decentraliziran sistem socijalne zaštite suprotan je principu socijalne jednakosti i supsidijarnosti prihvaćen u Evropskoj uniji a tako uređen sistem vodi ozbiljnoj diskriminaciji i kršenju ljudskih prava.

³⁹ Ustav Bosne i Hercegovine je sastavni dio Dejtonskog mirovnog sporazuma (Anex 4) potpisan 25. novembra 1995 godine. Prema Ustavu Država Bosna i Hercegovina se sastoji od dva entiteta a naknado je uspostavljan i Brčko Distrikt kao zasebna administrativna jedinica.

3. STANDARDI KVALITETNOG PRUŽANJA SOCIJALNIH USLUGA

U definiranju socijalnih usluga postoje mnogobrojne teškoće jer su u različitim društvima i sistemima socijalne politike i socijalne zaštite sinonimi: socijalne službe, socijalna zaštita, socijalna pomoć, usluge socijalnog rada koriste se u gotovo istom značenju kao i socijalne usluge. Ne postoji jedinstvena definicija socijalnih usluga, bar ne među evropskim zemljama, međutim, u svim EU dokumentima upravo socijalne usluge se navode kao ključni element socijalnog programa EU, jer imaju ključnu ulogu u poboljšanju kvaliteta života i osiguranju socijalne zaštite (Pandžić, A. 2015:21).

Unatoč razlikama u općem shvaćanju termina „socijalna usluga“ neki autori su pokušali dati njihovo pojmovno određenje. U nastavku ćemo iznijeti nekoliko definicija socijalnih usluga. Tako, Munday daje opsežnu definiciju socijalnih usluga “Socijalne su usluge one usluge koje nudi vlada i nevladine organizacije sa ciljem da odgovore na potrebe pojedinaca i grupa korisnika, kao što su djeca i porodica, starije osobe i osobe s fizičkim i mentalnim hendikepom. Te se usluge mogu davati u domicilu osoba, u dnevnim centrima i domovima, a pružaju ih socijalni radnici i drugi stručnjaci iz srodnih područja (Munday B.). Prema Eversu “Socijalne usluge uključuju sve usluge za koje se (a) smatra da će biti od posebne važnosti za društvo u cjelini i gdje (b) lična interakcija između pružaoca usluge i korisnika usluge ima ključnu ulogu. Korištenje tako široke definicije zdravstvo, obrazovanje, profesionalna integracija i kulturne usluge postat će kao dio slike izvan uobičajenih tri područja dječije dnevne zaštite, zaštite za starije i raznih malih područja usluga za problematične grupe” (European Committee for Social Cohesion 2007. a prema Evers, A. 2003). Postoje i druge definicije u kojima se pod socijalnom uslugom podrazumijevaju “usluge koje osiguravaju agencije i institucije (vladine i nevladine) radi zadovoljavanja nekih ličnih ili socijalnih potreba korisnika kao što su djeca, porodice, stari ljudi, hendikepirani i one se mogu davati u domovima korisnika ili pak u institucijama u koje su korisnici smješteni” (Puljiz i dr, 2005:462) i one mogu biti različite i uključuju pomaganje ljudima da postanu nezavisni do stepena do koga je to moguće, pravnu pomoć, bračno savjetovanje, grupe građana za podršku, zastupanje, ostvarivanje finansijske pomoći, nadzor nad djecom, povezivanje klijenata sa resursima, savjetovanje i drugo (Vidanović, 2006:370).

Kada govorimo o kvalitetu socijalnih usluga u kontekstu Evropske unije, Odbor za socijalnu zaštitu izradio je “*Dobrovoljni evropski okvir za kvalitet socijalnih usluga*”⁴⁰ (SPC/2010/10/8). Okvir za kvalitet socijalnih usluga inspiriran je različitim inicijativama u vezi kvaliteta socijalnih usluga: (1) okvirima i alatima koje su ustanovila javna tijela zemalja članica; (2) inicijativama koje su već pokrenute od učesnika na nivou EU; (3) inicijativama za aktivno uključivanje⁴¹; (4) rezultatima osam projekata finansiranih od programa PROGRESS-a o kvalitetu socijalnih usluga; (5) pozicijskim dokumentom izdanim u novembru 2007. od strane Visoke radne grupe za invaliditet (*Disability High Level Group*), koji pruža smjernice kako promovirati kvalitetne socijalne usluge baveći se određenim potrebama osoba s invaliditetom.

⁴⁰ Kmpletan dokument “*A Voluntary European Quality Framework for social services*” može se preuzeti na web stranici www.ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6140&langId=en

⁴¹ Vidi Preporuku Komisije "Commission Recommendation" of 3 October 2008 on the "Active inclusion of people excluded from the labour market", (2008/867/EC) published in the O.J. of 18.11.2008 L. 307/11; Council conclusions on common active inclusion principles to combat poverty more effectively of 17.12.2008; and the European Parliament resolution of 6 May 2009 on the active inclusion of people excluded from the labour market (2008/2335(INI).

Evropskim okvirom kvalitete socijalnih usluga definirani su sa sedam temeljnih principa na kojima treba da se zasniva pružanje usluga. Prvi princip je *dostupnost (Available)* tako da korisnici treba da imaju pristup širokom rasponu socijalnih usluga, koje će zadovoljiti njihove potrebe na odgovarajući način i, gdje je to moguće, unutar svoje zajednice i na mjestu gdje je to najkorisnije za njih i za njihove porodice. Drugi princip je *pristupačnost (Accessible)* tako da bi socijalne službe trebale biti lahko dostupne za sve one koji trebaju njihove usluge. Informacije i nepristrasni savjeti o spektru raspoloživih usluga trebaju biti dostupne svim korisnicima. Za osobe s invaliditetom treba osigurati pristup fizičkom okruženju u kojem se usluga odvija, kao i odgovarajući prevoz od i do mjesta pružanja usluge, kao i odgovarajuće informacije i komunikacija (uključujući informacijske i komunikacijske tehnologije). Treći princip je *priuštivost (Affordable)* tako da bi socijalne usluge trebale biti dostupne za sve ljudi koji ih trebaju (univerzalni pristup), bilo besplatno ili po cijenama koje su pristupačne za osobe. Četvrti princip je *usmjerenje na korisnika (Person-centred)* tako da se socijalne usluge trebaju provoditi pravovremeno i na fleksibilan način primjerene potrebama pojedinaca, u cilju poboljšanja kvalitete života i kako bi se osigurale jednake mogućnosti za sve. Socijalne usluge trebaju uzeti u obzir fizičke, intelektualne i društvene okolnosti primatelja usluge i treba da poštuju njihovu kulturnu posebnost. Nadalje, socijalne usluge bi trebale biti temeljene na potrebama korisnika i prema potrebama svih povezanih korisnika usluga. Peti princip je *sveobuhvatnost (Comprehensive)* tako da bi socijalne usluge trebale biti koncipirane i pružene na integrirani način koji odražava višestruke potrebe, sposobnosti i sklonosti korisnika, i kada je to prikladno, njihovim porodicama i skrbnicima, a čiji je cilj poboljšati njihovu dobrobit. Šesti princip je *kontinuitet (Continuous)* tako da bi socijalne usluge trebale biti organizirane da osiguraju kontinuitet pružanja usluge za vrijeme trajanja potrebe, a posebno kada odgovaraju na razvojne i dugoročne potrebe u skladu sa cjeloživotnim pristupom koji omogućava korisnicima da se oslanjaju na kontinuirani, neprekinuti niz usluga, od rane intervencije do podrške i praćenja izbjegavajući pritom negativan uticaj prekida usluge. I sedmi princip je *usmjerenje na rezultate (Outcome-oriented)* socijalne usluge bi prvenstveno trebale biti usmjerene na korist korisnika i, po potrebi, njihovu porodicu, skrbnike i neformalne zajednice. Da bi se optimiziralo pružanje usluga trebaju biti organizirane periodične procjene/revizije pružanja usluge, koji bi trebao donijeti, povratne informacije od korisnika i onih koji su uključeni u organizaciju pružanja usluge (SPC/2010/10/8).

U odnosu na predmet ovog rada mi ćemo izdvojiti neke principe koji se odnose na kapacitete institucija socijalne zaštite vezane za pružanje kvalitetnih socijalnih usluga. Ti principi se odnose se na dobre radne uslove/ulaganje u ljudski kapital i adekvatnu/odgovarajuću infrastrukturu. *Dobri radni uslovi i dobro okruženje / ulaganje u ljudski kapital* zahtijeva da socijalna institucija treba osigurati stručno i kompetentno osoblje pod pristojnim i stalnim uslovima rada i prema izvodljivom opsegu rada. Prava radnika treba poštivati posebno u odnosu na principe povjerljivosti, etike i profesionalne autonomije svojstveni socijalnim službama. *Odgovarajuća fizička infrastruktura* zahtijeva da socijalne službe trebaju osigurati fizičku infrastrukturu koja ispunjava zdravstvene i sigurnosne standarde za korisnike, radnike i volontere, kao i standarde pristupačnosti pod nazivom "Dizajn za sve" a u skladu sa propisima o zaštiti okoliša (SPC/2010/10/8).

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja: Imajući u vidu da je jedan od ključnih segmenata kvalitetnog pružanja socijalnih usluga kapacitet institucije koja pruža uslugu a koji u skladu sa evropskim okvirnim standardima kvaliteta usluga podrazumijeva fizičke kapacitete te ljudske kapacitete institucije, naš predmet istraživanja smo definirali kao: *utvrđivanje kapaciteta institucija sistema socijalne zaštite u Bosni i Hercegovini za kvalitetno pružanje socijalnih usluga u skladu sa evropskim okvirom za kvalitet socijalnih usluga.*

Opća hipoteza: kapaciteti institucija sistema socijalne zaštite nisu u dovoljnoj mjeri razvijeni da bi obezbjedili kvalitetno pružanje socijalnih usluga u Bosni i Hercegovini, u skladu sa evropskim okvirom za kvalitet socijalnih usluga.

Populacija i uzorak: Populaciju su činile sve institucije socijalne zaštite u Bosni Hercegovini, profesionalci uposleni u tim institucijama, kao i korisnici usluga socijalne zaštite. Uzorak je činilo ukupno 306 ispitanika aktera sistema socijalne zaštite i to: 43 (ili 14%) *kreitora socijalne zaštite*, od toga 29 ispitanika (odnosno 67,4%) iz Federacije Bosne i Hercegovine, 13 ispitanika (ili 30,2%) iz Republike Srpske i 1 ispitanik (2,3%) iz Distrikta Brčko; 133 (43,5%) *implementatora* socijalne zaštite, od toga je 95 ispitanika (odnosno 71,4%) iz Federacije Bosne i Hercegovine, 33 ispitanika (ili 24,8%) iz Republike Srpske i 5 ispitanika (3,8%) iz Distrikta Brčko; i 130 (42,5%) *korisnika* socijalne zaštite od toga je 54 ispitanika (odnosno 41,5%) iz Federacije Bosne i Hercegovine, 56 ispitanika (ili 43,1%) iz Republike Srpske i 20 ispitanika (15,4%) iz Distrikta Brčko.

Metode istraživanja: Metode prikupljanja podataka korištene u ovom istraživanju su metoda analize sadržaja dokumenata i metoda ispitivanja. Korištene tehnike u istraživanju su: analiza sadržaja dokumentacije, t-testiranje, survey, skaliranje, te sređivanje i statistička obrada podataka. U svrhu prikupljanja podataka konstruiran je poseban instrument u formi anketnih upitnika. Za analizu podataka i testiranje hipoteza korištena je tehnika sređivanja i statistička obrada podataka, uz korištenje statističkog paketa SPSS 17.0.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

5.1. Osnovni parametri ispitanika

Deskriptivnom analizom utvrđeno je da je u ovom istraživanju učestvovalo ukupno 306 ispitanika i to: 43 (ili 14%) *kreitora* socijalne zaštite, 133 (43,5%) *implementatora* socijalne zaštite i 130 (42,5%) *korisnika* socijalne zaštite.

Kreitori socijalne zaštite: Istraživanjem su obuhvaćena 43 *kreitora* socijalne zaštite koji su u većini slučajeva uposlenici u: ministarstvima za socijalnu politiku i to 21 ispitanik (ili 48,8%), općini/opštini 8 *kreitora* socijalne zaštite (18,6%), u Upravi Vlade kantona 6 ispitanika (14,0%), te po 3 *kreitora* socijalne zaštite u parlamentu/skupštini i općinskom vijeću/skupštini opštine (ili po 7,0%), dok su 2 *kreitora* socijalne zaštite uposlenici u javnoj ustanovi (ili 4,7%).

Implementatori socijalne zaštite: Istraživanjem su obuhvaćena 133 *implementatora* socijalne zaštite, od toga 114 (ili 85,7%) iz Centara za socijalni rad, 10 (ili 7,5%) iz ustanova socijalne zaštite i 9 (ili 6,8%) iz nevladinih organizacija.

Korisnici socijalne zaštite: Istraživanjem je obuhvaćeno 79 korisnika koji su primali određenu vrstu pomoći i 51 korisnik koji je koristio određenu vrstu usluge u institucijama socijalne zaštite.

5.2. Kapaciteti institucija za pružanje kvalitetnih socijalnih usluga

Za kvalitetnu primjenu socijalnih usluga neophodno je da sistem socijalne zaštite obezbijedi dovoljno razvijene kapacitete institucija socijalne zaštite koji će obezbijediti usluge korisnicima socijalne zaštite. U cilju utvrđivanja kapaciteta institucija socijalne zaštite ispitani su kreatori, implementatori i korisnici socijalnih usluga.

Kreatori i implementatori socijalne zaštite: Provjera pouzdanosti mjerne skale od 7 indikatora kapaciteta institucija za pružanje socijalnih usluga od strane kreatora i implementatora socijalne zaštite (tabela 1), Kronbahovim koeficijentom ALFA = 0.70, ukazuje na dobru pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika, bez obzira na mjernu skalu manju od 10 stavki.

Izračunata aritmetička sredina (M) svih 7 indikatora od 3,70 pokazuje da su kapaciteti institucija za pružanje socijalnih usluga, po ocjeni kreatora i implementatora socijalne zaštite, ispod prosjeka. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 1,36 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine veće, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (CV) od 36,8%, a time i slabiju homogenost dobijenih rezultata.

Bolji od prosjeka (tabela 1) su kapaciteti za pružanje socijalnih usluga, po ocjeni kreatora i implementatora socijalne zaštite: da trenutni finansijski resursi utiču na obezbjeđenje prava, pomoći i usluga socijalne zaštite kao i na kvalitet i efikasnost njihovog ostvarivanja; te da postoji disbalans u obezbjeđenju finansijskih resursa za socijalnu zaštitu između različitih nivoa (državni, entiteski, kantonalni, općinski...). *Ispod prosjeka* je: spremnost kvalificiranog i adekvatno treniranog osoblja u institucijama socijalne zaštite da tretira ljude sa dostojanstvom i poštovanjem; zatim adekvatna opremljenost prostorija (uključujući savremenu tehnologiju i opremu); te zadovoljeni kapaciteti institucija socijalne zaštite sa angažiranim kvalificiranim osobljem. *Lošije od prosjeka* su: raspoloživa finansijska sredstava za socijalnu zaštitu dovoljna za ostvarivanje usluga socijalne zaštite; ali i adekvatne prostorije institucija socijalne zaštite za pružanje usluga socijalne zaštite.

Tabela 1: Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja kapaciteta institucija za pružanje socijalnih usluga na osnovu procjene kreatora i implementatora

Indikatori kapaciteta institucija za pružanje socijalnih usluga	M	SD	R	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)
U kojoj mjeri su zadovoljeni kapaciteti institucija socijalne zaštite sa angažiranim kvalificiranim osobljem	3.60	1.1	5	2.3	11.6	30.2	39.5	11.6	4.7	0.0
U kojoj mjeri je kvalificirano i adekvatno trenirano osoblje u institucijama socijalne zaštite ne uzimajući u obzir samo profesionalne kvalifikacije već i spremnost osoblja da tretira ljude sa dostojanstvom i poštovanjem	3.84	1.1	5	0.0	11.6	25.6	41.9	11.6	7.0	2.3
U kojoj mjeri su adekvatne prostorije institucija socijalne zaštite za pružanje usluga socijalne zaštite	3.14	1.3	6	11.5	14.0	46.5	11.6	11.6	2.3	2.3
U kojoj mjeri je adekvatna opremljenost prostorija (uključujući savremenu tehnologiju i	3.63	1.2	5	2.3	14.0	34.9	25.6	14.0	9.3	0.0

opremu)										
U kojoj mjeri su raspoloživa finansijska sredstava za socijalnu zaštitu dovoljna za ostvarivanje usluga socijalne zaštite	2.88	1.3	6	16.3	20.9	32.6	23.3	4.7	0.0	2.3
U kojoj mjeri trenutni finansijski resursi utiču na obezbjeđenje usluga socijalne zaštite kao i na kvalitet i efikasnost njihovog ostvarivanja	4.44	1.8	5	0.0	14.0	20.9	25.6	9.3	7.0	23.3
U kojoj mjeri postoji disbalans u obezbjeđenju finansijskih resursa za socijalnu zaštitu između različitih nivoa (državni, entiteski, kantonalni, općinski.....)	4.35	1.7	5	0.0	11.6	30.2	14.0	16.3	11.6	16.3

Napomena: (1) - izuzetno lošije o prosjeka ; (2) - mnogo lošije od prosjeka; (3) - lošije od prosjeka; (4) – prosječno; (5) - bolje od prosjeka; (6) - mnogo bolje od prosjeka; (7) - izuzetno bolje od prosjeka

Analizom indikatora kapaciteta institucija socijalne zaštite za pružanje socijalnih usluga iz sistema socijalne zaštite utvrđeno je da se oni grupišu u 2 veće podgrupe i to na: (1) indikatore kvalificiranog osoblja, adekvatnog prostora i kapaciteta institucije i (2) indikatore finansijskih resursa.

Korisnici socijalne zaštite: Provjera pouzdanosti mjerne skale od 4 indikatora (tabela 2), Kronbahovim koeficijentom ALFA = 0.86, ukazuje na veoma dobru pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika, bez obzira na mjernu skalu manju od 10 stavki.

Izračunata aritmetička sredina (M) sva 4 indikatora od 5,01 pokazuje da su kapaciteti institucija socijalne zaštite za pružanje socijalnih usluga, po ocjeni korisnika socijalne zaštite, mnogo bolje od prosjeka. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 1,85 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine veće, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (CV) od 36,9%, a time i slabiju homogenost dobijenih rezultata.

Tabela 2: Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja kapaciteta institucija za pružanje socijalnih usluga na osnovu procjene korisnika socijalne zaštite

Indikatori kapaciteta institucija za pružanje socijalnih usluga	M	SD	R	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)
Kako procjenjujete, koliko su zadovoljeni kapaciteti institucija socijalne zaštite sa angažiranim kvalificiranim osobljem (zaposlenim osobljem)	4.51	1.9	6	14.6	4.6	9.2	12.3	16.2	32.3	10.8
Kako procjenjujete, koliko su stručni radnici institucije socijalne zaštite profesionalni u svom odnosu prema Vama i tretiraju Vas sa poštovanjem i dostojanstvom	5.18	1.9	6	7.7	3.1	7.7	10.0	16.2	27.7	27.7
Kako procjenjujete, koliko su adekvatne prostorije institucije socijalne zaštite koja Vam pruža uslugu	5.19	1.8	6	6.2	6.2	6.2	7.7	14.6	36.2	23.1
Kako procjenjujete, koliko su adekvatno opremljene prostorije (uključujući savremenu tehnologiju i opremu) institucije socijalne zaštite	5.18	1.8	6	4.6	8.5	4.6	12.3	11.5	33.1	25.4

Napomena: (1) - izuzetno lošije o prosjeka ; (2) - mnogo lošije od prosjeka; (3) - lošije od prosjeka; (4) – prosječno; (5) - bolje od prosjeka; (6) - mnogo bolje od prosjeka; (7) - izuzetno bolje od prosjeka

Mnogo bolji od prosjeka (tabela 2) po ocjeni korisnika socijalne zaštite, su kapaciteti za pružanje socijalnih usluga: da su stručni radnici institucije socijalne zaštite profesionalni u svom odnosu prema korisnicima socijalne zaštite i tretiraju ih sa poštovanjem i dostojanstvom; da su adekvatno opremljene prostorije (uključujući savremenu tehnologiju i opremu) institucije socijalne zaštite; da su adekvatne prostorije institucije socijalne zaštite

koja korisnicima socijalne zaštite pruža pomoć. *Iznad prosjeka* su kapaciteti za pružanje socijalnih usluga: da su zadovoljeni kapaciteti institucija socijalne zaštite sa angažiranim kvalificiranim osobljem.

Komparativna analiza rezultata

Utvrđivanje značajnosti *t-testom* razlika aritmetičkih sredina kapaciteta za pružanje socijalnih usluga s obzirom na sve aktere socijalne zaštite (N) pokazalo je da u sve tri analize razlika između grupa (tabela 3) postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina (AS), u odnosu na aktere socijalne zaštite (na nivou $p < 0,01$). Nominalno najbolje ocjene o resursima za pružanje socijalnih usluga imaju korisnici socijalne zaštite (mnogo bolje od prosjeka 5.01), zatim implementatori socijalne zaštite (prosječno 4.07) i na kraju kreatori socijalne zaštite (ispodprosječno 3.70). Time se potvrđuje hipoteza da *kapaciteti institucija sistema socijalne zaštite nisu u dovoljnoj mjeri razvijeni da bi obezbjedili kvalitetno pružanje socijalnih usluga u Bosni i Hercegovini, u skladu sa evropskim okvirom za kvalitet socijalnih usluga.*

Tabela 3: Uporedna analiza resursa za pružanje pomoći i usluga i ostvarenje prava

Kapaciteta institucija za pružaje socijalnih usluga	N	AS	SD	Razl. AS	F	Znač.	t-vrijed.	Znač.
Kreatori socijalne zaštite <i>Implementatori socijalne zaštite</i>	43 133	3.70 4.07	1.18 1.41	-0.37	5.693	0.018	-2.509	0.014*
Kreatori socijalne zaštite <i>Korisnici socijalne zaštite</i>	43 130	3.70 5.01	1.18 1.85	-1.31	22.709	0.000	-7.327	0.000**
Implementatori socijalne zaštite <i>Korisnici socijalne zaštite</i>	133 130	4.07 5.01	1.41 1.85	-0.94	22.758	0.000	-5.922	0.000**

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0,01

* - nivo značajnosti od 0,05

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Ocjena o raspoloživim kapacitetima za pruženje socijalnih usluga iz socijalne zaštite u Bosni i Hercegovini od strane svih aktera socijalne zaštite ukazuje da su oni na niskom nivou. Nominalno najbolje ocjene o resursima za pružanje pomoći i usluga i ostvarenje prava date su od strane korisnika socijalne zaštite (mnogo bolje od prosjeka 5.01), zatim implementatori socijalne zaštite (prosječno 4.07) i na kraju kreatori socijalne zaštite (ispodprosječno 3.70).

Ključni nedostaci identificirani u sistemu socijalne zaštite po pitanju kapaciteta za pružanje socijalnih usluga su nedovoljna finansijska sredstva za socijalnu zaštitu, kao i nedovoljna opremljenost prostorija (uključujući savremenu tehnologiju i opremu) i nedovoljno angažiranog kvalificiranog osoblja. Kao dodatni nedostatak identifikovan istraživanjem na osnovu odgovora kreatora i implementatora socijalne zaštite je činjenica da kvalificirani stručni radnici u institucijama socijalne zaštite ne tretiraju ljude u dovoljnoj mjeri sa dostojanstvom i poštovanjem.

Rezultati istraživanja nas upućuju na konstataciju da sistem socijalne zaštite u BiH ne obezbjeđuje adekvatan pristup pružanja socijalnih usluga u zadovoljavanju socijalnih prava korisnika socijalne zaštite, u odnosu na proklamirani evropski okvir za kvalitetno pružanje

socijalnih usluga, koji predviđa da je za kvalitetno pružanje socijalnih usluga neophodno da sistem socijalne zaštite obezbijedi dovoljno kvalitetene kapacitete institucija.

LITERATURA I VIRI

- A Voluntary European Quality Framework for social services*" može se preuzeti na web stranici www.ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6140&langId=en SPC/2010/10/8
- Berghman, J. (1986), *De onzichtbare sociale zekerheid (The invisible social security)*. Deventer: Kluwer.
- Berghman, J. (1996), Concepts in social protection: the lack of a common language, in: Pieters, D., dir., *Social Challenges of the EU and the Intergovernmental Conference*. Helsinki: Edita Ltd, Publ. Social Affairs and Health 9:12-20.
- Commission of the EU (1994.b), Supplementary Pensions in the European Union: Development, Trends and Outstanding Issues, Report by the EU network of Experts on Supplementary Pensions, in: *Social Europe*, supplement 3/94. Brussels.
- Commission Recommendation of 3 October 2008 on the "Active inclusion of people excluded from the labour market", (2008/867/EC) published in the O.J. of 18.11.2008 L. 307/11; Council conclusions on common active inclusion principles to combat poverty more effectively of 17.12.2008; and the European Parliament resolution of 6 May 2009 on the active inclusion of people excluded from the labour market (2008/2335(INI))
- Deacon, B, Hulse, M. and Stubbs, P. (1997), *Global Social Policy. International Organisations and the Future of Welfare* . London: Sage
- European Committee for Social Cohesion (2007), dostupno na stranici: [ec.europa.eu/European Commission/Regional Policy](http://ec.europa.eu/EuropeanCommission/RegionalPolicy)
- Evers, A. (2003) 'Current strands in debating user involvement in social services' (Paper commissioned for the project on 'User Involvement in Social Services')
- Munday, B., *European social services: A map of characteristics and trends*", dostupno na stranici: www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialrights/.../SocServEumap_en
- Pandžić, A. (2015); Menadžment institucija socijalne zaštite i evropski standardi kvaliteta socijalnih usluga; u ur. Pandžić, A. „Menadžment u socijalnom radu – unapređenje kvaliteta socijalne zaštite“, Centar za socijalne inovacije str: 19 – 56., Tuzla.
- Puljiz, V. i saradnici (2008), Socijalna politika Hrvatske, Šućur, Z. „Socijalna pomoć i socijalna skrb“ str. 219 – 278, Zagreb.
- Puljiz, V., Bežovan, G., Šućur, Z. i Zrinščak, S. (2005); "Socijalna politika" - Povijest sustavi pojmovi, Zagreb.
- Samuel, L. (1997), *Droits sociaux fondamentaux*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- Sinfield, A. (1989), *Social security and its social division: a challenge for sociological analysis*. University of Edinburgh: New Waverley Papers, SP nr. 2.
- Ustav Bosne i Hercegovine (Anex 4 Dejtonskog mirovnog sporazuma)
- Vidanović, I. (2006), *Rečnik socijalnog rada*, Beograd.
- Zakon o osnovama socijalne zaštite, zaštite civilnih žrtava rata i zaštite porodice sa djecom FBiH, Sl. novine FBiH 36/99, 54/04, 39/06, 14/09.,
- Zakon o socijalnoj zaštiti Brčko Distrikta, Sl. glasnik BD BiH 1703, 4/04, 19/07, 2/08..
- Zakon o socijalnoj zaštiti Republike Srpske, (Sl. glasnik RS 5/93, 15/96, 110/03, 33/08.)

Manja Podgoršek in dr. Alenka Lipovec

VPLIV DUNNING-KRUGERJEVEGA UČINKA PRI ŠTUDENTOVEM SAMOOCENJEVANJU

POVZETEK

Zavedanje lastnega nivoja znanja predstavlja pomembno lastnost posameznika. Omogoča mu, da realno ovrednoti svoje sposobnosti ter se primerno odziva na zaznane prednosti in pomanjkljivosti. V prispevku predstavljamo rezultate empirične raziskave, kjer smo po izvedenih seminarjih in nastopih študentov od študentov zahtevali, da podajo samooceno svojega seminarja oz. nastopa. K tej samooceni smo dodali oceni, ki ju je podal specialni didaktik po izvedenem seminarju in nastopu, ter jo primerjali s samooceno študenta. V raziskavi so sodelovali bodoči učitelji razrednega pouka, ki so obiskovali 3. letnik (N = 76). Rezultati so pokazali, da samoocene v povprečju rahlo odstopajo od ocene, ki jo poda učitelj, in sicer na način, da so študentove samoocene v povprečju malce višje od ocen specialnega didaktika. Opazili smo tudi, da je tako pri seminarjih kot pri nastopih prisoten Dunning-Krugerjev učinek. Študenti, ki so s strani specialnega didaktika dosegli podpovprečno oceno, so se samoocenili z višjo oceno, medtem ko se študenti, ki so s strani specialnega didaktika dosegli nadpovprečno oceno, svoj izveden seminar oz. nastop ocenili s slabšo oceno. Iz rezultatov je razvidno tudi, da so ocene in samoocene seminarja v povprečju nižje od ocen in samoocen nastopov. Menimo, da je do takšnih rezultatov prišlo zaradi same narave priprave na ti dve dejavnosti; na seminarje se študenti pripravijo sami, medtem ko so v fazi priprave na nastop deležni dveh konzultacij.

KLJUČNE BESEDE: matematika, Dunning-Krugerjev učinek, samoocenjevanje, seminar, nastop.

DUNNING-KRUGER EFFECT OF STUDENTS' SELF-ASSESSMENT

ABSTRACT

Knowing your own level of knowledge is an important characteristic of an individual. This enables individuals to objectively evaluate their abilities and properly respond to their advantages and disadvantages. In this paper, we present the results of the empiric research, where students had to perform self-assessment after their seminars and mathematics classroom performances. We compared their self-assessments to the teachers' assessments. The participants in this research were pre-service teachers in their 3rd year (N = 76). The results show that the students' self-assessments on average deviate from their teachers' assessments. The results of students' self-assessments are slightly higher than their teachers' assessments. We also noticed that Dunning-Kruger effect is present both at seminars and at mathematics classroom performances. Students that achieved low assessment score by the teacher provided too high self-assessment score. On the contrary, students that achieved high teachers assessment score provided too low self-assessment score. We can clearly see that assessments and self-assessments of the seminar are on average lower than those from the mathematics classroom performances. We believe that these results are a consequence of different preparation techniques for these two activities. For the seminars, students make their own preparation, whereas, they have two consultations when preparing for the mathematics classroom performance.

KEYWORDS: mathematics, Dunning-Kruger effect, self-assessment, seminar paper, mathematics classroom performance.

1. UVOD

Posameznik v svojem življenju neprestano sprejema odločitve. Ene so pomembne bolj, druge manj, za vse pa velja, da vplivajo na to, kako dobro se bo počutil v svojem življenju. Na to, kako se bo posameznik odločil v dani situaciji, vpliva njegova lastna zaznava njegovih znanj, spretnosti, talenta, osebnosti, pričakovanj (Dunning, Health in Suls, 2004). Ker vse našteje dejavnike ocenjuje vsak posameznik zase, je dobro, da jih zna, kar se da korektno, tudi oceniti.

Da pa je posameznik sposoben tega, mora imeti razvito kompetenco samoocenjevanja, ki jo razvija tudi v procesu izobraževanja. Naloga visokošolskega izobraževanja je zato tudi v tem, da študente usposobi na način, da bodo po koncu študija znali čim bolj ovrednotiti svoje delo (Boud, Lawson in Thompson, 2013). Kurikularni dokumenti in cilji izobraževalnih ustanov v Sloveniji na vseh predmetnih področjih poudarjajo sposobnost samoocenjevanja skozi razvijanje kompetence učenje učenja. Evropska izhodišča pravijo, da je učenje učenja »sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje.« (Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, 2006, str 8).

V temeljnih dokumentih o izobraževanju je Slovenija zapisala, da se je zavezala k razvijanju vseh kompetenc, tudi kompetence kompetenca v vseh izobraževalnih ustanovah po celotni vertikali. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji tako piše: »Ena izmed nalog šole je, da pri vsakem učencu sistematično razvija zavest o pomembnosti znanja, sposobnost učenje učenja, učne navade in vztrajnost.« (Bela knjiga, 2011, str. 29). Da pa lahko dejansko pride do realizacije zapsanega, moramo formalno pristopiti k zavedanju pomembnosti kompetentnosti samoocenjevanja ter v učne načrte vključiti tudi takšne vrste aktivnosti. Žal nekatere raziskave kažejo, da v Sloveniji na področju izobraževanja bodočih učiteljev razrednega pouka to še ni dovolj udejanjeno (Hus in Koprivnik, 2016).

Samoocenjevanje je opredeljeno kot presojanje odločitev učečega (Rust, Prince in O'Donovan, 2003), oz. kot vključenost učečih v proces ocenjevanja (Boud in Falchnikov, 1989). Hkrati Boud (1995; v Taras, 2010) navaja, da ne gre samo za to, da učeči poda številčno oceno. Fitzpatrick (2006) pa samoocenjevanje vidi kot obliko ocenjevanja, v katerem učenec reflektira svoja močna in šibka področja z namenom izboljšanja svojih dosežkov.

Na temo samoocenjevanja študentov je bilo v preteklosti v tujini izvedenih že veliko raziskav (npr. Falchinkov in Boud, 1989). Kljub temu da so bili rezultati, predstavljeni v teh raziskavah, zelo raznoliki, lahko vseeno strnemo nekaj skupnih značilnosti le-teh. Več raziskav je želelo ponuditi odgovore na vprašanje, kakšna je samoocena študenta glede na oceno učitelja (npr. Dunning, Johnson, Erlinger in Kruger, 2003). Zanimalo jih je tudi, če lahko s časom izboljšajo sposobnosti samoocenjevanja ter ali je spol tisti, ki vpliva na sposobnost samoocenjevanja (npr. Pallier, 2003). Raziskovalci so se ukvarjali tudi z

vprašanjem, če študentove različne sposobnosti vplivajo na to, ali se podcenijo ali pa precenijo pri samooceni glede na učiteljevo oceno. Pri preverjanju odgovora na to vprašanje je mogoče zaznati vzporednice s t. i. Dunning-Krugerjevim učinkom. Kruger in Dunning (1999) sta namreč na študentih psihologije testirala sposobnost ocenjevanja njihovih sposobnosti in uspešnosti. Ugotovila sta, da so tisti študenti, ki so imeli najslabše rezultate, svoje sposobnosti močno precenili, medtem ko so zares dobri študenti svoje sposobnosti podcenili. Njunu ugotovitev so od takrat potrdili na mnogih zelo raznolikih področjih. Ugotovitev sama ni tako nenavadna kot je spoznanje, da se v mnogih primerih ljudje sploh ne zavedajo, da se ocenjujejo napak; celo nasprotno manj kompetentni ljudje imajo večkrat visoko stopnjo zaupanja v svoje znanje (Dunning, 2014). Dodatno se zdi, da tudi povratna informacija ne pripomore bistveno k objektivizaciji njihovega mnenja (Ehrlinger et al., 2008). V nekaterih drugih kulturah se namreč Dunning-Krugerjev učinek ne pojavlja (DeAngelis, 2003) ali pa se pojavlja v milejši obliki kot v ameriških in evropskih raziskavah, kar se razlaga (tudi) z drugačnim pristopom k izobraževanju (Falk et al., 2009). Zdi se torej, da se je samoocenjevalnih sposobnosti možno priučiti, še posebej če jih pričnemo razvijati zgodaj znotraj izobraževalne poti.

Poleg same sposobnosti samoocenjevanja različne raziskave poročajo o določenih težavah, na katere so naleteli pri ocenjevanju kompetentnosti samoocenjevanja študentov. Ena izmed teh je na primer, da se študenti sploh ne zavedajo, česa ne vedo (Dunning, Johnson, Ehrlinger in Kruger, 2003), hkrati pa se ne zavedajo pomembnosti samoocenjevanja in menijo, da je ocenjevanje zgolj v domeni učitelja (Falchinkov, 2003). Do napak pri samoocenjevanju lahko pride tudi zaradi neskladja med cilji učitelja in študenta, saj se študent ne zaveda, kaj je cilj določene ocenjevanje aktivnosti (Oscarson, 1997; v El Koumy, 2010). Raziskave poročajo tudi o zaznanem občutku ponižanja, v primerih, ko so morali študenti poročati o svojih slabostih (Liang, 2006; v El Koumy, 2010).

Vendar kljub vsem zaznanim težavam, raziskave poročajo o pozitivnih zaključkih kot na primer, da samoocenjevanje povečuje študentovo zavest o svojih lastnih miselnih procesih, ki se sprožajo med učenjem (Zohar, 2004), ter pomaga študentu oblikovati smernice za nadaljnje učenje (Chamot in O'Malley, 1994; v El Koumy, 2010). Učiteljem pa pomaga pri tem, da se zavejo potreb svojih študentov (Blanche, 1988). Nenazadnje pa pomaga študentom, da lahko s pomočjo zavedanja svojih prednosti in pomanjkljivosti dosegajo boljše ocene (Harris, 1997).

Namen naše raziskave je bil preveriti kakšne so samoocenjevalne sposobnosti slovenskih bodočih učiteljev razrednega pouka, pri čemer smo se osredotočili na področje didaktike matematike. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. V kolikšni meri so študenti sposobni realno oceniti seminar, ki so ga pripravili in predstavili sošolcem?
2. V kolikšni meri so študenti sposobni realno oceniti matematični nastop, ki so ga vodeno pripravljali in izvedli v avtentični situaciji v razredu?
3. Ali se samoocenovalne sposobnosti študentov v navedenih aktivnostih (seminar in nastop) razlikujejo?

2. METODOLOGIJA

A. Raziskovalni problem

V naši raziskavi smo želeli ugotoviti, ali je samoocena študenta po izvedenem seminarju oz. matematičnem nastopu realno podana, ali se morda študenti ocenijo s previsoko oz. prenizko oceno. Želeli smo ugotoviti, če obstajajo razlike med ocenami pri ocenjevanju in samoocenjevanju seminarjev in nastopov. Zanimalo nas je tudi, če je mogoče pri tem samoocenjevanju ter ocenjevanju seminarjev in nastopov zaznati Dunning-Krugerjev učinek. Za takšno vrsto preverjanja študentove zmožnosti samoocenjevanja smo se odločili predvsem zato, ker smo želeli v sam proces vpeljati tudi alternativne načine ocenjevanja ter ker želimo, da bodo študenti znali objektivno reflektirati svoje sposobnosti.

B. Raziskovalne metode

Naša raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja. Kot metodo analize razlik ocene in samoocene študenta smo izbrali x^2 -preizkus.

C. Vzorec

V naši raziskavi je sodelovalo 76 študentov, ki so obiskovali 3. letnik študijskega programa razredni pouk. Podatki so bili zbrani v zimskem semestru 2015/16 v okviru predmeta Didaktika matematike I. Izmed vseh udeležencev je bilo 7 moških in 69 žensk. Celotni bazen udeležencev je predstavljalo 81 študentov, vendar rezultatov 5 študentov nismo mogli uporabiti zaradi neopravljenih predvidenih obveznosti.

D. Postopki zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani tako, da je vsak študent zase podal številčno oceno po koncu seminarja oz. nastopa in da je hkrati tudi učitelj podal oceno študentovega nastopa oz. seminarja. Študentom so bili predhodno predstavljeni kriteriji ocenjevanja. S kriteriji ocenjevanja seminarja so bili predhodno že seznanjeni, ocenjevanje nastopov pa jim je bilo tuje, saj nastope običajno ocenjujemo le na lestvici je/ni opravil. Ker ni možno izvesti vseh seminarjev istočasno, smo sklepali, da so se lahko študenti, ki so aktivnost izvedli kasneje, učili od predhodno podanih ocen. Ta časovna komponenta je bila prisotna le pri seminarjih, kjer je učitelj podal svojo oceno takoj po seminarju. Pri nastopih časovne komponente ni bilo, saj so bili študenti z učiteljevo oceno seznanjeni šele po zaključku vseh nastopov. Učiteljeva ocena je bila v obeh primerih podana tudi opisno, prav tako pa je imel vsak študent priložnost za ustno utemeljitev podane samoocene takoj po izvedenem nastopu oz. seminarju ter tudi kot zapis v spletno učilnico, ki pa je bil obvezen pri samooceni nastopa, medtem ko tega pri seminarju nismo zahtevali. Zbrane številčne ocene učitelja in samoocene študenta smo vnesli v tabelo. Med sabo smo ti dve oceni primerjali na način, da smo opazovali odstopanje samoocene študenta od ocene učitelja.

E. Postopki obdelave podatkov

Podatke o oceni in samooceni smo najprej zbrali v tabeli, nato pa smo izračunali razliko med samooceno in oceno na način, da smo od ocene odšteli samooceno. Tako smo dobili številčno razliko odstopanja študentove samoocene od učiteljeve ocene. Podatke smo nato pregledali na

dveh nivojih; najprej s strani osnovne deskriptivne statistike, nato pa še v smislu razlik med oceno učitelja ter razliko med samooceno in oceno.

3. REZULTATI

Rezultati so v nadaljevanju prikazani tabelarično. Prva tabela prikazuje osnovne vrednosti za podatke o samooceni ter oceni seminarja in nastopa.

Tabela 1: Oceni in samooceni seminarja in nastopa.

	N	Aritmetična sredina M	Standardna deviacija σ	Koeficient asimetričnosti KA	Koeficient simetrije KS
Ocena seminarja	76	8,13	1,427	-0,577	-0,243
Samoocena seminarja	76	8,53	0,945	-0,467	0,058
Ocena nastopa	76	8,84	0,713	-1,575	5,378
Samoocena nastopa	76	8,93	0,550	-0,536	2,045

Iz tabele 1 je razvidno, da so povprečne ocene tako ocen kot samoocen dokaj visoke. Povprečni vrednosti ocene sta nižji od povprečnih vrednostih samoocene. Pri seminarju so študenti v povprečju dosegali nižje ocene ter se tudi samooceni z nižjo oceno kot pa pri nastopu. Razpršenost ocen je najvišja pri oceni seminarja, kar pomeni, da so študenti s strani specialnega didaktika dobili bolj raznolike ocene, kot pa so jih podali študenti sami. Enako lahko opazimo pri oceni in samooceni nastopa, vendar je razpršenost dosti nižja. Iz tabele lahko razberemo tudi, da so vse distribucije levo asimetrične (KA). Ocena seminarja je edina, pri kateri je distribucija bolj sploščena, vse ostale pa so koničaste (KS).

V nadaljevanju bomo predstavili podatke, ki prikazujejo odnos med oceno, ki jo dobi študent po izvedenem seminarju, ter njegovo sposobnostjo samoocenjevanja. Zaradi preglednosti rezultatov smo ocene učitelja združili v naslednje 3 kategorije: podpovprečna, povprečna in nadpovprečna ocena. V kategorijo podpovprečnih ocen smo umestili naslednje ocene: nezadostno (5), zadostno (6) in dobro (7). Prav dobri oceni (8 in 9) sta v nadaljevanju prikazani kot povprečni, medtem ko smo kot nadpovprečno oceno umestili oceno odlično (10). Kategorije smo torej oblikovali tako, da bi se čim bolj približali naravni porazdelitvi. Podatke predstavljamo v tabeli 2.

Tabela 2: Izid χ^2 -preizkusa ocene učitelja glede na sposobnost študentove samoocene seminarja.

Ocena učitelja	Sposobnost samoocenjevanja seminarja										Skupaj	
	-1		0		1		2		3		f	f%
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Podpovprečno	2	8,3	4	16,7	6	25,0	10	41,7	2	8,3	24	100
Povprečno	6	15,8	20	52,6	12	31,6	0	0	0	0	38	100
Nadpovprečno	6	42,9	8	57,1	0	0	0	0	0	0	14	100
Skupaj	14	18,4	32	42,1	18	23,7	10	13,2	2	2,6	76	100
$\chi^2_{(11)} = 46,725, P = 0,000$												

Podatki v tabeli 2 kažejo, da je le nekaj več kot 40 % študentov svoj seminar ocenilo tako kot ga je ocenil učitelj. Dodatno opazimo, da se večina študentov (75 %), ki dosegajo podpovprečno oceno pri seminarju, ocenjuje z višjo oceno, kot pa jo poda specialni didaktik.

Povprečno ocenjeni študenti se v približno polovici primerov ocenijo prav, opazno pa je tudi, da se več povprečno ocenjenih študentov oceni višjo oceno kot pa z nižjo. Najvišji delež samoocene, ki je nižja od učiteljeve ocene, opazimo pri študentih, ki so bili ocenjeni z nadpovprečno oceno.

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti, če obstajajo razlike v oceni učitelja glede na sposobnost ocenjevanja nastopa. Enako kot pri oceni seminarja smo tudi tu učiteljevo oceno umestili v tri že znane kategorije. Tokrat so študenti, ki so bili pri svojem nastopu ocenjeni z zadostno (6), dobro (7) in prav dobro (8) oceno, predstavljali podpovprečno oceno. Tisti, ki so dobili oceno prav dobro (9) so bili umeščeni v kategorijo povprečno ocenjenih, in tisti, ki so dobili oceno odlično (10), nadpovprečno. Podatki so predstavljeni v tabeli 3.

Tabela 3: Izid χ^2 preizkusa ocene učitelja glede na sposobnost študentove samoocene nastopa.

Ocena učitelja	Sposobnost samoocenjevanja nastopa								Skupaj	
	-1		0		1		2			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Podpovprečno	1	6,3	6	37,5	7	43,8	2	12,5	16	100
Povprečno	3	5,8	41	78,8	8	15,4	0	0	52	100
Nadpovprečno	8	100	0	0	0	0	0	0	8	100
Skupaj	12	15,8	47	61,8	15	19,7	2	2,6	76	100
$\chi^2_{(tr)} = 48,946, P = 0,000$										

Iz prikazanih podatkov v tabeli 3 je razvidno, da so se študenti ocenili dokaj realno, saj se je pri več kot 60 % študentov samoocena študenta ujemala z oceno učitelja. Dodatno pa opazimo, da se podpovprečno ocenjeni nastopi študentov v večini primerov ne skladajo s samooceno študenta po nastopu. Ti študenti svoje nastope vrednotijo višje, kot bi jih morali. Tisti, ki so dosegli povprečno oceno so svoje nastope v večini ocenili skladno z učiteljevo oceno, medtem ko se niti en študent ni ocenil z nadpovprečno oceno, čeprav jih je približno desetina dosegla to oceno.

4. DISKUSIJA

Naša raziskava je pokazala, da so študentove samoocene in tudi učiteljeve ocene dokaj visoke in v povprečju na desetstopenjski lestvici, ki jo uporabljamo v visokošolskem ocenjevalnem sistemu, dosega oceno prav dobro (med ocenama 8 in 9). Iz tega lahko zaključimo, da tako študenti sami kot učitelji študentom v splošnem pripisujejo relativno visoke rezultate na izkazanih preverjanjih znanja. V Sloveniji je že v osnovni šoli mogoče opaziti trend, ki nakazuje na to, da prevladujejo učenci z nadpovprečnimi ocenami, medtem ko podpovprečnih skoraj ni.. Hkrati pa se podobno dogaja tudi pri internem delu mature, kjer povprečje doseženih odstotkov predstavlja kar 90 % doseženih točk (Zupanc in Bren, 2010). Nekateri avtorji že nekaj časa (Musek Lešnik, 2015) opozarjajo na nevarnost tega trenda, ki se je začel v osnovni šoli, a se sedaj premika po vertikali navzgor. Podobno sta pri kanadskih študentih opazila tudi Anglin in Meng (2000), ko sta ugotovila, da so se povprečne ocene v zadnjih letih zvišale. Razloge, zakaj se študentove ocene v splošnem višajo, lahko pripišemo več dejavnikom. Nekateri avtorji poročajo celo o zaznanih agresivnih odzivnih študentov, ko so prejeli oceno, ki je bila po njihovem mnenju slabša od pričakovane (Vaillancourt, 2013),

drugi pa opažajo zaznano povezavo med oceno študenta ter med rezultati študentske ankete, ki jo študenti izpolnijo za učitelja po koncu semestra (Isely in Singh, 2005).

Samoocene študentov so v naši raziskavi pri obeh ocenjevanjih višje kot ocene učitelja, kar se sklada z ugotovitvami drugih avtorjev (Burke, 1969; Ross, 2006). Do tega pojava pa ne pride samo pri »klasičnem« izobraževanju, temveč tudi v e-izobraževanju (Kulkarni et al., 2015).

V raziskavi smo opazili tudi, da se študenti pri seminarju v povprečju samoocenjujejo z nižjo oceno kot pa pri nastopu, enako pa velja tudi za učitelja. Najbolj očitna razlika, ki jo vidimo kot razlog in se pojavlja med tema dvema oblikama ocenjevanja, je v sami pripravi na seminar oz. nastop. Pred nastopom so študenti deležni dveh konzultacij s pomočjo s strani specialnega didaktika, medtem ko pred seminarjem ni predvidenega individualnega dela s študentom. Iz tega sledi, da dejstvo, da študent ob pomoči učitelja doseže boljše rezultate kot brez te pomoči, ni presenetljivo. Dodatno se znotraj konzultacij bolj izkristalizirajo konkretni kriteriji, kar po ugotovitvah drugih avtorjev bistveno pripomore k sposobnosti samoocenjevanja (Falchikov in Boud, 1989).

Če primerjamo obe ocenjevani aktivnosti, tj. seminar in nastop, lahko v splošnem trdimo, da je nastop tisti, pri katerem se študenti bolj korektno samoocenijo. Pri nastopu se je namreč z enako oceno, kot jo je podal učitelj, ocenila več kot polovica študentov, pri seminarju pa je teh študentov manj. Iz tega je očitno, da študenti bolj realno ocenjujejo svoje sposobnosti izvedbe učne ure kot pa predstavitve določene teme pri seminarju. Verjetno k temu pripomorejo specialno-didaktično in pedagoško usmerjeni predmeti, ki dajo študentom občutek, kaj pomeni dober nastop. Pri seminarju pa študenti očitno ne znajo tako dobro oceniti, če so svoje delo opravili korektno. Ugotovitev je v nasprotju s hipotezo, da natančno razdelani kriteriji pomagajo študentu pri samoocenjevanju. Žal moramo sklepati, da kriteriji za izdelavo seminarja niso bili podani dovolj natančno, morebiti bi bilo dobro, če bi pri oblikovanju kriterijev sodelovali tudi študenti sami (kar se pri nastopih dogaja). Sodelovanje študentov pri postavljanju kriterijev na katerih temeljijo samoocene, se je tudi na drugih področjih izkazalo kot učinkovito (Orsmond, Merry in Reiling, 2010).

Oblikovanje kriterijev pa je aktivnost, ki potrebuje čas, saj gre včasih za dogotrjen proces, ki ga mora spremljati formativno ocenjevanje. Sprotno ocenjevanje je z bolonjsko prenovo sicer prišlo tudi na visokošolske institucije, a ga na nekaterih področjih še ne izvajamo v popolnosti. Okrepitev dejavnosti formativnega ocenjevanja namreč po ugotovitvah tujih avtorjev pripomore k boljšim samoocenjevalnim sposobnostim študentov (Nicole in MacFarlane-Dick, 2006).

Dunning-Krugerjev učinek se je v naši raziskavi izkazal za močno izrazitega. Tako pri samooceni nastopa kot pri samooceni seminarja je opazno, da slabši študenti svoje izkazano delo precenjujejo, boljši študenti pa ga podcenjujejo. Podpovprečno ocenjeni študenti s strani učitelja se samoocenijo z dosti višjo oceno (tudi za 2 oz. 3 ocene več), nadpovprečni študenti pa se najpogosteje ocenijo z eno oceno manj. To je vidno predvsem pri samooceni nastopa, kjer nihče izmed nadpovprečno ocenjenih študentov svojega nastopa ni samooceni z najvišjo možno oceno. Boud in Falchikov (1989) ugotavljata enako, in sicer da se boljši študenti

podcenijo v oceni, medtem ko se slabši precenijo. Kompetentnost samoocenjevanja je vseeno bolj v domeni povprečno in nadpovprečno ocenjenih študentov, kajti namreč samo podpovprečno ocenjeni študenti so s svojo samooceno zgrešili za 2 oceni in več. Dodatno pa je seveda treba povedati, da se nadpovprečno ocenjeni študenti niso niso mogli bistveno bolje oceniti, ker je bila zgornja meja ocene vnaprej podana (odl 10). Ta ugotovitev pa ne drži za študente, ki jih je učitelj ocenil podpovprečno, tukaj se namreč niti učiteljeve ocene, niti samoocene študentov niso približale spodnji meji (nzd 1).

5. SKLEP

Ugotovili smo, da so samoocenske sposobnosti bodočih učiteljev razrednega pouka dokaj povprečne, saj se je okrog polovica študentov ocenila podobno kot jih je ocenil učitelj. Naša raziskava je potrdila tudi povezavo samoocenjevanja študentovega seminarja in nastopa z znanim psihološkim pojavom, ki mu pravimo Dunning-Krugerjev učinek. Čeprav smo preverjali sposobnost samoocenjevanja pri študentih, je potrebno zavedanje učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja, da slabši učenci svoje sposobnosti in znanje precenjujejo, boljši pa ga podcenjujejo. Napačne predstave o lastnem delu lahko vodijo do napačnih odločitev (npr. izbira šole, poklica), hkrati pa lahko vplivajo tudi na počutje posameznika v svoji okolici. Zato je učiteljeva vloga pri zavedanju teh pomembnih segmentov toliko večja, saj lahko pomaga učečemu k boljšemu uvidu lastnih boljših in tudi slabših področij.

Ocene, ki so jih podali študenti, so bile v povprečju višje od ocen učiteljev. Točnost samoocene se, glede na podatke drugih raziskav (Boud, Lawson in Thompson, 2013) izboljša takrat, ko je študent večkrat vključen v naloge, v katerih mora ovrednotiti svoje lastno delo. Dobro je, da se teh dejstev zavedamo učitelji na vseh nivojih izobraževanja. S tem lahko namreč na dolgi rok pripomoremo k boljšim odločitvam posameznika, kar pa prinaša pozitivne posledice tudi v širšem okolju.

Sposobnost študentovega samoocenjevanja bi lahko ponovno izvedli na istih študentih, kjer bi preverili, ali se je odstotek skladnosti samoocene študenta z oceno učitelja zvišal. Lahko bi preverili, kako je Dunning-Krugerjev učinek povezan s percepcijo študentovega znanja na izpitu. Hkrati pa bi lahko preverili tudi, kakšne so razlike med zaznavo študentovega znanja ter izvedbo seminarja oz. nastopa. Menimo, da bi ob takšnem preverjanju prišli do pomembnih podatkov, ki bi tako učiteljem kot študentom predstavljali empirično podkrepljen vir zavedanja lastnih znanj ter spretnosti.

LITERATURA IN VIRI

- Anglin, P. M., in Meng, R. (2000). Evidence on grades and grade inflation at Ontario's universities. *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, 26(3), 361–368.
- Bela knjiga (2011). Pridobljeno 24. 5. 2016 iz http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Blanche, P. (1988). Self-assessment of foreign language skills: Implications for teachers and researchers. *RELC Journal*, 19(1), 75–93.
- Boud, D. in Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529–549.
- Boud, D., Lawson, R. in Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941–956.
- Burke, R. J. (1969). Some preliminary data on the use of self-evaluations and peer ratings in assigning university course grades. *The Journal of Educational Research*, 62(10), 444–448.
- DeAngelis, T. (2003). Why we overestimate our competence. *Monitor on Psychology*, 34(2), 1–60.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J. in Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current directions in psychological science*, 12(3), 83–87.
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment implications for health, education, and the workplace. *Psychological science in the public interest*, 5(3), 69–106.
- Dunning, D. (2014). *We are all confident idiots*. Pridobljeno 6. 6. 2016 iz <https://psmag.com/we-are-all-confident-idiots-56a60eb7febc#.edwe8bxea>
- Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D. in Kruger, J. (2008). Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105(1), 98–121.
- El-Koumy, Abdel Salam Abdel. 2010. Student Self-Assessment in Higher Education: Alone or Plus? *Education Resources Information Center (ERIC)*. 1–28.
- Falchikov, N. in Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395–430.
- Hus, V. in Koprivnik, M. (2016). Development of some notions of the learning to learn competence in students of primary education in Slovenia. *The New Educational Review*, 43(1), 17–27.
- Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES). Pridobljeno 1. 6. 2016 iz <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF>
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102–108.
- Falchnikov, N. in Boud, D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: a meta analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395–430.
- Falk, C.F., Heine, S.J., Yuki, M., Takemura, K. (2009). Why do Westerners self-enhance more than East Asians. *European Journal of Personality*, 23, 183–203.
- Fitzpatrick, J. (2006). Self-assessment as a strategy to provoke integrative learning within a professional degree programme. *Learning in Health and Social Care*, 5(1), 23–34.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *English Language Teaching Journal*, 51(1), 12–20.
- Hus, V. in Koprivnik, M. (2016). Development of some notions of learning to learn competence of students of primary education in Slovenia. *The New Educational Review*, 43 (1), 17–27.
- Isely, P. in Singh, H. (2005). Do higher grades lead to favorable student evaluations? *The Journal of Economic Education*, 36(1), 29–42.
- Kulkarni, C., Wei, K. P., Le, H., Chia, D., Papadopoulos, K., Cheng, J., Koller D. in Klemmer, S. R. (2015). *Peer and Self Assessment in Massive Online Classes*. V H. Plattner, C. Meinel in L. Leifer. (Ur.) Design Thinking Research (str. 131–168). New York: Springer International Publishing.
- Kruger, J. in Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 11–21.
- Musek Lešnik, K. (2011). Bajke in povesti o devetletki. IPSOS. Pridobljeno 6. 6. 2016 iz <http://www.ipsos.si/Bajke%20in%20povesti%20o%20devetletki%20MIT%2015.pdf>

- Nicole, D. J. in Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Orsmond, P., Merry, S. in Reiling, K. (2002). The Use of Exemplars and Formative Feedback when Using Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309–323.
- Pallier, G. (2003). Gender differences in the self-assessment of accuracy on cognitive tasks. *Sex Roles*, 48(5-6), 265–276.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity and utility of self-assessment. Practical Assessment. *Research and Evaluation*. 11(10), 1–13.
- Rust, C., Price, M. in O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147–164.
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199–209.
- Vaillancourt, T. (2013). Students Aggress Against Professors in Reaction to Receiving Poor Grades: An Effect Moderated by Student Narcissism and Self-Esteem. *Aggressive behavior*, 39(1), 71–84.
- Zohar, A. (2004). *Higher order thinking in science classrooms: Students' learning and teachers' professional development*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Zupanc, D. in Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*. 3, 208–228.

dr. Saša Poljak Lukek

PREDELAVA ČUSTVENE STISKE V PROCESU LOČEVANJA – PROCES SPREMEMBE V RELACIJSKI DRUŽINSKI TERAPIJI

POVZETEK

Ločitev partnerjev ne pomeni le formalne ločitve, ampak tudi dolgotrajnejšo in bolj zapleteno čustveno ločevanje. V tem procesu se morata bivša partnerja soočiti s čustvi, pri čemer kot bistveni proces predstavljamo čustveno regulacijo. Prepoznavanje, zadrževanje, poimenovanje in fleksibilno odzivanje na čustvena stanja predstavljajo temelje čustvene regulacije in s tem način predelave čustvene stiske v procesu ločevanja. Relacijska družinska terapija s prepletom intervencij na sistemski, medosebni in notranjepsihični ravni omogoča naslovitev ponavljajoče se čustvene ranljivosti in nov način čustvene regulacije. Predstavljena je raziskava s kvalitativno metodo analize naloge, ki je podprta s kvantitativni rezultati dveh vprašalnikov in sicer Vprašalnik aleksitimije-TAS in Vprašalnik težav pri uravnavanju čustev-DERS. Rezultati so pokazali, da z naslavljanjem pretirane afektivne reakcije v trenutnih odnosih, razgradnjo obramb, zavedanje ponovitev na sistemskem in medosebnem nivoju in prehodom na notranjepsihično doživljanje omogoči udeleženci terapije ločevanje preteklih odnosov od sedanjega doživljanja in s tem spremembo implicitnega relacijskega zaznavanja. Kvalitativni rezultati so potrdili spremembe čustvovanja udeležence v terapiji, saj se je znižala prisotnost aleksitimije in zmanjšale so se težave pri uravnavanju čustev. Na koncu omenjamo tudi omejitve predstavljene raziskave.

KLJUČNE BESEDE: ločitev, čustvovanje, čustvena regulacija, relacijska družinska terapija, sprememba v terapiji

TITLE: THE REMAKING OF EMOTIONAL DISTRESS IN THE PROCESS OF DIVORCE – THE PROCESS OF CHANGE IN THE RELATIONAL FAMILY THERAPY

ABSTRACT

The spousal divorce does not only mean a formal separation – it also means a more prolonged and complicated emotional separation. In this process former partners have to cope with emotions, where emotional regulation is the most important process. Recognition, withholding, denomination and flexible response to emotional condition represent the basis of emotional regulation and by this, the remaking of emotional distress in the process of divorce. The relational family therapy enables, with the compound of interventions on a systematic, interpersonal and interpsychical level, the consignment of a repeated emotional vulnerability and a new way of emotional regulation. We present a research with a qualitative method of task analysis, with the support of quantitative results of two questionnaires – The Alexithymia Scale – TAS and Difficulties in Emotion Regulation Scale - DERS. The results show that by addressing an exaggerated affective reaction in current relations, by defence decomposition, by conscious repetitions on a systematic and interpersonal level and by transition to interpsychical experience, the participant of therapy can separate past relations from current experience and by doing so, the change of implicit relational knowing. The qualitative results have confirmed the change of the participant's emotions during the therapy as the level of alexithymia has declined and the problems of emotional regulation have decreased. In the very end the limitations of the research presented are shown.

KEY WORDS: divorce, emotions, emotional regulation, relational family therapy, the change in therapy

1. UVOD

1.1. Čustveno soočanje z ločitvijo

Raziskava v Sloveniji je pokazala, da je ločitev na drugem mestu najbolj stresnih dogodkov za posameznika, takoj za smrtjo zakonskega partnerja (Musek, 2010). Ločitev od partnerja predstavlja težko čustveno preizkušnjo za posameznika. Čeprav je ločitev v prvi vrsti racionalna odločitev, na katero se posamezniki praviloma pripravljajo dlje časa (Ahrns, 2014) ima močne in dolgotrajne čustvene posledice, saj čustva jeze, krivde, nemoči, strahu, prevaranosti, osamljenosti, ki nemalokrat presenetijo osebe v ločitvenem postopku (Kaslow, 2000). Ločitev je večinoma posledica dolgotrajnega čustvenega odmikanja partnerjev, ko sčasoma zaradi nakopičenih nerazrešenih konfliktov prideta do faze obupa in čustvene razpoke (Anderson & Sabatelli, 2007), v kateri oblikujeta vsak svoj intimni prostor ter prenehata računati drug na drugega.

Poleg formalne ločitve gresta bivša partnerja tudi čez čustveno ločitev, ki se začne že v fazi povečanega konflikta in stresa v odnosu in se praviloma s formalno ločitvijo ne konča (Kaslow, 2000). V fazi čustvenega ločevanja pred formalno ločitvijo se partnerja soočata predvsem s čustvi jeze, žalosti, strahu in razočaranja, medtem ko se v fazi po formalni ločitvi pojavijo čustva krivde, sramu, nemoči. In prav ta slednja čustva posameznike z izkušnjo ločitve velikokrat presenetijo in jim predstavljajo veliko čustveno breme. Osnovna čustva kot so jeza, žalost in strah so povezana z specifičnimi izkušnjami, medtem ko so čustva samozavedanja kot sta sram in krivda povezana z doživljanjem odnosa (Lewis, 2003; Tangney & Dearing, 2002). Tudi v procesu čustvenega ločenja lahko opazujemo podoben razvoj čustev. Ko sta posameznika še neposredno vpeta v izkušnjo odnosa, doživljata osnovna čustva, ko pa se soočata s dejstvom, da je ločitev nekaj kar ju je zaznamovalo, pridejo na površje čustva samozavedanja.

V procesu čustvenega ločevanja se oseba sooča s paleto čustvi, katera zmore bolj ali manj učinkovito prepoznati, zadržati, predelati in izraziti v varni in obvladljivi obliki oziroma regulirati (Fox & Stifter, 2005; Thompson, Easterbrooks, & Padilla-Walker, 2003). Razočaranje, ki se izraža v žalosti in jezi, v procesu čustvenega ločevanja prinaša spoznanje, da partner ne bo zadovoljiv naših potreb in hrepenenj (Kaslow, 2000) oziroma dejstvo, da se prebujata najgloblja bolečina prezrtosti, zamenjanosti, nevrednosti (Gostečnik, 2015a). Sram, ki je povezan z občutkom manjvrednosti, podrejenosti (Gilbert, 2000) v procesu ločitve sprožajo občutki o negativnih osebnostih lastnostih in značilnostih ali s prepričanjem, da jih drugi zaradi neuspešnega zakona zavračajo in obsojajo. Krivda, s katero se soočajo osebe v ločitvenem postopku, pa z razliko od sramu ni povezana z notranjim psihičnim neravnovesjem, ampak z občutki povezanim z drugimi, ki se odražajo v pretirani skrbi (Gilbert, 2000; Stuewig & McCloskey, 2005). V ločitvenem postopku pa naj bi krivda pripomogla k bolj kooperativnemu sodelovanju, medtem ko naj bi bil sram povezan z izogibajočim vedenjem in pomanjkanjem iskanja rešitev (Wietzker, Buysse, Loeys, & Brondeel, 2012).

1.2. Čustvena disregulacija in ločitev

Čustvena disregulacija predstavlja intenzivnejše doživljanje čustev, višjo stopnjo čustvene vznemirjenosti in uporabo neprimernih čustvenih odzivov (Kim, Pears, Capaldi, & Owen, 2009), ki se s ponavljanjem lahko razvije v trajne neprilagojene vzorce čustvovanja in vedenja

(Galambos & Costigan, 2003). Dolgotrajen stres in dolgotrajna čustvena disregulacija pa ne povzroči le popačenja doživljanja lastnih in tujih čustev, ampak tudi popačeno dojemanje lastnega telesa in telesnih simptomov (Gostečnik, 2008).

Čustveno disregulacijo v partnerskem odnosu prepoznamo v neučinkovitem spoprijemanju s konflikti in stresom. Dolgotrajen stres, kateremu so podvrženi ljudje v ločitvenem postopku, okrne njihovo sposobnost za primerno čustveno regulacijo v odnosih. Pomanjkanje čustvene varnosti kot posledica dolgotrajne čustvene disregulacije v partnerskem odnosu je tista, ki prenaša konflikt iz zakonskega sistema v druge odnose, predvsem v odnos z otroki (Cummings & Davies, 2010). Dejstvo, da pomembne ljudi v družinskem krogu ločene osebe ne morejo zavarovati pred psihično bolečino, pa v njih še povečuje občutke krivde, nemoči in razvrednotenja, katere mora prepoznati, jih zadržati in se na njih primerno odzvati (Poljak-Lukek, 2015). Poleg tega pa ti občutki služijo osebi tudi kot afektivni psihični konstrukt, ki ga branijo pred bolečimi občutki zavrženosti, zamenjanostjo in zanemarjenostjo (Gostečnik, 2004).

1.3. Čustvovanje in ločitev

Rečemo lahko, da čustvujemo takrat kot smo sposobni razumeti čustvena stanja in komunicirati o čustvih (Fox & Stifter, 2005). Čustveno zavedanje in čustvena kompetentnost pa predstavljajo temelj čustvovanja. V procesu čustvenega ločevanja od partnerja se pojavljajo konfliktna, nepričakovana in boleča čustva (Ahrons, 2014), zato je sposobnost čustvovanja ključna za predelavo izgube partnerskega odnosa. S čustvenim zavedanjem je oseba sposobna prilagoditi čustvene odzive okolici, kar je povezano s socialno interakcijo in percepcijo okolice (Cummings, Braungart-Rieker, & Rocher-Schudlich, 2003; Lewis, 2003; Tangney & Dearing, 2002; Thompson et al., 2003). V pomembnih odnosih pa se učimo tudi čustvene kompetentnosti, ki predstavlja sposobnost poimenovanja čustev, refleksije čustvovanja, sposobnost neverbalnega komuniciranja in sposobnost prepoznavanja vzrokov in posledic čustvovanja (Fox & Stifter, 2005). Čustveno zavedanje in čustvena kompetentnost je v procesu ločevanja na preizkušnji. Oseba v ločitvenem postopku stopa v nove socialne interakcije in na novo doživlja okolico. Zavedanje, da je ločena oseba, lahko povzroči, da okolico doživi kot obsojajočo. Ob tem pa mora razviti novo obliko čustvene kompetentnosti, saj edinstvena čustvena dinamika v procesu ločevanja zahteva novo refleksijo čustev, novo poimenovanje in novo prepoznavanje vzrokov in posledic čustvovanja. Prisotnost aleksitimije kot motnje prepoznavanja, razlikovanja in opisovanja čustev glede na telesne senzacije in čustveno vzbujenost (Nemiah, Freyberger, & Sifneos, 1976) lahko prepoznamo kot ključen pokazatelj čustvenega zavedanja in čustvene kompetentnosti v procesu ločevanja.

1.4. Relacijska družinska terapija in ločitev

Relacijska družinska terapija je inovativen psihoterapevtski model (Gostečnik, 2011), kjer se terapevtske intervencije odvijajo na sistemski, medosebni in notranjepsihični ravni posameznikovega doživljanja. Na sistemski ravni terapevt raziskuje in poskuša preoblikovati sistemsko homeostazo, sistemsko zgradbo in sistemske dinamike. V procesu ločevanja to pomeni predvsem razmejevanje partnerskega in starševskega podsistema. Medosebna raven v relacijski družinski terapiji pomeni ozaveščanje dinamike hrepenenja in privlačnosti, internih delovnih modelov oziroma načinov navezanosti, psiho-organskih stanj in komunikacijskih dinamik (Gostečnik, 2015b). Na notranjepsihičnem nivoju pa relacijski družinski terapevt

naslavlja podobe o sebi – psihologija jaza, podobe o drugih – objekt-relacijska teorija, in podobe o odnosih – interpersonalna analiza. Bistveni element terapevtskih intervencij tako postane spomin, in sicer eksplicitni spomin na dogodke in doživljanje ob njih ter tudi implicitni spomin, zapisan v telesnem spominu.

Izhodišče relacijske družinske terapije je odnos, v katerem se prek vzpostavitve temeljnega afekta, regulacije afekta, afektivnega psihičnega konstrukta s procesom projekcijska-introjekcijske identifikacije kompulzivno ponavljajo vzorci psihičnega doživljanja. Tako v partnerskem odnosu kot tudi v terapevtskem se kompulzivno ponovijo specifične oblike telesnega vznemirjenja, ki jih posameznik prevaja v čustven in vedenjski odziv (Schore & Schore, 2008). S prepoznavanjem, zadrževanjem in predelavo telesnih čustvenih odzivov pa relacijski družinski terapevt oblikuje pogoje za novo izkušnjo odnosa kar imenujemo proces spreminjanja implicitnega relacijskega zaznavanja (Stern et al., 2010). Čustveno stisko v procesu ločevanja razumemo kot medsystemski in medgeneracijski prenos čustvene ranljivosti. Sprva se prenos ranljivosti odvija v partnerskem odnosu, ko se posamezniki soočajo z neuslišanim hrepenenjem in nezadovoljenimi potrebami, ki imajo svoj izvor tudi v preteklih odnosih. Partner, ki je na začetku odnosa vzbujal najgloblja občutja povezanosti, kasneje prebujata tudi najglobljo čustveno ranljivost. Po formalni ločitvi pa se čustvena neslišnost in ranljivost iz partnerskega odnosa prenese v druge pomembne odnose – v odnos z otroki in drugimi družinskimi člani in tudi v terapevtski odnos. Z razumevanjem dinamike čustvene regulacije lahko terapevt kljub bolečim in ponavljajočim se čustev jeze, žalosti, strahu, krivde, sramu in razočaranja oblikuje sočuten odnos s klientom, s čemer klientu omogoči, da spremeni zavedanje sebe in drugega v odnosu, kar predstavlja temeljno spremembo relacijske družinske terapije (Poljak-Lukek, 2011).

2. EMPIRIČNI DEL – analiza naloge za prepoznavanje spremembe v relacijski družinski terapiji v primeru obravnave ločitve

2.1. Metoda

Analiza naloge predstavlja model kvalitativnega raziskovanja procesa terapije, s ciljem opredeljevanja sprememb, ki se zgodijo znotraj terapevtskega procesa (Bradley & Johnson, 2005). Metoda kvalitativnega raziskovanja izhaja iz predpostavke, da se terapevtske intervencije in odzivi udeležencev terapije, ki vodijo v spremembo, zgodijo znotraj specifičnih zaporedij dogodkov v terapiji, pri čemer je za razumevanje vzvodov sprememb pomembno razumevanje manjših enot terapevtskega srečanja. Analiza naloge raziskuje terapevtski proces kot niz dogodkov, ki vodijo do spremembe v terapiji, pri čemer opazujemo zaporedje dogodkov prek udeleženčevega procesa in zaporedja terapevtskih intervencij (Bradley & Furrow, 2004). Po vnaprej definiranim dogodku v terapiji, ki predstavlja nalogo, raziskovalec sledi terapevtskim intervencijam in odzivom udeleženca terapije s ciljem definiranja serije dogodkov, ki vodijo k uspešni razrešitvi naloge v terapiji. S ponavljajočo analizo vseh dogodkov v terapiji raziskovalec preverja izhodiščni model sprememb.

Predstavljena je analiza enega terapevtskega procesa. Udeleženka je ženskega spola, stara 38 let in mati 3 letnega otroka. Po terapevtsko pomoč se je obrnila v času formalnega ločevanja od partnerja, s katerim sta imela večletno izvenzakonsko zvezo. Ko je prišla na terapijo sta živela ločeno en mesec in dogovori glede delitve premoženja in skrbništva za skupnega otroka se še niso pričeli. Od partnerja je še vedno čutila močan pritisk, da se vrne, sama pa je bila v

sebi odločena, da je partnerskega odnosa konec. V analizo je zajetih 24 terapevtskih srečanj (dva terapevtska cikla po 12 srečanj) v obdobju 8 mesecev. Terapije so potekale enkrat tedensko. Udeleženka je na začetku procesa in po koncu vsakega cikla izpolnila vprašalnika, ki sta se nanašala na čustveno procesiranje in na proces soočanja z ločitvijo.

V empirični analizi dela analize naloge bomo poleg kvalitativnega prikaza procesa spremembe v relacijski družinski terapiji prikazali tudi kvantitativne rezultate dveh merskih instrumentov in sicer Vprašalnik aleksitimije –TAS (Bagby, Parker, & Taylor, 1993) in Vprašalnik težav z uravnavanjem čustev-DERS (Gratz & Roemer, 2004). Vprašalnik aleksitimije –TAS je sestavljen iz 16 trditev s 5-stopenjsko lestvico, vsota katerih podaja rezultat prisotnosti aleksitimije pri posamezniku. Rezultat enak ali pod 51 pomeni odsotnost aleksitimije, rezultat med 52 in 60 pomeni možnost aleksitimije in rezultat enak ali nad 61 pomeni prisotnost aleksitimije. Lestvica trditev pa vsebuje tudi 3 pod-dimenzije in sicer: (1) težavno opisovanje čustev, (2) težavno prepoznavanje čustev in (3) navzven usmerjeno mišljenje (Bagby et al., 1993). Vprašalnik težav z uravnavanjem čustev DERS je sestavljen iz 36 trditev s 5-stopenjsko lestvico. Višji kot je rezultat pridobljen s seštevkom vseh trditev več težav pri uravnavanju čustev ima posameznik. Tudi ta vprašalnik omogoča določitev pod-dimenzij in sicer: (1) nesprejemanje čustvenega odziva, (2) težave pri sledenju cilju, (3) težave obvladovanju impulzov, (4) primanjkljaj čustvenega zavedanja, (5) omejenost v strategijah čustvene regulacije in (6) nejasno čustvovanje (Gratz & Roemer, 2004)..

2.2.Rezultati

2.2.1. Racionalna analiza in očrtanje terapevtskega zemljevida

Raziskava za predelavo starševskih stisk v relacijski družinski terapiji je pokazala naslednje ključne korake, ki omogočajo spremembo v terapiji: (1) pretirana afektivna reakcija, kar predstavlja začetek procesa spremembe, (2) odpor udeleženca, ki predstavlja kompulzivno ponovitev obrambe, ki preprečuje pretirano psihično bolečino, (3) opis dogodkov na sistemski in medosebni ravni doživljanja, (4) zavedanje ponovitev in prehod na notranjepsihično raven doživljanja, (5) zavedanje ločenosti preteklega doživljanja in trenutnih odnosov oziroma dvojno zavedanje in (6) nova izkušnja odnosa oziroma sprememba implicitnega relacijskega zaznavanja, ki predstavlja konec procesa spremembe v relacijski družinski terapiji (Poljak-Lukek, 2011). Terapevt prehode med temi koraki spremembe omogoča z naslednjimi intervencijami: (1) naslovitev afektivnega vzdušja v sedanjem odnosu, (2) naslovitev ponovitev afektivnega vzdušja, (3) okrepitev afekta, (4) naslovitev temeljnega afekta in naslovitev na notranjepsihičnega doživljanja in (5) sočutje (Poljak-Lukek, 2011). Konec naloge pa smo definirali kot spremembo implicitnega relacijskega zaznavanja (Stern et al., 2010), ki predstavlja spremenjeno notranjo simbolno podobo o sebi, drugih in odnosih. Prvotno raziskavo (Poljak-Lukek, 2011), ki se je nanašala na predelavo starševskih stisk smo aplicirali na predelavo čustvene stiske v procesu ločevanja in na terapevtskem primeru preverjali pomembnost navedenih korakov za omogočanje spremembe v relacijski družinski terapiji pri predelavi čustvene stiske v procesu ločevanja. V rezultatih bo s terapevtskimi izseki predstavljen proces spremembe pri udeleženci terapije.

2.2.2. Empirična analiza – prikaz terapevtskega procesa in rezultati merskih instrumentov

Pretirana afektivna reakcija (začetek naloge) in naslovitev afektivnega vzdušja (terapevtov proces)

Udeleženka (v nadaljevanju U): Joj, čisto sem iz sebe. Ne morem verjetni, da me lahko še vedno tako spravi iz tira. Vsakič, ko ga vidim, me spravi čisto iz tira. Ne morem verjeti, da to počne, ne morem verjeti... Ne želim ga več niti videti, ne morem ga gledati, na živce mi gre. Že, ko pomisli, da je nekje blizu, mi postane slabo. Že samo to, da se morava srečati mi je odveč. Pa tudi če ga ne srečam...zadnjič sem bila pri pediatriji za otroka in mi je začela pripovedovati, da je bil zadnjič tam in da je naredil neko sceno...kot samo on zna...da je nekaj grozil...pa mi je bilo tako nerodno. In nisem vedela kaj naj naredim. Sem kar tam obsedela in poslušala...

Terapevtka (v nadaljevanju T): Ste se kar vi počutili, da morate pomiriti situacijo, najti opravičilo... Kot da ste vi naredili nekaj narobe. V vaše telo se je pa naselila zadrega in nemoč. In to vas neizmerno jezi, ko postanete tako nemočni in nič ne morate narediti, samo kopičijo se stvari v vas.

U: Ja res je že vsega preveč.

Ubeseitev afekta na sistemski in medosebni ravni (proces udeleženca) in naslovitev ponovitev afektivnega vzdušja (terapevtov proces)

T: Zdi se kot, da bi morali nekoga zaščititi pred drugimi. Kot, da ste vi odgovorni za odnose drugih ljudi.

U: Res je. Zelo hitro se počutim odgovorna za to kako se ljudje počutijo. Sama pa ne morem nič narediti. Ne vem, kaj je prav in kaj ni, ne morem se odločiti, vedno odlašam in občutek imam, da se nikoli ne morem nič prav odločiti... Šele ko gre vse zelo daleč in je že vsega dovolj, ko mi drugi rečejo: poglej kaj delaš..., se lahko premaknem in nekaj naredim. Vedno prepozno.

T: In vedno znova ste izpostavljeni. Vedno občutek, da se morate vi odločati. Pa še nikoli ni dovolj dobro. In ko morate pri vsem tem skrbeti še za druge ljudi, je vsega preveč. In potem se kar enkrat znajdete v odnosu, kjer vam ni prijetno in ne veste zakaj in ne morete niti oditi niti se ne morate zavarovati pred izpostavljenostjo, ki jo tam doživite. Ko vam vaše telo zablokira, ko ne morete več razmišljati...

Soočanje s ponovitvami afektivnega vzdušja (proces udeleženca) in okrepitev afekta ter naslovitev temeljnega afekta (terapevtov proces)

U: Če pogledam sedaj nazaj najin odnos, je bilo vedno tako. On je govoril stvari, ki niso bile za nikamor, jaz pa sem kar bila zraven in nisem nič naredila. Potem sem ga pa še zagovarjala pred drugimi...

T: In kaj čutite sedaj, ko to govorite?

U: Isto. Sram me je, da sem to dopuščala...da je tako dolgo trajalo...

T: In lica postanejo vroča in čuti se pritisk v glavi in občutek je, da bi se najraje nekam umaknili ali spremenili temo. Če bi lahko bi tudi mene zaščitili pred informacijami o tem, kaj se je dogajalo v vajinem odnosu in kakšen vpliv ima še danes. In kar naenkrat je telo spet v tisti nemočni poziciji, kjer se ne da nič narediti. Ko si vržen v neko situacijo, ki je niti nisi sam izbral...in ne veš kaj je prav in kaj ne. Misli pa lahko zbereš šele, ko je že vse mimo, ko je že prepozno...

Ubeseiditev notranjepsihičnega doživljanja (proces udeleženca) in naslovitev notranjepsihičnega doživljanja (terapevtov proces)

T:...občutek čiste nemoči. Kot da ste spet tista majhna deklica, ki je na milost in nemilost prepuščena drugim. Čutite, da bi morali nekaj prekiniti, ustaviti, pa tega ne zmorete.

U: Ja. (umakne pogled)

T: In potem se še čutite krivo zaradi tega. In občutek, da bi morali ljudje poskrbeti zase, se kar ponavlja...

U: Točno...tega sem navajena vse življenje. Vse življenje sem gledala mamu, kako je vedno znova tiščala glavo v pesek. Jaz pa sem morala paziti, da je ne izzivam preveč. To še danes delam. Oče pa samo dela stvari, ki se njemu zdijo prav in se ne ozira na nikogar.

T: In vse kar je vam ostalo je doživljanje tiste deklice, ki je bila čisto nemočna. Hotela je, da bi bila njena mama srečna in hotela je, da se oče umiri. Tam pa je res bila nemočna, saj tega ni mogla narediti namesto njih. Ostalo ji je pa veliko krivde in sramu.

Dvojno zavedanje (proces udeleženca) in sočutje (terapevtov proces)

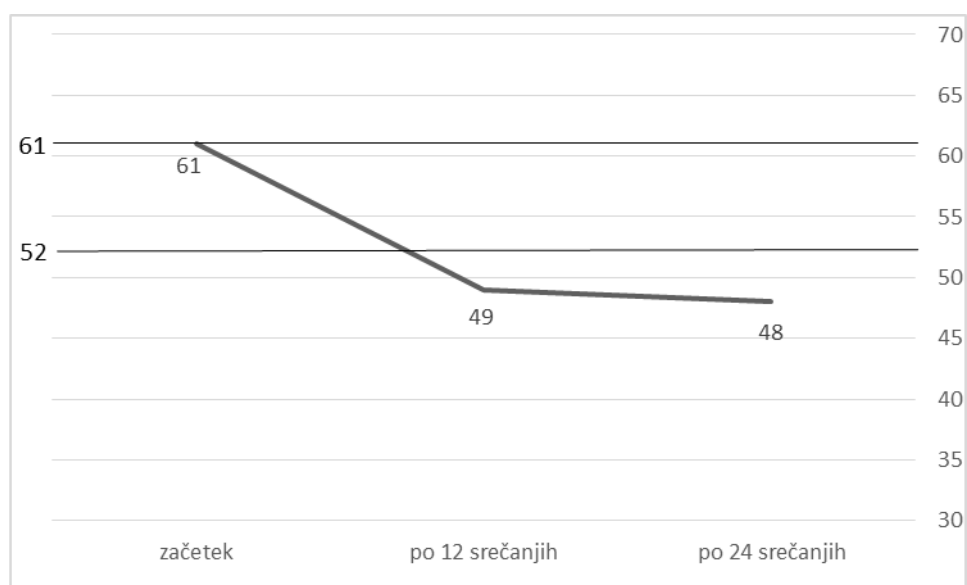
T: Te nemoči danes ni več. To, da danes govorite o izpostavljenosti, ki jo doživljate v odnosih, je že dokaz, da imate nadzor. Tista mala deklica je lahko samo gledala, kako se ljudje sramotijo okoli nje. Vi danes pa lahko preprosto odidete, ko to postane za vas preveč obremenjujoče. In to ste z ločitvijo že začeli delati, se distancirati od sramu drugih ljudi. Veliko izpostavljenosti še ostaja, vendar vsaka taka izkušnja, bo prinesla več sproščenosti in vedno lažje bo skrbeti zase. In tudi jeza, ki je v nobenem odnosu niste smeli izraziti, bo danes postala čisto ok. Pomagala vam bo postaviti meje.

U: Jaz se jezna lahko samo sama nase. Mogoče je čas, da sem jezna na druge.

Z izkušnjo regulacije sramu, ki jo prepoznamo v teh odseku terapevtskega procesa, se spreminja notranje doživljanje sebe in drugih v odnosu. Terapevtka je podala nov način regulacije, s tem ko je prepoznala, zadržala in poimenovala trenutke osramočenosti, ki jih je udeleženka doživljala v trenutnih odnosih, ki jih je doživljala zaradi svoje neuspešnosti ob terapevtki in skupaj s udeleženko je našla izvor teh občutkov v za njo pomembnih preteklih odnosih. Z zavedanjem prepletenosti sedanjih in preteklih odnosov, pa je udeleženka lahko dosegla dvojno zavedanje (nemoč spada v pretekle odnose, danes pa lahko na drugačen način poskrbi zase) in drugačno implicitno relacijsko zaznavanje (sebe ne vidi več kot krivo za vse, ampak lahko jezo čuti tudi do drugih ljudi).

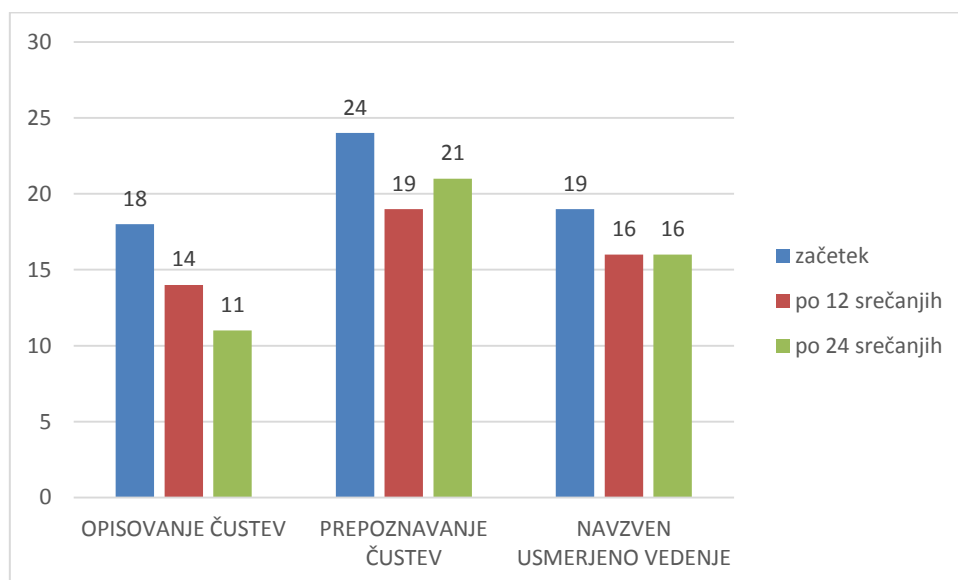
Spremembo v terapiji so pokazali tudi merski instrumenti, katerih rezultati so predstavljeni v nadaljevanju.

Rezultati merskega instrumenta Vprašalnik aleksitimije-TAS (Bagby et al., 1993) kažejo, da je udeleženka na začetku terapevtskega procesa dosegala rezultat, ki kaže na prisotnost aleksitimije (nad 61 točk); že po koncu prvih dvanajst srečanj pa je rezultat padel pod mejo možne aleksitimije (med 52 in 60 točkami) v območje brez aleksitimije (pod 51 točk) (glej slika 1).



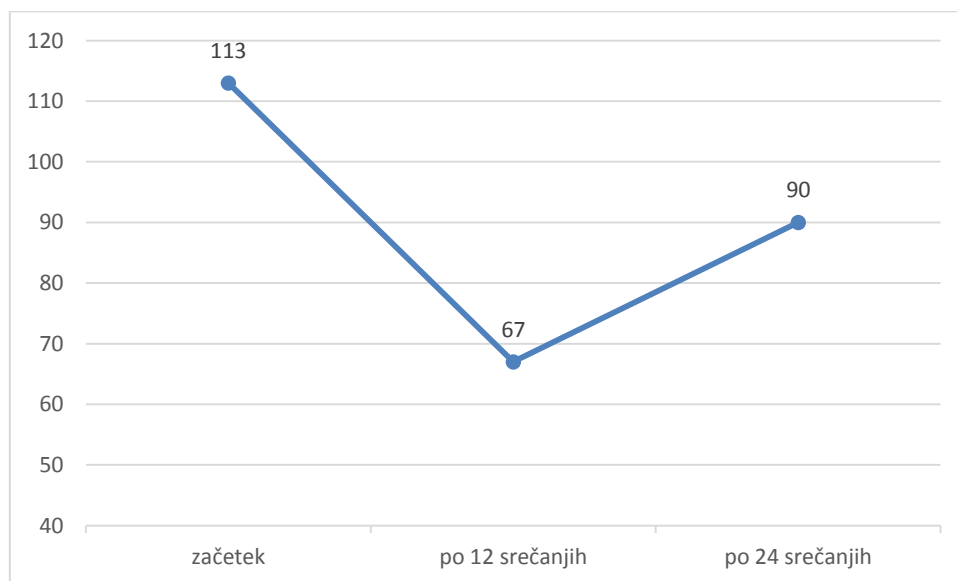
Graf 1: Dosežen rezultat z Vprašalnikom aleksitimije v treh merjenjih s kritičnimi vrednostmi.

Tudi rezultati pod-dimenzij Vprašalnika aleksitimije-TAS kažejo na padec vrednosti in s tem na izboljšanje sposobnosti udeleženke terapije opisovati čustva, prepoznavanja čustev in manj navzven usmerjenega vedenja (glej slika 2).



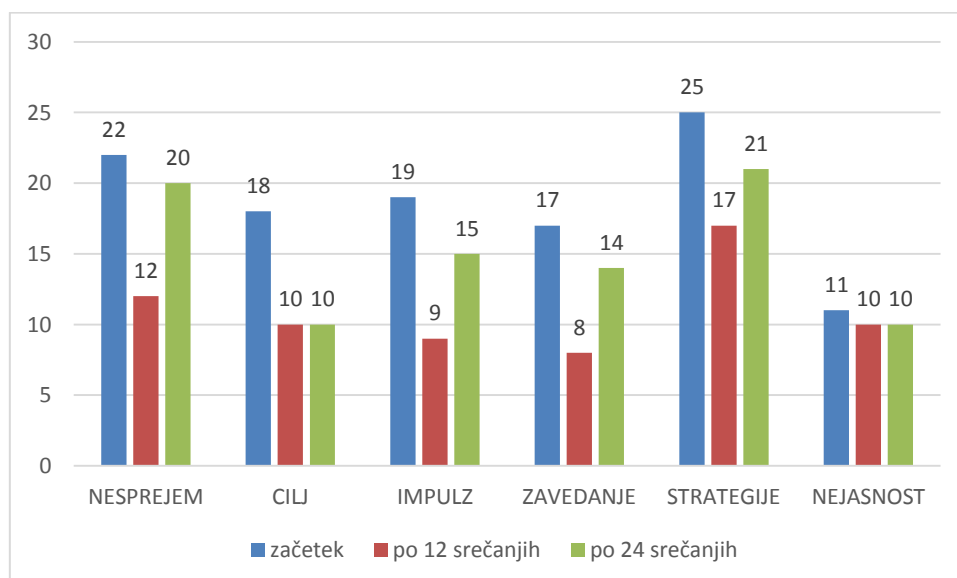
Graf 2: Dosežen rezultat z Vprašalnikom aleksitimije za pod-dimenzije v treh merjenjih.

Rezultati merskega instrumenta Vprašalnik težav z uravnavanjem čustev-DERS (Gratz & Roemer, 2004) kažejo na padec težav pri uravnavanju čustev po 12 srečanjih in ponoven porast težav (vendar na nižjo vrednost) po 24 srečanju (glej slika 3).



Graf 3: Dosežen rezultat z Vprašalnikom težav z uravnavanjem čustev-DERS v treh merjenjih.

Tudi rezultati za pod-dimenzije Vprašalnika težav z uravnavanjem čustev-DERS prikazujejo padec težav na posameznih področjih uravnavanja čustev in porast težav (vendar ne na višje vrednosti kot ob začetku) po 24 srečanjih (glej slika 4). Težave se v drugem ciklu terapevtskega procesa niso povečale na področju sposobnosti sledenju cilju in nejasnosti čustvovanja.



Opomba: NESPREJEM: nesprejemanje čustvenega odziva, CILJ: težave pri sledenju cilju, IMPULZ: težave obvladovanju impulzov, ZAVEDANJE: primanjkljaj čustvenega zavedanja, STRATEGIJE: omejenost v strategijah čustvene regulacije, NEJASNOST: nejasno čustvovanje.

Graf 4: Dosežen rezultat z Vprašalnikom težav z uravnavanjem čustev-DERS za pod-dimenzije v treh merjenjih.

1.3 Razprava

S terapevtskim primerom je predstavljen proces spremembe v relacijski družinski terapiji. Predstavljen je primer regulacije sramu, ki ga ločene osebe pogosto doživljajo. Tudi na primeru je zaznati, da je doživljanje sramu v trenutnih odnosih udeleženke pretirana afektivna reakcija. Sram, ki ga je zaznala ob pediatrinji in sram, ki ga doživlja ob terapevtki prepoznamo kot pretirano afektivno reakcijo, saj udeleženka nad telesnim odzivom nima nadzora, pojavlja se v obliki nemoči in frustracije in ponavlja se ji v vseh trenutno pomembnih odnosih. Zato ga prepoznamo kot ključnega za razumevanje njenega notranjepsihičnega doživljanja in predstavlja začetek procesa spremembe v terapiji. Nemoč in frustracijo, ki jo udeleženka doživlja v opisani situaciji prepoznamo kot obrambo pred pretirano psihično bolečino. Z opisom dogodkov na sistemski in medosebni ravni doživljanja terapevtka naslavlja ponovitve afektivnega vzdušja. Z zavedanjem ponovitev (to se dogaja v sedanosti, to se je dogajalo v preteklosti in to se je dogajalo v odnosu s starši) terapevtka okrepi afekt in naslavlja temeljno bolečino, ki izhaja iz notranjepsihičnega doživljanja. Terapevtka sočutje udeleženki ponuja z ovrednotenjem njunega odnosa (ozaveščanje, da se počuti izpostavljeno in osramočeno tudi v terapevtskem odnosu) in interpretacijo dvojega zavedanja (nemoč, ki jo čuti danes je del preteklih odnosov). Kot ključno spremembo v terapiji pa označujemo doživetje jeze, ki jo udeleženka ne usmerja le v sebe, ampak jo čuti tudi ob drugih. Verjamemo, da bo s to izkušnjo lahko bolje zavarovala sebe pred izpostavljenostjo, saj sebe ne doživlja več kot nemočno in krivo.

Na spremembo čustvovanja udeleženke terapije kažejo tudi empirični podatki merskih instrumentov. Rezultati začetnih merjenj so potrdili dejstvo, da je ločitev čustveno obremenjujoč in stresen dogodek (Musek, 2010), ki okrni čustveno zavedanje in kompetentnost in povzroči težave v uravnavanju čustvenih stanj (Ahrons, 2014; Cummings & Davies, 2010; Kaslow, 2000). Udeleženka je pri merjenju aleksitimije dosegla rezultat, ki ga kaže na prisotnost te motnje. Tako lahko predvidevamo, da je stres, ki ga je doživljala, udeleženki povzročil težave pri prepoznavanju in opisovanju čustev in da je bilo njeno mišljenje usmerjeno na zunanje dražljaje, svojega notranjega psihičnega sveta ni zaznavala. Po dvanajstih srečanjih teh težav rezultati Vprašalnika aleksitimije niso več kazali. Rezultat se je spustil celo pod mejo možne prisotnosti aleksitimije in tam tudi po naslednjih dvanajstih srečanjih ostal. Predvidevamo lahko, da je osredotočanje na čustveno dogajanje v relacijski družinski terapiji in čustvena regulacija (kot je bila predstavljena v primeru) pripomogla k boljšemu čustvenemu zavedanju in kompetentnosti. Seveda pa moramo upoštevati tudi časovno komponento. Čas, ki je minil po odločitvi za ločitev, je tudi pomembno prispeval k postopnemu čustvenemu uravnovešenju.

Predelavo stiske v procesu ločitve smo sprejemali tudi s prepoznavanjem težav pri uravnavanju čustev udeleženke. Čustvena disregulacija kot težava pri sprejemanju čustev, obvladovanju impulzov in jasnosti čustvovanja (Cummings & Davies, 2010; Gostečnik, 2008; Kim et al., 2009) se je spreminjala tudi pri udeleženki. Tudi v tem primeru je bil rezultat najvišji na začetku terapevtskega procesa, kar nakazuje, da je imela udeleženka takrat največ težav pri uravnavanju čustev. Padec rezultata po prvih dvanajstih srečanjih pa lahko pripisujemo čustveni regulaciji osnovnih čustev, s katerimi se je spopadala udeleženka na začetku ločitvenega procesa. Ker so ta čustva vezana na specifično izkušnjo (Lewis, 2003; Tangney & Dearing, 2002) konfliktnega partnerskega odnosa, lahko predvidevamo, da je

uravnavanje teh čustev s prekinitvijo skupnega bivanja postalo za udeleženko lažje. S podporo terapevtskega procesa, je doživljala manj težav na vseh pod-dimenzijah čustvenega uravnavanja. Kot smo že omenili pa se predelava čustvene stiske ob ločitvi ne konča pri uravnavanju osnovnih čustev, ampak je pomembno ozaveščanje, sprejemanje in obvladovanje čustev samozavedanja (Kaslow, 2000). In prav regulacija teh čustev (krivda in sram) je postala osredna tema nadaljnjih dvanajstih terapevtskih srečanj. Porast težav pri uravnavanju čustev udeleženke, ki jih je zaznal Vprašalnik težav pri uravnavanju čustev, lahko pripišemo prav dejstvu, da je razumevanje in sprejemanje krivde in sramu težaven proces čustvene regulacije v procesu ločevanja. V relacijski družinski terapiji ta čustva razumemo kot afektivni psihični konstrukti, ki branijo pred bolečimi občutki zavrženosti, zanemarjenosti (Gostečnik, 2004). To pa so teme, ki prebudijo dodatno psihično bolečino. Vendar z relacijsko družinsko terapijo, ki si vedno znova kljub bolečini prizadeva vzpostaviti odnos, s ponavljajočo izkušnjo dvojnega zavedanja in sočutja oblikujemo nove strategije čustvene regulacije (Gostečnik, 2015b), nov način relacijskega zavedanja (Stern et al., 2010), nov način razumevanja sebe, drugih in odnosov.

Pričujoča raziskava ponuja vpogled v zapleteno čustveno dinamiko v terapevtskem procesu v primeru ločitve. Poudarja pomen večplastnosti čustvenega doživljanja ob ločitvi in oblikovanja čustvene ranljivosti v terapevtskem procesu. Na koncu pa omenimo še omejitve predstavljenega prispevka. Za bolj verodostojno posploševanje rezultatov bi bilo potrebno v raziskavo vključiti več terapevtskih procesov, ki bi jih vodili različni terapevti. Prav tako bi bilo potrebno še dodatno preverjanje zemljevida nalog pridobljenega z analizo naloge, za kar bi bilo potrebno standardizirati kodirni sistem primeren za relacijsko družinsko terapijo in vključiti čim več terapevtskih procesov z različno simptomatiko in pristopi. Za še boljše razumevanje učinkovitosti relacijske družinske terapije pri obvladovanju čustvene stiske pa bo potrebna tudi primerjava s kontrolno skupino, ki ni vključena v terapijo. Kot že omenjeno je tudi čas lahko pomemben dejavnik boljšega obvladovanja čustvene stiske.

2. SKLEP

Zaključimo lahko, da terapevtski proces lahko pripomore k boljšemu obvladovanju čustvene stiske v procesu ločitve. Predstavljen terapevtski primer predstavlja način spremljanja osebe v postopku ločevanja. Predpostavljamo, da do spremembe v terapiji in s tem tudi do spremembe v doživljanju posameznika nasploh pride preko ponovitve afektivne oziroma čustvene ranljivosti. Tudi po zaključku formalne ločitve in ob ločenem življenju bivših partnerjev prihaja v odnosih do podobne čustvene ranljivosti, ki predstavlja ponovitev nerazrešenih pričakovanj, želja in potreb. Tako ločene osebe tudi v trenutnih odnosih doživljajo podobno čustveno izkušnjo izpostavljenosti, jeze, žalosti, sramu ipd. kot so jo doživljali v preteklem partnerskem odnosu oziroma kot so jo doživljali v najbolj ranljivem odnosu s svojimi starši. Ozaveščanje teh ponovitev in predvsem naslovitev čustvene ranljivosti, katero udeleženec terapije doživi tudi ob terapevtu, pomaga do boljšega čustvenega zavedanja, kompetentnosti in zmanjševanja težav pri uravnavanju čustev. Izkušnja čustvene varnosti v terapiji oblikuje bolj fleksibilne in učinkovitejše načine čustvene regulacije in s tem lažje obvladovanje čustvene stiske (Cummings & Davies, 2010; Thompson et al., 2003).

LITERATURA IN VIRI

- Ahrons, C. R. (2014). Divorce: An unscheduled family transition. In M. McGoldrick, B. Carter, & N. Garcia-Preto (Eds.), *The expanded family life cycle: Individual, family and social perspectives* (pp. 289-305). Edinburgh gate: Pearson Education Limited.
- Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (2007). *Family interaction: a multigenerational developmental perspective*. Boston: Pearson Education.
- Bagby, M. R., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1993). The twenty-item Toronto alexithymia scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32.
- Bradley, B., & Furrow, J. L. (2004). Toward a mini-theory of the blamer softening event: Tracking the moment-by-moment process. *Journal of Marital and Family Therapy*, 30(2), 223-246.
- Bradley, B., & Johnson, S. M. (2005). Task analysis of couple and family change events. In D. H. S. i. F. P. Piercy (Ed.), *Research methods in family therapy* (pp. 254-271). New York: The Guilford Press.
- Cummings, E. M., Braungart-Rieker, J. M., & Rocher-Schudlich, T. D. (2003). Emotion and personality development in childhood. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology: developmental psychology* (Vol. 6, pp. 211-240). New Jersey: John Wiley&Sons, Inc.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: an emotional security perspective*. London: The Guilford Press.
- Fox, N. A., & Stifter, C. A. (2005). Emotional development. In B. Hopkins (Ed.), *The Cambridge encyclopedia of child development* (pp. 234-241). New York: Cambridge University Press.
- Galambos, N. L., & Costigan, C. L. (2003). Emotional and personality development in adolescence. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology: developmental psychology* (pp. 351-372). New Jersey: John Wiley&Sons. Inc.
- Gilbert, P. (2000). The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank. *Clinical Psychology and psychotherapy*, 7, 174-189.
- Gostečnik, C. (2004). *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2008). *Relacijska paradigma in travma*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2011). *Inovativna relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek, Teološka fakulteta in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2015a). *Je res vsega kriv parnter?* Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Gostečnik, C. (2015b). Relacijska družinska terapija. In B. Simonič (Ed.), *Relacijska družinska terapija v teoriji in praksi* (pp. 9-33). Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Kaslow, F. W. (2000). Families Experiencing Divorce. In W. C. Nichols, M. A. Pace-Nichols, D. S. Becvar, & A. Y. Napier (Eds.), *Handbook of Family Development and Intervention* (pp. 341-370). New York: John Wiley & Sons.
- Kim, H. K., Pears, K. C., Capaldi, D. M., & Owen, L. D. (2009). Emotion dysregulation in the intergenerational transmission of romantic relationship conflict. *Journal of Family Psychology*, 23(4), 585-595.
- Lewis, M. (2003). The emergence of consciousness and its role in human development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001, 104-133.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nemiah, J. C., Freyberger, H., & Sifneos, P. E. (1976). Alexithymia: a view of the psychosomatic process. In O. W. Hill (Ed.), *Modern Trends in psychosomatic medicine* (pp. 430-439). London: Butterworths.
- Poljak-Lukek, S. (2011). *Kaznovanje kot vzgojno sredstvo in proces predelave starševskih stisk v relacijski družinski terapiji. Doktorska disertacija*. Teološka fakulteta. Ljubljana.
- Poljak-Lukek, S. (2015). *Ločitev in predelava starševske stiske v relacijski družinski terapiji*. Paper presented at the 3. mednarodna znanstvena konferenca Znanost in kultura za zdravo družbo, Maribor.
- Schore, J. R., & Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: the central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 9-20.

- Stern, D. N., Bruschweiler-Stern, N., Lyons-Ruth, K., Morgan, A. C., Nahum, J. P., & Sander, L. W. (2010). *Change in psychotherapy. A unifying paradigm*. Boston: W. W. Norton & Company, Inc.
- Stuewig, J., & McCloskey, L. A. (2005). The relation of child maltreatment to shame and guilt among adolescents: Psychological routes to depression and delinquency. *Child Maltreatment, 10*(4), 324-336.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: The Guilford Press.
- Thompson, R. A., Easterbrooks, M. A., & Padilla-Walker, L. M. (2003). Social and emotional development in infancy. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology: developmental psychology* (pp. 91-112). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wietzker, A., Buysse, A., Loeys, T., & Brondeel, R. (2012). Easing the conscience: Feeling guilty makes people cooperate in divorce negotiations. *Journal of Social and Personal Relationships, 29*(3), 324-336.

dr. Martina Rajšp, dr. Alja Lipavc Oštir in dr. Alenka Lipovec

REFLEKSIJE UČITELJEV OB POSKUSNEM IZVAJANJU CLIL-a V PRVIH TREH RAZREDIH OSNOVNE ŠOLE

POVZETEK

V prispevku predstavljamo rezultate kvalitativne vsebinske analize, ki je nastala na vzorcu (N = 92) refleksij razrednih učiteljev in učiteljev tujih jezikov po dodatnem izpopolnjevanju s področja zgodnjega poučevanja tujih jezikov. Refleksije zadevajo poskusno izvajanje po pristopu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ki ga v prvo trileetje uvajajo kurikularni dokumenti. Njihova analiza je prinesla ugotovitve, združene v osem tem: prepričanja učiteljev o CLIL-u, prevladujoče učne aktivnosti, medpredmetnost, usvajanje jezikovnih kompetenc, profesionalni razvoj učitelja, kognitivni izzivi za učence, sprememba didaktične poti, sprememba paradigme poučevanja tujih jezikov v nižjih razredih osnovne šole ob uvajanju CLIL-a. Prepričanja učiteljev o CLIL-u so se tekom poskusnega izvajanja spremenila, saj je strah zamenjalo prepričanje v učinkovitost pristopa, ki ga spremlja tudi pozitiven odziv učencev. Učiteljice ugotavljajo niz aktivnosti, ki so nujne za kakovostno izvedbo CLIL-a, in se zavedajo pomembnosti medpredmetnega povezovanja, ki ga sama paradigma takšnega poučevanja TJ vsebuje, prav tako pa reflektirajo o usvajanju tujejezikovnih kompetenc, ki izkazuje nekatere posebnosti, kot je npr. jezikovna zanka. Učiteljice se zavedajo, kako pomemben je kognitivno ustrezen didaktični material, ter opažajo učinek CLIL-a na njihov profesionalni razvoj. V svojih refleksijah ugotavljajo, kaj vse zahteva ta pristop od učitelja, in opisujejo svoje ugotovitve po izvajanju CLIL-a. Obenem pa se je pokazala pomembnost uporabe konkretnega materiala in didaktičnih iger, kar nakazuje, da so učitelji zaznali povezavo med tem in drugimi pristopi poučevanja tujih jezikov. Izpostavljene pa so bile tudi nekatere nevrvalgične točke izvajanja tega pristopa v realni šolski situaciji: izdelava in raba didaktičnih materialov in časovna zahtevnost priprave učnih sekvenc.

KLJUČNE BESEDE: CLIL, zgodnje poučevanje tujih jezikov, pristop, kvalitativna analiza, refleksija

TEACHERS' REFLECTIONS ON CLIL EXPERIMENTAL PRACTICING IN FIRST THREE CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

The article features the results of a qualitative content analysis based on a sample (N=92) of reflections by single class teachers and foreign language teachers after completing an advanced training course in early foreign language teaching. The reflections concern experimental practicing of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach, introduced into the first cycle of elementary school education through appropriate curriculum documents. The analysis lead to findings, which were arranged in eight topics: teachers' opinions about CLIL; prevalent learning activities; inter-subjectivity, acquisition of language competence; professional development of teachers; cognitive challenges for students; changes in didactic routes; and paradigm shifts in foreign language teaching at early stages of elementary education during the CLIL inception process. The teachers' opinions about CLIL have changed during the course of the trial period as initial concerns turned into firm belief in the effectiveness of the approach, which also generated a positive feedback from the students. The teachers identify a string of activities, which they consider key for a quality implementation CLIL. The teachers also express awareness about the importance of inter-subject connections, which are part of the paradigm of such foreign language teaching. Furthermore, the teachers reflect on the acquisition of foreign language competences as an activity that expresses particular distinct features, such as the linguistic loop. The teachers express awareness about the importance of cognitively suitable didactic materials and notice that CLIL influenced their individual professional development. In their respective reflections, the teachers identify what the CLIL approach demanded from them and summarize their findings after applying the approach. The teachers also consider the use of concrete didactic materials and didactic games to be particularly important. This shows that they have recognized a connection between the CLIL approach and other foreign language teaching approaches. Lastly, certain neuralgic points pertaining to the application of the CLIL approach in real teaching

situations – such as the creation and use of didactic materials and the time-specific that influences the preparation of teaching sequences – are highlighted as well.

KEYWORDS: CLIL, early foreign language learning, approach, qualitative analysis, reflection.

1. UVOD

Uvajanje novosti v šolskem sistemu predstavlja zahtevne naloge tako za načrtovalce novosti kot tudi za njene izvajalce, tj. učitelje. V slovenske osnovne šole se v zadnjih letih uvaja prvi tuji jezik (v nadaljevanju TJ1 oz. TJ) kot obvezni predmet od 2. razreda naprej, obenem pa učni načrt predvideva tudi medpredmetno povezovanje, predvsem uvajanje pristopa, ki je danes na splošno poznan kot CLIL (ang. *content and language integrated learning*) in ki ga jezikovna politika EU postavlja v ospredje skupaj z zgodnjim poučevanjem TJ. V osnovi gre za izjemno uspešen pristop, pri katerem nejezikovne vsebine podajamo v TJ, s čemer je TJ medij in ne cilj, kar ta pristop od vseh pristopov najbolj približuje naravnemu usvajanju TJ. Različne oblike zgodnjega poučevanja TJ so v OŠ v Sloveniji prisotne že dlje časa, vendar omenjeno uvajanje TJ1 predpostavlja dodatno izpopolnjevanje učiteljev na področju zgodnjega poučevanja, kar glede na učni načrt nujno vsebuje tudi izpopolnjevanje na področju CLIL-a. CLIL je kot pristop prisoten v dvojezičnih šolah na narodnostno mešanem področju v Prekmurju in na nekaterih šolah v obliki posameznih projektov. Zakonodaja, natančneje Zakon o rabi slovenskega jezika, ga ne dopušča, saj po njem nejezikovnih predmetov ni mogoče izvajati v TJ. Glede na zakonodajo pa je možno uvajati CLIL v okviru pouka TJ, kar omenjeni učni načrt za TJ1 tudi predpostavlja. Dodatno izpopolnjevanje za zgodnje poučevanje TJ se v Sloveniji izvaja tudi na Univerzi v Mariboru (program ZGUČAN) in slušatelji programa si pridobijo tudi kompetence s področja CLIL-a. Izkušnje predavateljev iz zadnjih let pravijo, da učitelji pogosto ne vedo, kaj je CLIL, in da pristop zaradi oznake 'novost' deloma tudi zavračajo. Med samim izobraževanjem poskušamo podati temeljit vpogled v sam pristop, kar povezujemo z drugimi predmeti programa, ki izobražujejo na področju nejezikovnih specialnih didaktik. Pomemben del izobraževanja je tudi praksa, v okviru katere slušatelji tudi CLIL preizkusijo in o njem reflektirajo. Refleksije zadnjih dveh let (2014/2015, 2015/2016) smo zbrali in jih kvalitativno analizirali, da bi dobili odgovor na vrsto vprašanj, ki zadevajo prve izkušnje z izvajanjem CLIL-a kot pristopa. Analiza teh refleksij bo predstavljena v nadaljevanju.

2. CLIL kot izziv sodobne šole

Kratica CLIL je krovno poimenovanje za različne oblike pristopa, pri katerem učenci skozi usvajanje nejezikovnih vsebin usvajajo tujejezikovne spretnosti (o definicijah in primerjavah posameznih oblik prim. npr. Doyle, Hood, Marsh, 2010). Spekter oblik CLIL-a sega od tako imenovanega jezikovnega tuširanja (*Sprachdusche*) do popolne imerzije, pri čemer je kriterij določevanja posamezne oblike predvsem količina jezikovnega vnosa. Razlogi za aktualnost in smiselnost ter uspeh CLIL-a so različni in segajo na socialno ekonomsko področje kot tudi na možnost kulturnega osveščanja in medkulturnega razumevanja. Ob vsem tem pa je stalnica dejstvo, da je CLIL kot pristop izjemno uspešen, saj se od vseh pristopov in tudi metod najbolj približuje naravnemu usvajanju jezika.

V Sloveniji trenutna zakonodaja (Zakon o javni rabi slovenščine) izvajanja CLIL-a ne dopušča, možen je v treh oblikah, ki ne kršijo zakonodaje: dvojezični madžarsko-slovenski pouk v Prekmurju, posamezni projekti in uporaba različnih oblik CLIL-a v okviru pouka tujih jezikov. Razlogov za neuvajanje CLIL-a v Sloveniji je več (gl. Lipavac Oštir in Jazbec 2009), po izkušnjah iz zadnjih deset let se zdi, da še vedno prevladuje strah za prvi jezik, tj.

slovenščino. Dvojezične šole v Prekmurju sodijo v skupino oblik CLIL-a, kjer sta oba jezika dvojezičnega pouka obenem tudi jezika okolja, kar jima seveda daje popolnoma drugačen izhodiščni položaj v primerjavi s položajem tujih jezikov v enojezičnih šolah. Posamezni projekti in poskusi uvajanja CLIL-a so bili v zadnjih deset letih sporadično in brez skupnih kriterijev evalvirani (prim. poročilo projekta CLILiG), kljub temu so ocene in tudi komentarji pokazali, da je bil CLIL dobro sprejet tako s strani učencev kot tudi učiteljev in staršev. Dobro sprejet je bil običajno tudi s strani vodstev šol, kar pa ne moremo reči za nosilce odločitev v državi. Preprosto dejstvo, da zakonodaja uvajanja CLIL-a v Sloveniji še vedno ne dopušča, slednje potrjuje. Uvajanje CLIL-a v okviru pouka tujih jezikov je področje, ki je v zadnjih letih postalo aktualno in kjer opažamo največ premikov. Temu predvsem botruje projekt o uvajanju prvega tujega jezika v 1. VIO osnovne šole (*Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v prvo vzgojnoizobraževalno obdobje v OŠ* (ZRSŠ, Ministrstvo za šolstvo RS in Evropski strukturni skladi, (2008 – 2011)) ter posledično učna načrta za TJ1 za 1. VIO in za TJ2 za 2. VIO. Oba učna načrta govorita o medpredmetnem povezovanju in uvajanju nejezikovnih vsebin v pouk tujega jezika. To pomeni, da je pričakovano uvajanje CLIL-a v okviru pouka TJ1 in TJ2.

Usposobljenost učiteljev je eno najbolj problematičnih področij uvajanja CLIL-a nasploh (prim. Marsh et al. 2010) in se rešuje zelo različno, običajno z dodatnim izpopolnjevanjem učiteljev ali pa s timskim delom oz. kombinacijo obojega. Neusklajenost s poukom nejezikovnih predmetov postane problematična v trenutku, ko učitelj pri pouku TJ ne izbere druge metodične poti, ampak ponavlja metodično pot nejezikovnega predmeta (gl. Lipavic Oštir et al. 2015). Pravilniki, ki veljajo za osnovno šolo v Sloveniji, dopuščajo, da TJ v prvem triletju poučuje razredni učitelj (z dodatnim izpopolnjevanjem) ali pa predmetni učitelj TJ (z dodatnim izpopolnjevanjem). To dodatno izpopolnjevanje prinaša za posamezno skupino slušateljev različne kompetence; obema skupinama je skupno pridobivanje kompetenc s področja zgodnjega poučevanja TJ in CLIL-a, sicer pa učitelji razrednega pouka v veliki meri izboljšajo svoje tujejezikovne spretnosti, učitelji TJ pa si pridobijo spretnosti s področja specialnih didaktik nejezikovnih predmetov, ki jih potrebujejo predvsem zaradi možnosti izvajanja CLIL-a. Na vprašanje, katera skupina slušateljev je bolj primerna za izvajanje pouka TJ v prvem triletju, je nemogoče odgovoriti, saj so kompetence zelo različne, obenem pa igrajo veliko vlogo še vloženi trud in zanimanje. To je tudi razlog, da v kvalitativni analizi v tem prispevku ne ločujemo med refleksijami ene ali druge skupine, ampak jih obravnavamo kot enotno skupino.

Uporaba CLIL-a kot pristopa pomeni za obe skupini potencialnih izvajalcev spremembo paradigme poučevanja. Učitelji TJ morajo doumeti, da je TJ pri tem pristopu medij in da se je potrebno osrediniti tudi na nejezikovne cilje. Ravno osredinjanje na nejezikovne vsebine deluje na učence motivacijsko in usvajanje TJ se v takem kontekstu najbolj približuje naravnemu usvajanju jezikov. Učitelji razrednega pouka pa morajo doumeti, da bodo morali spremeniti paradigmo poučevanja nejezikovnih vsebin tako, da bodo upoštevali tujejezikovno predznanje učencev, ki je seveda v primeru zgodnjega poučevanja TJ relativno skromno. Torej učitelj ne more vsebin pojasnjevati oz. do sklepov ni možno priti skozi pogovore z učenci, ampak je potrebno veliko več demonstracije, uporabe (konkretnega) gradiva, ilustracije, tudi parafraziranja. Ta sprememba paradigme lahko povzroči pri učiteljih občutek strahu pred CLIL-om, ki ga spremlja še strah in nelagodni občutek pred novim in nepoznanim. Da bi slušatelje pripravili na spremembo paradigme njihovega dela, program

dodatnega izpopolnjevanja vsebuje karseda veliko praktičnih vsebin, ki so nujne, saj gre za nov pristop v šolah v Sloveniji. Praktični del izobraževanja je sestavni del večine programov, ki izobražujejo za CLIL, tudi na tem področju je najti precej raziskav, prim. npr. Arkossy, 2009.

3. METODOLOGIJA

A. Raziskovalno vprašanje

Namen raziskave je ugotoviti, če oz. kako se epistemološka stališča učiteljev o poučevanju spremenijo po izvajanju avtentične učne sekvence s pristopom CLIL. S poglobljenim pregledom refleksij učiteljev smo poskušale odgovoriti na dve vprašanji.

- Ali se stališča učiteljev o načinih zgodnjega poučevanja tujih jezikov spremenijo zaradi izvedbe učnih sekvenc, ki vključuje pristop CLIL?
- Katere prednosti in katere priložnosti za izboljšanje izvajanja pristopa CLIL v slovenski šolski praksi zaznamo v refleksijah učitelja?

Na osnovi odgovorov na ta vprašanja želimo podati napotke za izboljšanje obstoječe šolske prakse.

B. Raziskovalne metode

Uporabile smo kvalitativne metode znanstvenega raziskovanja. Uporabile smo študijo primerov, kjer smo kot metodo obdelave podatkov izbrale kvalitativno vsebinsko analizo. Za metodo študije primerov smo se odločile, ker je ta metoda posebej uporabna, kadar raziskujemo določeni fenomen in kontekst, v katerem se ta fenomen pojavlja (Yin, 2014). V našem primeru fenomen, ki nas zanima, predstavljajo učitelji, ki se komaj srečujejo s pristopom CLIL, in njihove prve izkušnje s poučevanjem v avtentičnih situacijah. Uporabile bomo študijo več primerov, saj želimo raziskati izkušnje večjega števila učiteljev in odkriti podobnosti in razlike med njimi. Kvalitativna vsebinska analiza je dobro uveljavljena raziskovalna metoda in je primerna za analizo večje količine kvalitativnih podatkov, ki smo jih v našem primeru pridobili iz refleksij učiteljev.

C. Opis vzorca

V raziskavi so sodelovali učitelji, ki so v šolskih letih 2014/2015 in 2015/2016 sodelovali v programu *Zgodnje učenje in poučevanje nemščine in angleščine*, ki ga izvajata Filozofska fakulteta in Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru. Bazen respondentov je predstavljalo 92 udeležencev, ki so bili vsi zajeti v raziskavo. Med njimi je bilo 55 učiteljev angleščine, 15 učiteljev nemščine in 32 učiteljev razrednega pouka. Vse udeleženke so bile ženskega spola, prihajajo pa so iz različnih regij v Sloveniji.

D. Postopki pridobivanja podatkov

Osnovni vir podatkov so predstavljale refleksije učiteljev, ki so nastale po izvedbi mini nastopa ob zaključku učnega sklopa o CLIL-u, ki je bil spremljan s sklopom tradicionalnih pedagoško psiholoških predmetov, tradicionalnih didaktik poučevanja tujega jezika, specialnih didaktik in praktičnega usposabljanja. Zaradi vpetosti učiteljev v prakso so mnoge udeleženke aktivnosti testirale tudi v avtentičnih situacijah v razredu, zato uporabljamo termin poskusno uvajanje pristopa CLIL v zgodnji pouk tujih jezikov. Učiteljice so izvedle mini nastop na osnovi danega cilja in vsebine, ki je bila izbrana iz učnih načrtov nejezikovnih

predmetov. Refleksija na poskusno izvedbo pouka s pristopom CLIL je bila ena izmed sprotnih izpitnih obveznosti enega izmed predmetov ob zaključku programa. Ker smo zajele dve generaciji, analiziramo podatke, zbrane v aprilu 2015 in aprilu 2016.

E. Proces analize podatkov

V refleksijah smo s sistematičnim procesom kodiranja enot gradiva iskale značilne kode, ki ilustrirajo proučevani fenomen, ter jih nato povezale med seboj in oblikovale teoretične pojasnitve (Zhang in Wildemuth, 2009). Kodiranje gradiva je bil osrednji del kvalitativne vsebinske analize, med kodiranjem smo določale pomen posameznim delom besedila v refleksijah. Osnovni namen iskanja kod ni bil v preštevanju števila pojavitev ene kode. Kode smo nato po načelu podobnosti združile v kategorije, kategorije pa v teme. Pri tem smo sledile šestim korakom kvalitativne vsebinske analize (Mesec, 1998): (1) urejanje gradiva, (2) določitev enot kodiranja, (3) kodiranje, (4) izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij, (5) definiranje kategorij in (6) oblikovanje teoretične razlage ali pojasnitve. Pri procesu kodiranja smo uporabile induktivni pristop, kar pomeni, da si pred samim kodiranjem nismo pripravile seznama kod, temveč smo kode izpeljali neposredno iz podatkov med analizo besedila. Induktivni pristop je primeren za proučevanje fenomena, ki še ni bil predhodno dobro raziskan (Vogrinc, 2008).

F. Omejitve raziskave

Glede na namen naše raziskave, da bi pridobile poglobljen vpogled v do sedaj še neraziskano področje, smo se odločile za študijo primerov, pri čemer se zavedamo, da so možnosti posploševanja omejene, in zato ugotovitev ne bomo posploševale. Med postopkom kodiranja smo zagotavljale objektivnost z vključevanjem vseh treh avtoric v kodiranje. Kjer je prihajalo do razlik v kodah, je bila koda določena z diskusijo. Med postopkom kodiranja so se oblikovali natančni kriteriji za pripadnost kodi, kategoriji oz. temi. Za ojačenje veljavnosti in zanesljivosti rezultatov, ki so pridobljeni s kvalitativnimi metodami obdelave, smo izbrale navajanje konkretnih izjav udeležencev, kar je tudi sicer običajna praksa v tovrstnih raziskavah (Hesse-Biber, 2004).

4. REZULTATI IN DISKUSIJA

Po postopku kodiranja je nastalo 84 kod, ki smo jih združile v kategorije, le te pa so oblikovale osem tem, ki jih predstavljamo v naslednjih tabelah. Vsako izmed tem predstavljamo skozi konceptualizirane opise kategorij, ki so dodatno ilustrirani z ilustrativnimi izjavami.

V tabeli 1 najdemo stališča učiteljev pred in po poskusnem izvajanju CLIL-a, ki jih zaznamujejo predstave pred poskusnim izvajanjem in sprememba paradigme poučevanja.

Tabela 1: Stališča pred in po izvajanju CLIL-a.

Tema	Kategorija	Opis kategorije in ilustrativna izjava
Prepričanja učiteljev o CLIL-u	Anksioznost glede CLIL-a	Zadeva strah in nepoznavanje. <i>Polna dvomov, strahu in mešanih občutkov sem izvedla svojo prvo uro CLIL-a.</i>
	Dvom v pristop CLIL	Se nanaša na možnost izpeljave, (pre)zahtevnost za učence in problem discipline. <i>Ne verjamem, da učenci zmorejo usvajati hkrati cilje jezika in cilje nejezikovnih predmetov.</i>
	Zaupanje v CLIL	Mišljena je izvedljivost v prvem triletju. <i>Z opazovanjem učnih ur angleškega jezika v 1.VIO sem dobila še večjo vnemo in željo po poučevanju tujega jezika po metodi CLIL.</i>
Sprememba paradigme poučevanja	Prepričanost v CLIL	Zadeva uspešnost pristopa, njegovo uporabnost, možnost diferenciacije, pridobivanje dolgoročnega znanja in ustvarjalnost. <i>Metoda je ena izmed najuspešnejših in najbolj učinkovitih zato je vredno vložiti trud v pripravo in izvedbo ur po metodi CLIL.</i>
	Pozitivni odziv učencev	Nanaša se na navdušenje učencev in njihovo uspešnost. <i>... saj učenci zagotovo uživaj in na zelo nevsiljiv način pridobivajo ali utrjujejo nova jezikovna in nejezikovna znanja.</i>
	Sprememba epistemologije poučevanja	Mišljeno je nujnost spremembe načina poučevanja. <i>CLIL zahteva drugačen didaktičen, metodološki in strokovni pristop, moj izoblikovani okvirji poučevanja so bili postavljeni pred izziv.</i>

Zgornja tabela nam kaže dvojno sliko pri kategoriji prepričanja učiteljev. Prepričanja učiteljev odražajo strah in dvom v pristop, za kar so različni razlogi, med njimi gotovo nepoznavanje in nezadostna informiranost o pristopu. V empirični raziskavi o dejavnikih, ki pogojujejo nerazširjenost CLIL-a v slovenskem prostoru iz leta 2009 (Lipavic Oštir, Jazbec) se je kot osnovni dejavnik pokazala neinformiranost o CLIL-u in njegovem izvajanju kot tudi nezadostno poznavanje utemeljenosti CLIL-a v jezikovni politiki EU. Sedem let po tej raziskavi torej spet ugotavljamo nepoznavanje in posledično strah ter dvom kot negativno dojetje pred samim poskusnim izvajanjem. Kljub tradiciji dvojezičnega šolstva v Prekmurju le-to očitno ni dovolj poznano med učitelji TJ in razrednimi učitelji, čeprav njegovo uspešno izvedbo potrjuje npr. tudi primerjava z manjšinskim šolstvom v drugih državah EU in primerjava s SEJO-m (Lipavic Oštir, Jazbec, 2009). Nezadostna informiranost o CLIL-u v Sloveniji je povezljiva tudi s stališči oz. (ne)poznavanjem koncepta funkcionalne večjezičnosti (Lipavic Oštir, Jazbec, 2008), deloma najbrž tudi v določenih delih javnosti prisotnem dvomu v večjezičnost. Kljub anksioznosti in dvomu pa zaznavamo tudi zaupanje v CLIL, in sicer v povezavi z zgodnjim učenjem TJ. Ta stališča so izjemno pomembna in kažejo na premike v načinu razmišljanja. Prepričanje v pomen zgodnjega učenja TJ je v zadnjem desetletju povezljivo tudi z angažiranjem strokovne javnosti, ki je prispevala vrsto monografij in člankov (npr. Pižorn, Borg, 2009 in Lipavic Oštir, Jazbec, 2010).

Uporaba pristopa CLIL pomeni tudi učiteljev jezikovni vnos izključno v TJ, torej je zaupanje v CLIL v obdobju zgodnjega učenja TJ znak poznavanja samega pristopa. Tukaj nastopa torej dvojnost v stališčih učiteljev oz. divergiranje v sami skupini učiteljev. To kaže tudi refleksija po poskusnem izvajanju, kjer učitelji kažejo prepričanost v CLIL, govorijo o pozitivnem odzivu učencev in nujnih spremembi načina dela, kar rezultira iz pristopa samega. O sami uspešnosti in pozitivnem odnosu učencev je bila v zadnjih dveh desetletjih izvedena vrsta

raziskav (prim. delni pregled pri Dalton-Puffer 2008 ali raziskavi Lasagabaster, Doiz 2016 in Sylven, Thompson, 2015).

V tabeli 2 predstavljamo aktivnosti in spremembe didaktične poti, ki jih kot prevladujoče zaznavajo učitelji.

Tabela 2: Izkušnje z realizacijo pristopa CLIL.

Tema	Kategorija	Opis kategorije in ilustrativna izjava
Prevladujoče učne aktivnosti	Uporaba konkretnega materiala	Obsega klasificijske in gibalne aktivnosti, izkustveno učenje in praktično delo. <i>Konkretni materiali so nepogrešljivi pri pouku, saj učenci še ne razumejo vsega in potrebujejo vizualno podporo.</i>
	Didaktična igra	Se nanaša na doseganje ciljev z metodo igre. <i>Najbolj pa mi je ostala v spominu igra Štiri v vrsto. To je bila ura matematike.</i>
	Motivacija	Izpostavljena je pomembnost dobre motivacije. <i>Učenci so izjemno motivirani in zanje problem predstavlja miselni izziv.</i>
Sprememba didaktične poti	Didaktični materiali	Nanaša se na primanjkljaj didaktičnih materialov oz. neprimernost učbenikov. <i>Seveda za izvedbo potrebuješ ogromno materiala, ki ga, za razliko od pesmic, rim, zgodbic pri »navadnem« jezikovnem pouku, ni lahko najti.</i>
	Načrtovanje	Izpostavlja se čas priprave na uro. <i>CLIL zahteva od učitelja ogromno priprave in zavzetosti....</i>

Elementi, ki so izpostavljeni v tej skupini tem, korelirajo s tako imenovano CLIL matriko (Marsh et al., 2005). S kombiniranjem CLIL-a in 4C-metodologije (Coyle, 2006) nastane 16 polj, ki CLIL matriko kategorizirajo. Rezultati naše analize kažejo, da učitelji uzaveščno reflektirajo o 12 poljih, posebej izpostavljeno pa o vseh štirih elementih v vrstici *Cognition*, kar dojemamo kot pozitivno smer razvoja. Pomembnost kategorij, naštetih v tabeli 2, izpostavljajo tudi druge raziskave. Pomembnost uzaveščanja uporabnosti konkretnega materiala oz. manipulatorjev pri učiteljih izpostavljata pri pouku tujega jezika tudi Lyster in Ballinger (2011). Izhajata iz evalvacije programa SIOP (ang. *Sheltered Instruction Observation Protocol*), ki je pokazala da so učenci, katerih učitelji so se izobraževali po omenjenem programu, dosegali boljše rezultate na področju branja, pisanja in govorjenja (Echevarría, Vogt in Short, 2008). Vključevanje didaktičnih iger v pouk postaja dandanes vse bolj realnost, ne gre več le za floskule, kjer se »učimo z igro« ampak za dejansko uporabo iger z nameni poučevanja. Iz refleksij veje zavedanje pomembnosti tega elementa še posebej, ko gre za mlajše učence, kjer je metoda učenja z igro predpisana s skoraj vsemi kurikularnimi dokumenti in podkrepljena s številnimi psihološkimi raziskavami (Marentič Požarnik, 2003). Refleksije slovenskih učiteljev poudarjajo dvig motivacije pri učencih, kar je v skladu z ugotovitvami tujih avtorjev (Seikkula-Leino, 2007), ki ugotavljajo, da pristop CLIL sam po sebi dviguje motivacijo celo v tako ugodnih učnih okoljih, kot je finski. Učitelji se močno zavedajo tudi pomembnosti didaktičnih materialov, kar potrjujejo tudi tuje in slovenske raziskave (Banegas, 2014; Lipavic Oštir, Lipovec in Rajšp, 2015). Zadnja kategorija je bila pričakovana. Uvajanje novosti ter spremembe načinov poučevanja, vse to so vidiki, ki na

začetku zahtevajo od učiteljev velik vložek časa in energije, kar izhaja tudi iz poudarkov v refleksijah.

Tabela 3 predstavlja eno izmed bistvenih dodanih vrednosti pristopa, in sicer medpredmetnost.

Tabela 3: Tujejezikovne kompetence v razmerju z drugimi.

Tema	Kategorija	Opis kategorije in ilustrativna izjava
Medpredmetnost	Medpredmetnost	Izpostavlja s TJ najugodnejše povezljive šolske predmete. <i>Pri predmetu SPO je velik del ur, ki se lahko odlično prilagodijo CLIL – u, na primer letni časi, vreme, koledar, čas, geografski pojmi...</i>
Usvajanje jezikovnih kompetenc	Raba tujega jezika	Nanaša se na izvedbo učne ure le v TJ, tj. veliko učinkovitega jezikovnega vnosa. <i>Učenci se na stalno uporabo tujega jezika odzivajo zelo pozitivno, jezik jim ne dela težav.</i>
	Jezikovne zanke	Izpostavlja se čas priprave na uro. <i>Z zgodbo o ogledalu, kjer pa lahko ponoviš dele obraza, sem uvedla risanje avtoportreta.</i>

Medpredmetna naravnost programa ZGUČAN in predmeta CLIL kot sestavnega dela programa se odražajo na zavedanju o pomembnosti medpredmetnih povezav, ki jih morajo učitelji TJ nekatere šele uvideti, medtem ko morajo učitelji razrednega pouka spoznati povezljivost tudi s tujim jezikom. Če primerjamo zgornje navedbe s polletno refleksijo uvajanja in spremljanja TJ v 2. in 3. razredu osnovne šole s strani Zavoda za šolstvo RS v marcu 2016, se žal pokaže, da tekom samega uvajanja v OŠ učitelji medpredmetnosti ne postavljajo več v ospredje. Tako kažejo podatki omenjene spremljave upad deleža medpredmetnosti v zadnjem letu in pol, spremljano vsakih šest mesecev: 74,4% > 70,1% > 53,8% (Jazbec, Košak Babuder, 2016). Razlogi so odsotnost CLIL-a v didaktičnih materialih, premalo usposobljenosti za izvajanje CLIL-a in verjetno še kaj, česar pa se iz podatkov ne da ugotoviti. Pripomniti je potrebno, da učitelji, ki so vključeni v omenjeno uvajanje, v velikem deležu niso slušatelji programa ZGUČAN. V refleksiji učitelji med najbolj izpostavljenimi predmeti navajajo matematiko in spoznavanje okolja, kar je v skladu s spoznanji tujih raziskav. Tako Ikonomu (2010) ugotavlja, da na področju ponujenih predmetov za CLIL ni opaziti velike fleksibilnosti. EURYDICE raziskava namreč ugotavlja, da se CLIL nekje po desetem letu starosti učencev uveljavlja predvsem pri matematiki, naravoslovnih predmetih, geografiji, zgodovini in gospodarstvu. Temu deloma botruje tudi pomanjkanje CLIL učiteljev, vendar te raziskave govorijo o izvedbi CLIL-a v okviru nejezikovnih predmetov, medtem ko v slovenskem prostoru govorimo predvsem o uvajanju CLIL elementov v pouk TJ. Poskusno uvajanje CLIL-a je učiteljem omogočilo, da so zaznali možnosti vključevanja nejezikovnih vsebin s področja omenjenih predmetov v ure TJ, s čemer je povezana tudi raba TJ v poteku pouka. Pozitiven odziv učencev na stalno rabo TJ ne more biti samo vezan na CLIL, saj pouk TJ po kateremkoli pristopu predpostavlja stalno rabo TJ. Razmerje med uporabo TJ in slovenščino je problematiziralo tudi opazovanje pouka TJ v prvem triletju OŠ (Jazbec, Dagarin Fojkar, 2010). Le-to je namreč pokazalo, da je delež rabe TJ zelo različen in da je dosledno rabo TJ opaziti le pri učiteljih, ki izvajajo CLIL, sicer pa so bile opazovane tudi

šolske ure TJ, pri katerih je učitelj TJ ali razredni učitelj večinoma uporabljal slovenski jezik, občasno pa TJ. Glede na to ni presenetljivo, da učiteljice po poskusnem uvajanju CLIL-a ugotavljajo, da je pouk možno izvesti samo z uporabo TJ.

Jezikovna zanka je pomemben element pri uvajanju elementov CLIL-a v pouk TJ, saj omogoča usvajanje jezikovnih spretnosti v obliki spirale, kar pomeni ponovno vračanje na že usvojeno, kar pa je pri CLIL-u vsakič ustrezno kontekstualizirano (prim. Lipavic Oštir, Lipovec, Rajšp, 2015). Ko učitelj uvidi pomembnost medpredmetnega povezovanja in možnosti za usvajanje jezikovnih spretnosti, bo uvidel tudi pomen jezikovne zanke, četudi je mogoče ne bo znal poimenovati s tem terminom.

V tabeli 4 so opisane predstavlja eno izmed bistvenih dodanih vrednosti pristopa in sicer učiteljev profesionalni razvoj.

Tabela 4: CLIL kot dejavnik sprememb.

Tema	Kategorija	Opis kategorije in ilustrativna izjava
Profesionalni razvoj učitelja	Timsko delo	Nanaša se predvsem na sodelovanje z učiteljem razrednega pouka. <i>Za nasvete sem povprašala razredno učiteljico. Njene nasvete bi morala v večji meri upoštevati, saj sem učence obremenila s preveliko količino učne snovi.</i>
	Spreminjanje učitelja	Mišljena je strokovna in osebna rast učitelja ter njegova avtonomnost. <i>Verjamem, da bom z lastnimi izkušnjami in s sodelovanjem z ostalimi pridobila še veliko več znanja na tem področju.</i>
Kognitivni izzivi za učenca	Kognitivna ustreznost	Izhaja iz pouka, pri katerem ne prihaja do kognitivnega poniževanja. <i>Opažam, da imajo mlajši učenci izredne sposobnosti razumevanja celostnega konteksta, saj sem bila večkrat presenečena, da so razumeli več, kot sem pričakovala.</i>
	Problemski pouk	Poudarja se pouk, kjer so v ospredju kognitivni problemi. <i>Všeč mi je filozofija pristopa CLIL, da je potrebno učence predstavljati pred različne izzive.</i>

Iz tabele 4 lahko razberemo, da sta v refleksijah izpostavljeni dve močni temi, ki naj bi jih uporaba CLIL-a razvijala oz. imela vpliv na njuno pozitivno spreminjanje. Profesionalni razvoj učitelji se razvija na treh področjih (Terhart, 1999), in sicer na kognitivnem (*vem, da...*), na praktičnem (*vem, kako...*) in na moralnem (*vem, čemu...*), s ciljem (Smith, 2003) postati boljši profesionallec, saj je to povod za izboljšanje šolstva in je sredstvo za ohranjanje zanimanja v poklicu ter s tem promovira poklicnega in osebnega razvoja. S stališča Zelene knjige o izobraževanju učiteljev v Evropi 4 (2001) lahko zapise v refleksijah učiteljev umestimo v zadnji dve kategoriji kontinuiranega procesa profesionalnega razvoja učiteljev, torej v stalno strokovno izpopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje. Številne raziskave (npr. Jäppinen, 2005; Várkuti, 2010) kažejo pomemben pozitiven vpliv CLIL-a na razvoj mišljenja učencev, vendar le, če se učitelji tega dejstva zavedajo in mišljenje svojih učencev pri pouku po pristopu CLIL načrtno razvijajo (Md Yassin idr., 2010). Prav to pa omogoča problemski pouk, torej učenje, ki poteka skozi reševanje za razvojno stopnjo učencev primernih problemov. Če primerjamo mnenja učiteljev, izražena v refleksijah, s ciljnim profesionalnimi kompetencami Evropskega okvirja za izobraževanje CLIL učiteljev (Marsh idr., 2011), zaznavamo paralele, saj je tudi v slednjem jasno zapisano, da je bistvenega pomena za CLIL

učitelje skrb za lasten kognitivni, socialni in čustveni razvoj – le tako bodo lahko v podporo svojim učencem pri njihovem kognitivnem, socialnem in čustvenem razvoju.

5. SKLEP

Poglobljena kvalitativna analiza refleksij, ki so jih zapisali učitelji po poskusnem izvajanju pouka tujega jezika v 1.VIO s pristopom CLIL, je dala zanimive zaključke. Med osmimi temami, ki so se izoblikovale, so bile nekatere bolj pričakovane in nekatere manj. Pričakovano so učitelji reflektirali o začetnih nelagodnih prepričanjih in nastali spremembi paradigme poučevanja, o paleti učnih aktivnosti in spremembi didaktične poti, o medpredmetnosti in nujnosti profesionalnega razvoja učitelja. Na začetku uvajanja bistveno drugačnega pristopa so namreč težave z načrtovanjem, didaktičnimi materiali, izbiro ustreznih metod in oblik dela pričakovane. Razveseljujoča je ugotovitev o spremenjeni paradigmi poučevanja, ki je bila zaznana iz refleksij. Prej nezaupljivi in dvomljivi, včasih celo delno anksiozni učitelji so po poskusnem izvajanju izražali trdno prepričanost v učinkovitost pristopa, ki so ga utemeljevali skozi motivacijo in učne dosežke učencev ter zavedanje o nujnosti sprememb pri načinu poučevanja. Nepričakovano pa sta se oblikovali tudi temi o CLIL-u kot nadpomenki za pouk TJ in problemskem pristopu znotraj pouka tujega jezika. Učitelji so v prvi temi poudarjali, da pristop CLIL implicira pouk le v TJ, kar pomeni velik jezikovni vnos, in da pristop omogoča neprisiljeno vračanje na besedišče oz. izvajanje jezikovne zanke. Posebej moč jezikovne zanke je bila v preteklosti izpostavljena kot primanjkljaj pristopa CLIL in ne kot njegova močna točka, kar nakazujejo naši rezultati. Problemska naravnost in kognitivna ustreznost pouka je sicer v teoriji CLIL-a močno izražena, a se v šolski praksi v preteklosti ni najbolje udejanjila. Na osnovi naših rezultatov ugotavljamo, da se stanje izboljšuje. Analiza refleksij učiteljev odpira nova vprašanja in kaže nadaljnje možnosti raziskovanja. Ena od njih bi bile mednarodne primerjave, posebej v situacijah, kjer CLIL nima dolge tradicije, kar zadeva pouk TJ, je pa izjemno spodbujan s strani jezikovne in šolske politike (Italija, Španija). Možno bi bilo primerjati tudi z evalvacijami situacij, ko učitelji CLIL izvajajo že dlje časa, in le-to primerjati z refleksijami, kar bi dalo vpogled tako na področju izvedbe CLIL-a kot tudi v povezavi z učiteljevim profesionalnim razvojem. Prav tako bi bilo možno samo izvajanje opazovati s stališča posameznih nejezikovnih predmetov.

LITERATURA IN VIRI

- Banegas, D. L. (2014). An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 345–359.
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning – Motivating Learners and Teachers. *The Scottish Language Review*, 13, 1–18.
- Echevarría, J., Vogt, M. and Short, D. (2008). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hesse-Biber, N. (2004). Distinguishing qualitative research. V *Approaches to qualitative research*, Sharlene N. Hesse-Biber in Patricia Leavy (Ur.), str. 1–15. New-York: Oxford University Press, Inc.
- Jäppinen, A. K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development content and language integrated learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*. 19 (2): 148–169.
- Ikonomu, D.M. (2010). *Regeln und kein Ende: Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Jazbec, S. in Lipavic Oštir, A. (2009). Učenje v otroštvu in CLIL. V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, Karmen Pižorn in Simon Borg (Ur.), str. 177-189. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jazbec, S. in Dagarin Fojkar, M. (2010). Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfoliev učiteljev. V *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*, Alja Lipavic Oštir in Saša Jazbec (Ur.), str. 31-56. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.
- Jazbec, S. in Košak Babuder, M. (2016). *Polletna refleksija v uvajanju in spremljanju TJ v 2. in 3. r. OŠ*. Zavod za šolstvo Republike Slovenije (gradivo za plenarno predavanje).
- Lasagabaster, D. and Aintzane, D. (2016). CLIL student's perceptions of their language learning process: delving into self perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25, 110-126.
- Lipavic Oštir, A. und Jazbec, S. (2006). *CLILiG in Slowenien. Bericht*. http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/CLILiG_slowenien_feb06.pdf
- Lipavic Oštir, A. (2010). Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah. V *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*, Alja Lipavic Oštir in Saša Jazbec (Ur.), str. 16-30. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.
- Lipavic Oštir, A., Lipovec, A. in Rajšp, M. (2015). CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8 (1/2), 11–26.
- Lyster, R. and Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3) 279–288.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marsh, D., Coyle, D., Kitanova, S., Maljers, A., Wolff, D. in Zielonka, B. (2005). *Project D3–CLIL Matrix. The CLIL quality matrix*. Central Workshop Report 6/2005. Pridobljeno 4.6. 2016 iz http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martin, M.J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*, Pridobljeno 2.6.2016, iz http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf
- Md Yassin, S., Eng Tek, O., Alimon, H., Baharom, S., Ying Ying, A. (2010). Teaching Science Through English: Engaging Pupils Cognitively. *International CLIL Research Journal*. 1 (3): 46–59. Pridobljeno 7.6.2016, iz <http://www.icrj.eu/13/article5.html>.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Pevcec Semec. K. et al. (2013). Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf
- Pevcec Semec. K. et al. (2013). Program osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu. Neobvezni izbirni predmet. Učni načrt.

- http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Science*. Albany: State University of New York Press.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education* 21 (4), 328–341
- Smith, K. (2003). So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201–215.
- Sylvén, L.K. and Thompson, A.S. (2015). Language learning motivation and CLIL. Is there an connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 3:1, 28-50.
- Várkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring linguistic competences. *International CLIL Research Journal*. 1 (3): 67–79. Pridobljeno 7.6.2016, iz <http://www.icrj.eu/13/article7.html>
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Terhart, E. (1999). *Conflicting Concepts of Modernization in Teacher Education: Teacher Education Policies in Germany*. Pridobljeno 6.6.2016, iz http://entep.bildung.hessen.de/portugal/keynotes/KEYNOTE_SPEECHES_TERHART.DOC .
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje učiteljev v Evropi – Umea universitet. (2001).*
- Buchberger, F. idr. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zakon o javni rabi slovenščine*. Uradni list RS 86/204. <https://www.uradni-list.si/1/content?id=50690>.
- Zhang, Y in Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content, V *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*, Barbara M. Wildemuth (Ur.), str. 308–319. Westport, Ct: Libraries Unlimited.

dr. Tanja Repič Slavič

LOČITEV KOT SPROŽILEC TRAVMATIČNIH SPOMINOV SPOLNE ZLORABE IZ OTROŠTVA

POVZETEK

Vsaka travma se zapiše v naš spomin. Četudi se jo kasneje, ko odrastemo, ne spominjamo v slikah - jo nimamo v eksplicitnem spominu, je shranjena v telesu - v implicitnem spominu. Kdaj in če se bodo zgodnje boleče rane spet odprle in prišle na dan, je odvisno od več dejavnikov, klinične izkušnje pa kažejo, da je ločitev zagotovo med njimi. V prispevku bomo predstavili, kako se lahko travma spolne zlorabe prebujata pri osebah v procesu ločitve in na kakšen način pomaga relacijska družinska terapija pri razreševanju travmatičnih spominov. Prek terapevtskih transkriptov iz klinične prakse bomo osvetlili pomen telesa in stika s telesom ter povezavo sedanosti s preteklostjo. V ta namen bomo izpostavili, kaj po izkušnjah klientov, najbolj pomaga in prispeva k spremembam na boljše v njihovem življenju.

KLJUČNE BESEDE: travma spolne zlorabe, ločitev, telo, spomin, relacijska družinska terapija

DIVORCE AS A TRIGGER OF THE TRAUMATIC MEMORIES OF SEXUAL ABUSE IN CHILDHOOD

ABSTRACT

Every trauma is inscribed in our memory. Even though when we grow up, we do not remember it in pictures, that is, we do not have it in our explicit memory, it is nevertheless stored in our body – in our implicit memory. When and if the early painful wounds reopen and surface depends on several factors. Clinical experiences show that divorce is certainly among them. The contribution will present how the trauma of sexual abuse can awaken in persons going through a divorce and in what way relational family therapy can help resolve traumatic memories. Through transcripts of therapy sessions from clinical practice, we will shed light on the meaning of the body and contact with it and on the connection of the present and the past. We will therefore point out what, according to the experiences of clients, helps and contributes most to their life changing for the better.

KEYWORDS: trauma of sexual abuse, divorce, body, memory, relational family therapy

1. UVOD

Za travmatični dogodek je značilno, da je bila oseba direktno ali potencialno ogrožena s smrtjo ali resno poškodbo ali pa je bila ogrožena njena fizična integriteta. Za travmatični dogodek štejemo tudi, če je oseba prisostvovala smrti, poškodbi ali ogrožanju fizične integritete druge osebe oziroma izvedela za nenadno ali nasilno smrt, poškodbo, smrtno ogroženost družinskega člana ali bližnje osebe (American Psychiatric Association, 2003). Med pogoste posledice travm spada tudi posttravmatska stresna motnja (PTSM), ki je pri spolno zlorabljenih osebah še celo pogostejša kot pri drugih kriminalnih dejanjih, nesrečah in naravnih katastrofah. V eni od raziskav so merili PTSM simptome pri dveh skupinah žensk. V prvi skupini so bile ženske, ki so preživele vojno in so imele obenem tudi zgodovino spolne zlorabe, v drugi skupini pa so bile ženske, ki so preživele vojno, niso pa imele zgodovine spolne zlorabe. Ugotovili so, da so ženske z zgodovino spolne zlorabe osemkrat pogosteje poročale o simptomih PTSM v primerjavi z ženskami, ki niso bile spolno zlorabljene (Rodgers idr., 2003). Če PTSM traja manj kot tri mesece, se označi za akutno, če traja dlje, pa za kronično. Poznamo tudi PTSM z odloženim začetkom, za katero je značilno, da se simptomi PTSM pojavijo šele po šestih mesecih od travmatičnega dogodka. McNallyjeva (2003) opozarja, da se lahko simptomi pojavijo šele mesece ali leta kasneje, v nekaterih primerih pa se zgodi, da se simptomi PTSM za neko obdobje zmanjšajo in prenehajo ter se ponovno pojavijo kasneje v življenju (predvsem je to značilno za žrtve, ki so doživele zlorabo v otroštvu).

V splošnem pa je PTSM anksiozna motnja. Definirajo jo tri skupine simptomov, ki trajajo vsaj en mesec po travmatičnem dogodku (American Psychiatric Association, 2003): ponovno doživljanje – vsiljevanje, izogibanje in hipervzbujenost.

Ponovno doživljanje – vsiljevanje spominov

Ljudje s PTSM pogosto čutijo in doživljajo, kot da se jim travma spet dogaja. To imenujemo »flashback«, podoživljanje dogodka (travme). Pojavljajo se vsiljive slike v zvezi s travmo, ponavljajoče nočne more, lahko se pojavijo celo halucinacije, povezane s travmo. Ti vsiljivi simptomi občasno povzročijo, da ljudje izgubijo stik s sedanostjo in se odzovejo na način, kot da se travma dogaja sedaj. Prebujajo se lahko na več načinov (Rothschild, 2000): prek čutil (vid, vonj, okus, dotik, sluh), v obliki »flashbackov« (vizualnih, auditornih, emocionalnih, vedenjskih ali somatskih), prek afektivnih stanj, medosebnih uprizarjanj (s kompulzivnim in transfernim ponavljanjem), osebnostnih stilov itd. (Gostečnik, 2015; van der Kolk, 2003). Pretirana vzdraženost (hyperarousal), pretirano prestrašeno reagiranje, nerazložljiva čustvena vznemirjenost, fizične bolečine ali močna razdraženost so najpogostejše primeri emocionalnih, vedenjskih ali somatskih »flashbackov«. Tako se pogosto dogaja, da se okolici te stiske in vedenja zdijo nesmiselni, vendar so popolnoma smiselni, ko jih povežemo z zgodovino travme. Tako je največkrat za psihosomska obolenja sicer zdrave osebe (zdravniški pregledi so pokazali, da je z njo vse v redu), razlog prav zgodovina nekega travmatičnega dogodka, ki sta si ga telo in psiha zapomnila in ga prek somatskih »flashbackov« ponovno odigravata. Vedenjski »flashbacki« so zelo pogosti zlasti pri otrocih, ki le redko verbalizirajo travmatične izkušnje, ampak jih največkrat prek »acting outov« odigravajo.

Izogibanje

Simptomi izogibanja vključujejo (Girardin, 1997):

- občutja otrplosti, odrevenelosti, zamrznjenosti (npr. v situacijah, ko naj bi oseba reagirala, se razjezila, ker se ji dogaja krivica, samo otrpne, ničesar ne zmore reči in se upreti, braniti. Podobno je lahko pri ponovnem spolnem nadlegovanju: ko se npr. na avtobusu poleg ženske, ki je bila v otroštvu spolno zlorabljena, usede moški ter jo začne otipavati, ona samo zamrzne in se ne zmore niti presesti, kaj šele, da bi dala nadlegovalcu glasno vedeti, da je to, kar počne, popolnoma nesprejemljivo);
- izogibanje in umik iz družine, od prijateljev in vrstnikov (izolacija, osamljenost, npr. oseba večino časa preživi sama v sobi, ne gre v nobeno družbo več, lahko se začne celo zanemarjati ...);
- dojetanja travmatičnega dogodka samo z razumske plati;
- zmedo, raztresenost;
- povečano uporabo alkohola in drog;
- zapletanje v tvegana vedenja in
- izogibanje krajem, dejavnostim in ljudem, ki spominjajo na travmatični dogodek (npr. če je osebo spolno zlorabljal duhovnik, neha zahajati v cerkev in se ji upre vse, kar je cerkvenega. Če je bila spolno zlorabljena v okviru športnih aktivnosti, lahko zanemarija skrb za telo in se izogiba vsakršnim športnim dejavnostim ...).

Ljudje s PTSM se zelo trudijo, da bi se izognili vsemu, kar bi lahko spominjalo na travmatični dogodek ali pa bodo zamrznili, otopeli in postali neobčutljivi ter se na ta način izognili bolečim občutjem, ki bi jih preplavila. Z drugimi besedami – prišlo bo do disociacije (npr. Catherall, 2004; Rothschild, 2000). Nekatere žrtve postanejo strokovnjaki v disociacijah in na ta način preživijo z bolečinami in stiskami. Disociacija je sposobnost predelati travmatične izkušnje na tak način, da se žrtev zavestno ne zaveda specifičnih spominov in dogodkov, ki jih je doživela. Disociacija je sposobnost funkcioniranja tukaj in sedaj, ne da bi se moral spoprijemati, ukvarjati s preteklimi travmatičnimi in bolečimi izkušnjami. Na nekem nivoju se del žrtve zaveda in spominja zlorabe, del žrtve, ki mora biti v sedanjosti funkcionalen, pa spomine spolne zlorabe potisne na stran. Rothschildova v svoji knjigi *The body remembers* (Telo pomni, 2000) pravi, da ni poznano, kako se pojavlja disociacija, čeprav je mnogo domnev o tem. Gre za neurobiološki fenomen, ki se pojavi pod ekstremnim stresom. Avtorica razlaga, da se disociacija pojavi, ker telo ni uspelo zbežati, zavaruje pa se razum, tako da pobegne, se odklopi. Rothschildova poudarja, da ko zlorabljeni uspe razmejiti preteklost in sedanjost, kar imenuje dvojno prepoznavanje, se lahko močne senzacije, »flashbacki« in disociacije začnejo postopno razreševati. Peter Levine (1997) govori o tem, da je vsaka izkušnja, dogodek za sestavljen iz različnih elementov. Celoten oziroma popoln spomin nekega dogodka vključuje priklic vseh elementov. Za razreševanje travme je razvil SIBAM model. SIBAM je akronim za:

1. **Sensation** (senzacije: vid, vonj, sluh, okus, dotik),
2. **Image** (slika),
3. **Behavior** (vedenje),
4. **Affect** (afekt) in
5. **Meaning** (pomen).

Teh pet elementov je potrebnih, da lahko govorimo o celotnem spominu. Levine (1997) domneva, da so ti elementi med seboj disociirani, ko človek doživi velik stres ali travmatičen dogodek.

V relacijski družinski terapiji (RTD) pri spolnih zlorabah poleg dvojnega prepoznavanja terapevt in klient iščeta tudi povezave vseh petih elementov doživljaja in tako določene odseke spomina sestavljata v celoto. Najprej proces poteka na kognitivnem nivoju, potem pa še na čustvenem in telesnem. Potrebni je veliko ponovitev in vztrajanja, da se začnejo pojavljati novi vzorci vedenja, večji nadzor nad prejšnjimi neobvladljivimi čutenji in navsezadnje tudi pozitivne spremembe (Gostečnik, 2009; Repič, 2008).

Hipervzburljenost

Medtem ko osebe s PTSM težijo k temu, da bi se soočale s svojim okoljem, njihova telesa še nadalje reagirajo na določene fizične in čustvene dražljaje, kot da so **še vedno** (in to prav sedaj) v stalni grožnji. Klienti s PTSM se na zvoke, podobe, misli in druge dražljaje, povezane s specifičnim travmatičnim dogodkom, odzovejo s povečanim fiziološkim vzburjenjem. Veliko raziskav je potrdilo, da se ljudje s PTSM (ne pa tisti, ki po travmatičnem dogodku niso razvili PTSM) na dražljaje, ki spominajo na travmo, odzovejo s pomembnim povečanjem srčnega utripa, prevodnosti kože in krvnega pritiska (van der Kolk idr., 1996). Raziskave kažejo, da vzburjenje avtonomnega živčnega sistema, ki v primeru nevarnosti pripravi telo na boj, beg ali zamrznitev, pri travmiranih ljudeh izgubi to funkcijo. Hitro sprožanje somatičnih stresnih reakcij povzroči, da se ljudje s PTSM niso sposobni zanašati na telesne senzacije, da bi jih opozorile pred prihajajočo grožnjo. Namesto tega stalni opozarjajoči signali izgubijo svojo funkcijo opozarjanja na prihajajočo nevarnost in prenehajo opozarjati organizem na primerne akcije (van der Kolk idr., 1996).

Vsi simptomi PTSM, ki se pojavljajo pri spolno zlorabljenih ljudeh, so načini, kako sta se telo in psiha »prilagodila« na travmatično izkušnjo in so najboljša možnost v dani situaciji, kako se ta oseba sooča z bolečimi občutki, čutenji in afekti. Vsako vedenje služi nekemu namenu, najpogosteje pa je klic na pomoč. Vsak simptom pomaga žrtvi, da se spoprijema s kruto preteklostjo in obenem še vedno ostaja v sedanjosti.

Za boljše razumevanje travmatičnega dogodka, ki se vpiše v spomin in se kasneje prebujata in prihajata ponovno na dan, sta pomembna predvsem implicitni in eksplicitni spomin, zato si bomo v nadaljevanju pogledali, kaj je značilno za posamezno vrsto spomina, ki je bistveno povezan s podoživljanjem travmatičnega dogodka, tudi po mnogih letih.

Implicitni in eksplicitni spomin

Za razumevanje fenomenov, povezanih s stresom, travmo in disfunkcionalnim hranjenjem stresnih izkušenj, je bistveno predvsem hranjenje čustvenih izkušenj. Nekateri avtorji trdijo, da sta v intenzivnih čustvenih izkušnjah pomembna vsaj dva različna spominska sistema – eksplicitni in implicitni. Pod običajnimi pogoji sta ta dva spominska sistema harmonično integrirana. Ko pride do intenzivnega vzburjenja, limbični sistem in možgansko deblo proizvedeta čustva in senzacije, ki so v nasprotju s posameznikovim normalnim vedenjem in prepričanji, kar povzroča, da se ljudje vedejo »iracionalno« (Siegel, 1999; van der Kolk, 1994, 2002).

Eksplicitni spomin in hipokampus

Eksplicitni spomin je zavesten in potrebuje jezik. Imenujemo ga tudi deklarativni spomin, epizodični/semantični, poznejši spomin. Področje možganov, ki je povezano z eksplicitnim spominom, je hipokampus, ki omogoča, da se nek dogodek shrani. Gre predvsem za dogodke, ki si jih lahko prikličemo v zavestno doživljanje. Ker je tovrstni spomin povezan z govorom in hipokampusom, ki se razvije šele okrog tretjega leta starosti, se ne spominjamo dogodkov, ki so se nam zgodili, preden smo govorili (Scaer, 2005).

Hipokampus daje shranjeni informaciji pomen in jo umesti v čas in prostor. Hipokampus določi dogodku začetek, sredino in konec. Problem nastane, ker ob hudih travmatičnih dogodkih (nasilje, zloraba, prometna nesreča ...) hipokampus, ki je preplavljen s stresnimi hormoni in s stresom povezanimi nevrottransmitterskimi sistemi, zablokira. Različni hormoni (kortizol) spremenijo sinaptično formacijo hipokampusa in povzročijo spremembe v njegovi strukturi in rasti ter zameglijo njegovo temeljno funkcijo, ki se odraža v časovnih in prostorskih sekvencah. Visok nivo kortizola v možganih zmanjša volumen hipokampusa in zmanjša tudi število nevronov ter sinaptičnih povezav (Scaer, 2005). Te poškodbe v možganih nima vsak travmirani, raziskave pa kažejo, da jo imajo zagotovo tiste osebe, ki so razvile PTSM simptome (npr. disociacijo), osebe, ki se jim je travma večkrat ponovila (npr. otrok ga je oče redno spolno zlorabljal) in osebe, ki so bile izpostavljene hudim nevarnostim, kjer je bilo ogroženo njihovo življenje in je prišlo do zamrznitve, disociacije (Scaer, 2005).

Eksplicitni spomin travmatičnega dogodka vključuje sposobnost priklica in pripovedovanja o dogodku na koheziven (povezan) način. Prav tako eksplicitno shranjevanje vključuje umestitev nekega dogodka iz preteklosti v primeren kontekst (čas in prostor) življenjskega dogajanja. V splošnem se domneva, da se PTSM lahko deloma pojavi, ko je spomin travmatičnega dogodka na nek način izključen iz eksplicitnega shranjevanja (Rothschild, 2000).

Implicitni spomin in amigdala

Implicitni spomin imenujemo tudi nedeklarativni ali proceduralni spomin. To je zgodnji spomin, ker je prisoten že ob rojstvu. Zanj ni potreben jezik. Vključuje mentalne modele, vtise, avtomatske procedure (postopke), emocije, senzacije gibanj in notranja stanja.

Sam proces pomnjenja ne zahteva usmerjene pozornosti in ni odvisen od hipokampusa, ampak od amigdale, ki impulze iz okolice procesira, da se lahko kot implicitni spomin shranijo v korteksu. *Primer: vožnja s kolesom – implicitni spomin omogoča vožnjo s kolesom, ne da bi razmišljali, kaj moramo storiti, da se lahko peljemo; na začetku, ko se je ta oseba učila voziti kolo, je bil prisoten eksplicitni spomin, kasneje pa, ko so se gibi avtomatizirali, ni več potrebno zavestno razmišljanje, kako in kaj narediti, da se bo peljala.*

Implicitni spomin je v samem jedru somatski spomin. Posamezniki s PTSD trpijo zaradi tega, ker jih preplavljajo slike, senzacije in vedenja (implicitni spomin), ki niso povezana s kontekstom, predstavami in razumevanjem (eksplicitni spomin). Z drugimi besedami, problem nastane, ko pride do travme in implicitni spomin ni povezan z eksplicitnim. Z drugimi besedami bi lahko rekli, da amigdala deluje neprizadeto, medtem ko hipokampus blokirajo stresni hormoni. Posledično informacije ne gredo skozi hipokampus, da bi s tem dobile smiselno povezavo s preteklostjo, ampak ostanejo neubesedene, brez časovnega konteksta, saj so se shranile samo v implicitnem spominu. To pojasnjuje tudi PTSM simptome (npr. »flashbacki«, panika, psihosomatika ...), ki jih oseba doživlja na način, kot bi

se pretekla travma dogajala danes. Glavna simptomatika se kaže v vztrajni vzbujenosti telesa, ki tej osebi ne omogoča jasnega mišljenja, ampak v tistem trenutku prej moteno zaznavanje telesnih senzacij, čustveno stisko in zmedeno vedenje (Rothschild, 2000). V neki nevarni ogrožajoči situaciji so se v nezavedni spomin vtisnile vse senzacije telesa, gibi, napetost mišic med obrambno držo, bojem, begom ali zamrznitvijo ... in vse to postane trajen del proceduralnega spomina. Senzorične izkušnje in motorični odzivi postanejo del spretnosti v boju za preživetje, ki jih bo oseba uporabila v podobnih, nevarnost vzbujajočih situacijah v prihodnosti. Te spretnosti se pridobivajo in še bolj vtisnejo v implicitni spomin, če se ogrožajoče situacije pojavljajo pogosteje, večkrat zaporedoma (Scaer, 2005).

Za implicitni spomin bi lahko rekli, da je to oblika spomina, orošana notranje izkušnje priklica. Ljudje nimajo občutka, da »prikličejo nekaj«, ko se v njih sproži implicitni spomin. V tem spominu ni občutka za jaz, ni občutka za čas (Siegel, 2003), zato se ljudem zdi, kot da se jih sedaj dogajajo najhujše travme in groze, čeprav se »samo prebujajo« (Repič, 2008).

V nadaljevanju bomo predstavili dva odseka terapije po relacijskem družinskem modelu pri osebi, ki se je ločevala, ločitev pa je bila sprožilec travmatičnih spominov spolne zlorabe iz otroštva. V prvem odseku bo opisan primer dvojnega prepoznavanja kot načina, ki umirja in pomaga razreševati stiske, v drugem odseku pa bo prikazan del terapije, kjer pride do močnih telesnih senzacij povezanih s tesnobo in paniko, ki se s pomočjo SIBAM modela in dvojnega prepoznavanja pomirijo. Gospa je bila poročena 20 let in ko so otroci odšli, ni več mogla prenašati močeve zasvojenosti z alkoholom, zato je odšla stran. Ker je doživljala hude stiske zapuščenosti, zavrženosti, nevrednosti, neljubljenosti in tudi pogrešanja, si je poiskala pomoč. V terapiji se izkaže, da je bila že kot deklica spolno zlorabljena s strani očeta, ki je bil po njenih besedah občasno vinjen.

Transkript 1: Primer dvojnega prepoznavanja.

T (terapevt): Kaj je ta stiska, ki se tako močno čuti?

G (gospa): Sploh ne vem, če znam opisati. Sama sebe ne razumem. Po vsem tem, kar sem doživljala ob bivšem možu, toliko trpljenja, prekokanih noči, preprirov okrog vzgoje otrok, poniževanja z njegove strani, žalitev, da sem slaba mama, da iz mene ni nič kot žene... po vsem tem ne razumem, zakaj bi šla kar nazaj k njemu in ga na nek način pogrešam...

T: To tako neskončno boli... toliko krat ste že šli nazaj, ko ste upali, da bo nekaj drugače, pa je bilo vedno znova spet isto – razočaranje, sram, žalost, stiska...

G: Ja, za pet minut, ko je bil prijazen z menoj, sem imela potem z njim celo spolne odnose, pa sem si vsakič znova obljubila, da mu svojega telesa ne dam več... kot bi se mu želela maščevati...

T: ...gospa, to res zelo boli. Toliko enih krivic, hrepenenj, iluzij in sanj, da bi bila z njim lahko srečna, če bi se on spremenil v moškega, ki si ga vi želite, na koncu pa je bila realnost čisto drugačna – pred vami je bil nekdo, ki vas ni čutil, ne razumel, ne spoštoval...

G: (gospa začne jokati)

T: Naj gredo ven te solze. Verjetno so že zelo stare... (nekaj trenutkov tišine, terapevt poda robčke gospe)...

Kako je ime tem solzam?

G: Več imen imajo te solze... žalost, razočaranje, izdajstvo, osamljenost, prezir, obup... še in še bi vam lahko naštevala.

T: Toliko je vsega... Kaj pa čutite v telesu sedaj?

G: Oh, to ubogo moje telo... vse me boli... (tišina)

T (terapevt ubesedi svoje telesne senzacije, ki so v veliki meri projekcija senzacij klientke, ki opisuje in doživlja svojo stisko): prav tišči v prsih, v želodcu pa je kepa, kot bi nekdo za vrat držal, nabija v glavi in noge so čisto prikovane.

G: Točno to, ja (in pogleda kot majhna punčka proti terapevtu, ki je ubesedil to, kar je ona čutila), kako ste vedeli?

T: Koliko si je ta punčka želela, da bi jo mama začutila, opazila, vedela, kaj vse se z njo dogaja?

G (začne jokati kot majhen otrok, roke prekriža čez prsi in se stisne skupaj) Pokima, ker ne more govoriti.

T: ...in si želela, da bi se zaresanimala zanjo, za njen svet, za to, kar se ji je dogajalo... (tišina). Kje je bila ta mama?

G (joka in govori): Mama je bila v svojem svetu, na antidepresivih...

T: ...in vas je še zanjo skrbelo, kako bo, zato ji raje niste pokazala svojih stisk, ampak ste bila pridna punčka, ki ne dela težav...?

G: Ja (in joka naprej).

T (čuti grozo v telesu, mrzi ga, vrti se mu in slabo mu dela): Ta punčka je bila prepuščena sama sebi...svoji mami je bila mama... Toliko enega strahu ostaja v zraku... in čuti se gnus in sram... nobene varnosti in predvidljivosti ni v tej hiši...?

G (prebledi in zamakne pogled, kot bi jo disociacija odnesla v spomine): ja, čisto sama je bila ta punčka...

T: In takrat je bila še posebej izpostavljena in ranljiva... je takrat oče prihajal in zlorabljal to punčko, nič krivo?

G: Ta punčka je vedno znova kar sama šla k njemu v naročje, pa ni hotela, da se spet zgodijo tiste stvari...

T: tudi če je odšla sama v naročje, ni bila kriva, saj nikoli ni iskala zlorabe, ampak ljubezen, tolažbo... toliko sramu in gnusa se da čutiti, ampak to ni od te punčke, ki je vedno ostala čista in lepa, čeprav se je počutila umazano in pokvarjeno, to je od očeta, ki nikoli ne bi smel tega početi.

G: Kot bi me telo izdalo...

T: Tudi če se je telo odzvalo z ugodjem, ker je bila to edina pozornost, ki jo je dobila ta majhna punčka, ne pomeni, da ste iskali zlorabo. Podobno ste ob bivšem možu doživljali, da vas telo izdaja ali vi telo, ko imate z njim spolne odnose, on pa se do vas neprimerno obnaša, vas žali, ponižuje... tudi pri njemu ste iskali tolažbo, varnost, ljubezen, dobili pa stisko, krivdo, gnus, sram, izdajstvo...

G: Točno to, ja. Kot bi bila ta punčka še vedno tukaj.

T: Saj je, z vami je še danes, vsepovsod in čaka, da jo boste prijeli za roko in odpeljali stran. Ji povedali, da je lepa, čista, nič kriva in da ji ni več treba biti tam in trpeti...

G (se začne umirjati): To je zame nekaj čisto novega.

T: Ta punčka se je vedno znova prebujala tudi v odnosu z vašim bivšim možem. Tako kot je pri očetu upala, da bo enkrat dobila ljubezen in ne zlorabo, tako ste pri bivšem možu upali, da se bo spremenil in vas imel rad. Kot bi se vračali nezavedno na kraj kriminala... razočarana, osramočena, ponižana, razvrednotena ob očetu nekoč...in danes kot odrasla ženska ob bivšem možu. Občutja iz preteklosti so se prebudila in so zato tako močna. Tako zelo boli, ker se je odprla rana iz preteklosti... tja spadajo v originalu vsi ti občutki. Tudi pogrešanje in hrepenenje (nekaj trenutkov tišine, gospa samo posluša in zdi se, kot bi srkala vase vsako besedo). Ta punčka je danes na varnem, ker ima vas. Danes lahko joka, lahko pove, kako ji je, se lahko razjezi, lahko jo je strah... vse najhujše se ji je že zgodilo. So samo še popotresni sunki.

Primer prikazuje, zakaj si gospa ni mogla razložiti, kaj jo je vedno znova vleklo nazaj k bivšemu možu, od kje pogrešanje, hrepenenje, kljub žalitvam, razočaranjem, izdajstvu... Če ne bi imela izkušnje spolne zlorabe kot otrok, jo tak moški sploh ne bi privlačil, če pa bi se že znašla v kakšni taki situaciji, bi hitro postavila mejo in prej odšla, ne pa trpela leta in leta. Dvojno prepoznavanje, ločevanje med sedanostjo in preteklostjo zelo pomiri ljudi, jim da novo upanje, ko začutijo malega neboljenega otroka v sebi (nekateri to sicer lahko najprej razjezi, prestraši...) in slišijo od zunaj, da niso krivi, da se vse samo prebujajo, da so danes na varnem, da lahko gredo naprej, da ni nič narobe, če čutijo, kar čutijo... Naravna pot procesa je, da začne v času terapij postopno prihajati na dan vedno več potlačenih čutenj, afektov, telesnih reakcij. Vse te reakcije mora terapevt nenehno vrednotiti in skupaj z udeležencem terapije prek povezav iskati, kam to spada, kje se je že tako počutili, od kod to prihaja ... Prve tedne ali celo mesece zlorabljeni te povezave razumejo le na kognitivni ravni – verjamejo, da je to res tako, lahko najdejo povezave, si to ponavljajo, vendar jim to še ne prinaša nekega olajšanja, saj se še niso zmogli tudi čustveno umiriti, telesno sprostiti. Pri tem je bistveno in nujno potrebno vztrajanje, nenehno ponavljanje in utrjevanje teh povezav dvojnega

prepoznavanja tega, kar se je zgodilo v preteklosti in se sedaj samo prebuja, se ne dogaja več (Repič, 2008). Spolno zlorabljeni vsa čutenja in afekte, ki so povezani s travmo spolne zlorabe in se v neki sedanji situaciji samo prebujajo, doživljajo na način, kot da se travma dogaja ravno sedaj (Gostečnik, 2011; Scaer, 2005). Njihovo telo, čustva, mimika, ton glasu, vedenje, vse se odzove na podoben način, kot da jih prav sedaj nekdo spolno zlorablja. Ko se jim podobna občutja pojavljajo v okolici, pogosto povedo, da jih drugi označujejo kot »preobčutljive«, »zakomplicirane«, »neuravnovešene«, »čudne« ... Prav ponavljanje in utrjevanje teh povezav pa postopno začne spreminjati tudi čustvene in telesne odzive.

Transkript 2: Primer razreševanja travmatičnega spomina preko modela SIBAM in dvojnega prepoznavanja.

Po uvodnih par stavkih terapevka omeni klientki, da ji naslednjič odpade srečanje zaradi drugih službenih obveznosti in da se srečata šele čez 14 dni. Na obrazu gospe se drastično spremenijo geste in opaziti je, da se ji je prebudilo nekaj iz preteklosti, saj objektivno gledano, sama informacija, ki jo je dobila, ne bi mogla povzročiti take reakcije, če ne bi bilo globljega ozadja. Očitno je nekaj sprožilo ta odziv in je prišlo do disociacije.

T: Gospa, opazila sem, da se je nekaj zgodilo, ko sem vam omenila, da me naslednjič ne bo in odpade najino srečanje? Mi lahko prosim poveste...

G: Ne vem, samo neznosno tesnobo sem začela čutiti v prsih.

T: Povejte mi malo več o tem (terapevt sprašuje po S-senzacijah). Kaj vse še čutite v telesu?

G: Roke imam potne, duši me, vsa se tresem, na bruhanje mi gre... (pogleduje proti vratom).

T (ubesedi B – behaviour, vedenje): bi najraje pobegnili, šli stran?

G: Ja (že v paniki).

T (ker se tesnoba spreminja v paniko, želi terapevt najprej umiriti afekt (A) strahu, vso grozo in nemoč, šele potem, ko postane bolj varno, začne iskati povezave s konkretnimi slikami, zato zelo z mirnim glasom in počasi začne govoriti): Gospa XY (pokliče jo po imenu, ker s tem prej prekine disociacija), nekaj se vam je prebudilo. Sedaj ste na varnem. Tam je okno, tu je roža, tam so vrata, nikogar ni, ki bi vam želel kaj narediti. Lahko vstanete, se sprehodite po sobi, odprete vrata, greste malo ven, mene pošljete ven, če vam bi to kaj pomagalo, lahko vam prinesem kozarec vode... (ker je še vedno v krču, terapevt nadaljuje)... lahko premaknete telo, pogledate v drugo smer, da vidite, da se samo nekaj težkega prebuja. Vse imate pod kontrolo, nič se vam ne more zgoditi... Vse najhujše je že mimo, samo podoživljate nekaj iz preteklosti (gospa se malo premakne, globoko zaduha, kot bi hotela izdihati ven stisko)... kar izdihajte ven to stisko, ki ni od tukaj, ki ni od danes...danes ste vi odrasla ženska, ki lahko pove mali punčki v sebi, da se ji ne bo čisto nič zgodilo, da je na varnem, svobodna, lahko naredi, kar želi. Tukaj sva samo vi in jaz. Mene lahko vedno ustavite, če rečem kaj, kar vam ni v redu. Mi poveste, kar čutite...

G: Hvala (s tihim glasom).

T: Je kaj lažje?

G: Ja...(se premakne na stolu in strese noge ter pogleda proti terapevki, kot bi se »priklopila« nazaj v sedanjost in šele sedaj, ko je prišlo do razmejitev med preteklostjo in sedanjostjo, do dvojnega prepoznavanja, je varno spraševati naprej po sliki, ki je bila očitno disociirana).

T: Kam vas je odneslo? Imate morda sliko (I – image) dogodka?

G: Ne čisto jasne...

T: Ko sem vam omenila, da me ne bo naslednjič, je bilo opaziti, da vas je odneslo v preteklost.. Je bila mogoče mama kdaj dlje časa odsotna od doma? (terapevt to preveri, ker intuitivno začuti, da je morda povezano z morebitnim maminim odhodom)

G (nekaj časa tiho, potem pa kot bi se ji prikazala slika): verjetno bo res to to... ko je šla mama v porodnišnico roditi sestrico... jaz sem imela takrat 4 leta... (utihne)

T: ...in mame ni bilo doma... je takrat oče pazil na vas?

G: Takrat me je oče prvič spolno zlorabil... in od takrat nikoli ni bilo moje življenje več enako...

T: Zelo mi je žal... (terapevka daje pomen (M-meaning) vsem elementom SIBAM) sedaj povsem razumem, da je moja napovedana odsotnost v vas prebudila spomine na največje možno izdajstvo, ki ste ga doživeli, na spolno zlorabo s strani očeta, ki se nikoli ne bi smela zgoditi. Tam res ni bilo varno za to punčko. Bila je izpostavljena, nemočna, prestrašena. Nikamor ni mogla iti. Ni mogla pobegniti, saj ni imela kam. Samo čakala je in njeno telo je zamrznilo. Pod to zamrznjenostjo pa je bila tesnoba, dušenje, potenje, občutek, da bi kar bruhalo od gnusa...

G: samo kima z glavo in nič ne reče...

T: (ko terapevtka poveže vseh pet elementov in ovrednoti s pomenom, naredi še enkrat dvojno prepoznavanje, razmejitve med preteklostjo in sedanostjo) Ti spomini so tako močno zapisani v vaši psihi in telesu, da se zdijo, kot bi se sedaj vse dogajalo, čeprav je od takrat minilo že več kot 40 let. Kar je najbolj pomembno je to, da ste danes na varnem, da imate kontrolo nad stvarmi, ki se dogajajo, da lahko čutite, kar čutite in da lahko odpeljete tisto punčko stran iz tiste sobe, hiše, stran od očeta.

Gospa se čisto pomiri...

Opisan odsek prikazuje le en primer, ko zlorabljeni podoživji potlačen, implicitni, organski spomin, ki se je v tem primeru prebudil in sprožil ob terapevtki. To se lahko zgodi pogosto in je zelo zdravilno, če zna terapevt ovrednotiti, razmejiti in dati pomen vsem senzacijam, vedenju, afektom in slikam, ki pridejo na dan. Ob tem je pomembno poudariti, da tudi terapevt kontratransferno doživlja močna občutja, včasih celo vidi sliko tiste punčke, saj možgani ves čas komunicirajo preko desne hemisfere in projicirajo psihobiološka stanja in afekte (Gostečnik, 2009, 2013). Z dvojnimi prepoznavanjem in SIBAM modelom, ki sta le dva omenjena načina, ki jih med drugim tudi uporablja relacijska družinska terapija pri razreševanju travme spolne zlorabe, lahko klient pride v stik s svojim telesom in začne ozaveščati tiste vsebine v psihični strukturi, ki so bile zapisane le v amigdali, saj je bil hipokampus med samo zlorabo zablokiran. Na ta način se začnejo ustvarjati nove povezave v možganih in tudi volumen hipokampusa, ki je bil posledično zmanjšan, se začne večati (McNally, 2003; Scaer, 2005).

2. SKLEP

Ker je bila zloraba storjena v odnosu (storilec/žrtev), se tudi razrešuje v odnosu (terapevt/klient), le da je odnos s terapevtom tisti, ki pomaga razrešiti in predelati potlačene boleče spomine. Zato mora biti tudi relacijski družinski terapevt pripravljen iti skupaj s klientom čez vse to, ne le stati ob strani in gledati, kaj se dogaja, z drugimi besedami, sposoben mora biti (samo)regulacije najtežjih čutenj in afektov, ki jih pusti spolna zloraba: gnus, sram, jeza, žalost, strah, teror... le tako je lahko tista mala punčka rešena in začne živeti lepše življenje, sicer življenje osebe, ki je preživela spolno zlorabo, pomeni biti obsojen na doživljanje najbolj krutih čutenj in občutkov. Zagotovo si človek, ki je doživljal hude travme, bil stalno na preži, kdaj se bo spet zgodilo nekaj groznega, tako kot nekoč, ko je vse lepo uničil tisti, ki je zlorabljal, zasluži, da se ima lahko končno lepše in da lahko boljše funkcionira v vsakdanjem življenju. K temu pa vsekakor lahko pripomore tudi dobra relacijska družinska terapija.

LITERATURA IN VIRI

- Catherall, D. R. (2004). *Handbook of stress, trauma, and the family*. New York: Brunner-Routledge.
- Girardin, B. W., Faugno, D. K., Seneski, P. C., Slaughter, L. in Whelan, M. (1997). *Color atlas of sexual assault*. St Louis, MS: Mosby.
- Gostečnik, C. (2009). *Relacijska paradigma in travma*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2011). *Inovativna relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2013). *Relacijska paradigma in klinična praksa*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2015). *Inovativna relacijska zakonska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Levine, P. A. (1997). *Waking the tiger: Healing trauma: The innate capacity to transform overwhelming experiences*. Barkeley, CA: North Atlantic Books.
- McNally, R. J. (2003). *Remembering trauma*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Repič, T. (2008). *Nemi krika spolne zlorabe in novo upanje*. Celje: Društvo Mohorjeva družba, Celjska Mohorjeva družba.
- Rodgers, C. S., Lang, A. J., Twamley, E. W. in Stein, M. B. (2003). Sexual trauma and pregnancy: A conceptual framework. *Journal of Women's Health* 12, št. 10:961-70.
- Rothschild, B. (2000). *The body remembers. The psychophysiology of trauma and trauma treatment*. New York: W. W. Norton in Company.
- Scaer, R. (2005). *The trauma spectrum: Hidden wounds and human resiliency*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: Guilford Press.
- Siegel, D. J. (2003). An interpersonal neurobiology of psychotherapy: The developing mind and the resolution of trauma. V: Daniel J. Siegel in Marion F. Solomon, ur. *Healing trauma: Attachment, mind, body, and brain*, 1-56. New York: W. W. Norton & Company.
- van der Kolk, B. A. (1994). The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress. *Harvard Review of Psychiatry* 1, št. 5:253-65.
- van der Kolk, B. A. (1996). The body keeps the score: Approaches to the psychobiology of posttraumatic stress disorder. V: Bessel A. van der Kolk, Aleksander McFarlane in Lars Weisaeth, ur. *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body and society*, 214-41. New York: Guilford Press.
- van der Kolk, B. A. (2002). Beyond the talking cure: Somatic experience and subcortical imprints in the treatment of trauma. V: Francine Shapiro, ur. *EMDR as an integrative psychotherapy approach: Experts of diverse orientations explore the paradigm prism*, 57-83. Washington: American Psychological Association.
- van der Kolk, B. A. (2003). Posttraumatic stress disorder and the nature of trauma. V: Daniel J. Siegel in Marion F. Solomon, ur. *Healing trauma: Attachment, mind, body, and brain*, 168-95. New York: W. W. Norton & Company.

ALI RAZUMEMO ALKOHOLIZEM ŽENSK?

POVZETEK

V prispevku predstavljamo štiri študije primera žensk s težavami zaradi pitja alkohola ter poskušamo odgovoriti na zastavljena vprašanja o vsebini pomoči ženskam, ki se znajdejo v stiski zaradi pitja alkohola in kdo so tiste osebe, ki jim nudijo osebno, čustveno in strokovno oporo ter podporo.

S pomočjo teoretičnih izhodišč poskušamo v zadnjem delu prispevka odgovoriti na zastavljena raziskovalna vprašanja: ali razumemo alkoholizem žensk, ali ženske potrebujejo prilagojeno obravnavo, kako spodbuditi večjo socialno vključenost žensk, kako okrepiti njihovo socialno mrežo in ali se v primerjavi z moškimi s težavami zaradi pitja alkohola počutijo bolj stigmatizirane.

KLJUČNE BESEDE: socialna mreža, alkohol, obravnavo

DO WE UNDERSTAND ALCOHOLISM IN WOMEN?

ABSTRACT

The paper presents four case studies of women with alcoholism in an attempt to contribute to the development of treatment programs for female alcoholics and the persons who offer them personal, emotional and professional support. A theoretical exploration helps answer the research questions: do we understand alcoholism in women, do women need special treatment, how to encourage greater social inclusion of women, how to strengthen their social networks, and whether female alcoholics feel more stigmatized compared to their male counterparts.

KEYWORDS: social network, alcohol treatment

1. UVOD

V zadnjem letu dni je naše strokovno delo bolj intenzivno povezano tudi z ženskami, ki so imele težave zaradi pitja alkohola.

V nadaljevanju znanstvenega prispevka predstavljamo štiri kratke študije primera žensk z opisanimi težavami z vidika obravnave njihovega alkoholizma in vidika systemskega družinskega pristopa dela s posamezniki ali / in družinami ter poskušamo odgovoriti na osnovno vprašanje kako je najbolj učinkovito pomagati ženskam, ki so v stiski zaradi alkoholizma ter kdo je tisti, ki jim v najbolj pomembnih trenutkih zmore ponuditi oporo, osebno, čustveno in strokovno, ki jo tako zelo potrebujejo.

Evropske raziskave kažejo, da so ženske bolj izpostavljene škodljivim posledicam pitja alkohola kot moških, kar je povezano s telesnimi značilnosti in značilnosti presnove pri ženskah, zaradi česar se pri ženskah prej razvije odvisnost ter z njo povezane različne telesne in duševne bolezni. Raziskovalci tudi poudarjajo, da je čezmerno uživanje alkohola eden izmed pomembnejših dejavnikov za nastanek petine raka na dojkah pri ženskah. Številne raziskave kažejo tudi, da se znižuje starost ob prvem pitju alkohola in da je vedno manj razlik med pitjem alkohola pri mladih fantih in dekletih, kar govori o naraščajočem številu mladih žensk, ki alkohol uživajo redno, kar pomeni vsaj enkrat tedensko ali pogosteje. Zaskrbljujoč podatek je, da v večini evropskih držav vsaj četrtina nosečnic vsaj občasno in brez ovir uživa alkoholne pijače.

Odnos družbe in ožje družine je do žensk, ki imajo težave s pitjem alkohola drugačen kot do predstavnikov nasprotnega spola, kar lahko povezujemo tudi z drugačno vlogo žensk v družbenem in družinskem okolju, kar ni sprejemljivo. Ženske se pogosto soočajo s stigo in diskriminacijo še bolj intenzivno kot predstavniki moškega spola. Ženske s težavami zaradi pitja alkohola so pogosto izpostavljene tako psihičnemu kot fizičnemu nasilju svojih partnerjev, kar ostaja skrbno varovana skrivnost.

Namen prispevka je širše predstaviti področje ženskega alkoholizma skozi teoretična izhodišča in predstavitev štirih primerov žensk, ki so se soočale s težavami s pitjem alkohola in izhajajo iz različnih socialnih okolij. V zaključku navajamo nekatere ugotovitve raziskovalnega dela ter poskušamo odgovoriti na nekatera vprašanja (ali v resnici razumemo alkoholizem žensk, ali ženske s težavi potrebujejo prilagojeno obravnavo alkoholizma, kako spodbuditi večjo socialno vključenost žensk, kako okrepiti njihovo socialno mrežo, ali se ženske počutijo bolj stigmatizirane zaradi alkoholizma v družbi v primerjavi z moškimi).

2. TEORETIČNA IZHODIŠČA

Odvisnost je skupina vedenjskih, kognitivnih in fizioloških pojavov ter simptomov, ki se razvijajo po ponavljajočem se vnosu naravnih ali umetnih psihoaktivnih snovi. Za odvisnost so značilne močna želja po vnosu takšne snovi, težave pri odrekanju takemu vnosu, vztrajanje pri vnosu kljub škodljivim posledicam, večje posvečanje izbrani psihoaktivni snovi kot drugim dejavnostim in obveznostim, povečana toleranca do snovi ter praviloma telesne motnje zaradi njene odtegnitve, kar označujemo kot abstinenčno krizo (Čebašek - Travnik, 1999).

Drugače povedano, od alkohola je odvisen tisti, ki dejansko ne more živeti brez alkohola oz. si pitja alkohola zelo želi. Če alkohola ne dobi (ne zaužije), trpi.

Pitje oz. ne-pitje alkohola je pogosto predmet predsodkov, stigme in diskriminacije v ožjih socialnih okoljih in družbi.

»Stigmatizacija odvisnih je še vedno močno izražena in se širi na njihove bližnje, pa tudi na strokovnjake, ki jim pomagajo. Rezultat je represiven odnos do odvisnih, posledici pa slabša socialna in zdravstvena oskrba, kar pa so že elementi diskriminacije,« meni dr. Zdenka Čebašek - Travnik, varuhinja človekovih pravic (v Miko, 2008).

Temeljno polje delovanja in razvoja predsodkov so vsakdanji svet ljudi, interakcije z drugimi in drugačnimi, kot smo »mi«. Predsodki segajo na vsa področja družbenega življenja (Nastran Ule, 1997; Gorše Goli, 1997).

Predsodek je stališče, skupek prepričanj (npr. o posamezniku ali skupini), ki so utemeljena samo na osnovi njegove pripadnosti določeni (stigmatizirani) skupini ter se oblikujejo s pomočjo socialnih reprezentacij, ki prevladujejo v družbi. Iz tega je mogoče sklepati, da predsodki niso stvar posameznikov, temveč skupin in družb. Socialno kategoriziranje teži k izoblikovanju manjšega števila lahko preglednih tipov ljudi in skupin, s čimer se poudarjajo razlike med socialnimi skupinami in zmanjšujejo razlike med člani, ki pripadajo isti skupini (Nastran Ule, 1997; Gorše Goli, 1997).

Stigma označuje tisto posameznikovo lastnost, ki ga loči od večine v skupnosti, tako da ima večina in tudi on sam to lastnost za odklonsko (Goffman, 1963; Goffman, 2008).

Stigmatizacija je poseben odziv okolja na drugačnost, različnost. Ameriški sociolog Erving Goffman (1963:14) jo je opredelil kot »nezaželeno drugačnost« ter je domneval, da je mogoče vse človeške razlike stigmatizirati. V nekaterih okoljih je drugačnost (barva kože, etična pripadnost, veroizpoved, starost, izobrazba, politično prepričanje ipd.) nezaželena, okolje pa stigmatizirane osebe dojema kot manjvredne, so lahko tarče posmeha, zaničevanja, psihičnega in fizičnega nasilja, dostop do družbenih dobrin (kot npr.: izobrazba, delovno mesto ...) jim je pogosto otežen.

Goffman (1963) trdi, da stigmatizirani šele s svojim vedenjem omogoča stigmatiziranje in s tem tudi kategoriziranje samega sebe kot stigmatiziranega posameznika.

Stigmatizirani lahko razvije strategije, da ohrani svojo lastno identiteto, npr. prikrivanje stigme, sprejem stigme kot negativne samopodobe, refleksija stigme.

Človek, ki stigmatizira, se potrjuje s tem, da diskreditira druge. Z diskreditacijo se pridruži večini soljudi, s katero se počuti močnejšega in se z njim strinjajo. Soglasje z večino in s privilegiranimi omogoči vstopnico v članstvo privilegirane skupine (Švab, 2009).

Pri osebah s težavami v duševnem zdravju se stigmatiziranost kaže tudi v diskriminaciji in socialni izključenosti, kar predstavlja pomembno oviro v njihovem osebnem življenju: v odnosih v družini, v delovnem okolju, v odnosih do sodelavcev in v odnosih do prijateljev (Stuart, 2005).

Vedenje, ki je posledica predsodkov, je diskriminacija (Watson idr. v Švab, 2009).

Diskriminacija je posebno obnašanje do oseb zaradi njihovih posebnosti, ki so označene kot drugačne, in zaradi njihove pripadnosti »zaznamovanim« skupinam (Nastran Ule, 1997).

Osebe, ki so žrtve diskriminacije, nosijo psihološko breme. Pri njih se pogosto razvijejo tudi občutki manjvrednosti, hkrati pa tudi samoponižujoči (self-defeating) vzorci obnašanja. Žrtve diskriminacije se tako začnejo obnašati v skladu s predsodki drugih o njih (Nastran Ule, 1997).

Preseganje predsodkov je mogoče pri ljudeh brez zavisti. Horkheimer in Mitscherlich (v Nastran Ule, 1997) sta dokazala, da so predsodki psihološko povezani s čustvom zavisti in sovraštva, ki pa sta posledica pomanjkanja življenjske širine in zadovoljstva.

Izkazalo se je, da izobraževanje in boljša informiranost o duševnih motnjah prispevata k spremembi obnašanja, kar posledično vpliva tudi na zmanjšanje diskriminacije (Thornicroft idr., 2007).

Programi zdravljenja duševnih motenj in terapevtski programi, v katere so vključeni posamezniki in njihove družine, morajo slediti cilju, da se posameznik oz. njegova celotna družina ponovno uspešno vključi v socialno okolje (Arboleda-Florez, 2001).

Ljudje so od nekdaj uživali alkoholne pijače, a niso veljali za odvisnike. Giddens (2000) navaja, da je bilo do 19. stoletja redno pitje alkohola prepoznano kot »družbeni problem« le toliko, kolikor je motilo »javni red«. Lipič je (1834) v začetku 19. stoletja izvedel prvo znanstveno raziskavo na svetu s področja zlorabe alkohola. V raziskavo je vključil dve skupini po 100 ljudi iz petih župnij glavnega mesta Ljubljane. Potrdil je dejstvo, da alkoholizem vpliva na demografske dejavnike, saj se smrtnost povečuje. Ta trend je še izrazitejši pri tistih, ki višjo stopnjo odvisnosti dosežejo v krajšem času. Predlagal je omejitev proizvodnje alkohola in nadaljeval, da pravzaprav ne gre za omejitev, ampak določitev prave mere. Izguba na področju državnega proračuna se sama poravnava oz. se da poravnati s prilivom na drugem področju ali s povišanjem davkov (Lipič, 1834).

Glede povezanosti in zasvojenosti Giddens (2000) meni, da smo v današnji družbi tradicijo postavili na stranski tir. Iz tega sledi povečan pomen reflektivnosti Jaza. V družbi, kjer velikih področij posameznikovega življenja ne določajo več vnaprej obstoječi vzorci in navade, pa se mora posameznik nenehno pogajati za možnosti svojega življenjskega sloga (Giddens, 2000). Dokler je tradicija obstajala, človek ni imel izbire, kar ga je hkrati tudi varovalo. Danes se sam, oborožen s svojim razmišljanjem, sooča z mnogimi vprašanji (prav tam). Če jih ne uspe obvladati, pred njimi beži v omamo.

Odvisna družina je tista, v kateri je vsaj en član odvisen od vsaj ene psihoaktivne snovi (Čebašek - Travnik, 1999). Odvisnost v družini vpliva na odnose v njej, na odnos med partnerjema, med starši in otroki ter tudi med otroki samimi. Prve posledice je opaziti pri čustvenem sporazumevanju med člani družine: najprej se pojavi čustvena odtujenost med partnerjema, nato prepiri, nesoglasja, nasilje. Otroci v takšnem družinskem okolju niso deležni starševske ljubezni, občutka varnosti, ni zaupanja, nenehno je prisoten strah, kaj se bo zgodilo.

Pri odvisnih družinah običajno zasledimo naslednje lastnosti (Čebašek - Travnik, 2003):

- zamenjava prednostih nalog

Oseba, odvisna od alkohola, porabi večino svojega časa za oskrbo z alkoholom, zanemarja pa stike s svojimi bližnjimi in družino kot celoto. Odvisen starš ne opazi težav svojega otroka v šoli, pri učenju, ne vidi, da njegova soproga potrebuje pomoč pri domačih opravilih, gre torej za predvsem zanemarjanje čustvenih stikov. Za takšno osebo je značilno, da je njen osnovni cilj oskrba z alkoholom, pozablja pa na svojo družino.

- spreminjanje vrednot

V takšni družini ni iskrenosti, zaupanja med člani: prične se z majhnimi lažmi, ki so na začetku omejene na zanikanje pitja alkohola, kasneje pa tudi na druga področja. Odvisnost v družini in tudi drugo dogajanje v zvezi s tem, vključno z nasiljem, postaja dobro varovana

družinska skrivnost, o kateri se ne govori. Otroci pa v pomembnem obdobju odraščanja dobijo sporočilo, da je laž oz. prikrivanje resnice dovoljeno, kar s pridom uporabljajo tudi npr. v šoli, kar nadalje vpliva na razvoj delikventnega vedenja in lahko tudi začetek kriminalne kariere. Laži pa sčasoma vsem družinskim članom začnejo jemati moč za učinkovito reševanje problemov.

- opuščanje odgovornosti

Ta lastnost se najprej pokaže pri odvisni osebi, kasneje pa tudi pri drugih družinskih članih. Na začetku pri otrocih v odvisni družini opazimo pretirano odgovornost, ko poskušajo poskrbeti za vse, kar pa se kasneje spreobrne v opuščanje odgovornosti in izogibanju le-tej.

- razvoj odvisniškega vedenja pri drugih družinskih članih

Možno je, da se bo razvilo odvisniško vedenje tudi pri drugih članih. Ni pa nujno, da se razvije v obliki, ki bi bila moteča za druge člane. Partnerji si svoje stiske, povezane z odvisnostjo bližnjega, lajšajo na različne načine, tudi s pomirjevali. Za otroke pa je značilno, da prevzamejo odvisniški način vedenja in odnos do alkohola, kot ga imajo starši.

Program psihosocialne obravnave odvisnih od alkohola in njihovih pomembnih bližnjih

V nadaljevanju bo podrobneje predstavljen program, ki ga izvaja Društvo Žarek upanja.

Program nudi celostno psihosocialno obravnavo osebam, odvisnim od alkohola, in njihovim pomembnim bližnjim (oboje so uporabniki programa) s ciljem vztrajanja v abstinenци in postopni vključitvi v socialno okolje. Hkrati so uporabniki spodbujeni k spremembi življenjskega sloga.

Vsebina programa

- a) Individualna obravnava (svetovalni in motivacijski razgovori)
- b) Skupinska obravnava

V vseh oblikah zdravljenja in obravnave sodelujejo tudi socialni pedagogi poleg strokovnjakov z drugih področij.

Najpogostejša in najuspešnejša metoda dela z osebami, odvisnimi od alkohola, je skupinsko in svetovalno delo, ki ga lahko opredelimo kot metodo, ki s premišljenimi skupinskimi izkušnjami pomaga posameznikom/družinam, da povečajo svoje socialne zmožnosti in sposobnosti in se usposobijo za reševanje osebnih problemov, problemov v skupinah, ki jim pripadajo. Ob tem je treba upoštevati, da so si pacienti/uporabniki med seboj različni glede okoliščin (faza zdravljenja, stopnja odvisnosti, življenjske okoliščine idr.), iz česar sledi, da jim v različnih življenjskih okoliščinah pomagajo različne intervence (intenzivnost, dolžina trajanja, institucionalne oblike, uporabljene tehnike). Velja, da so za pacienta/uporabnika intervence učinkovite takrat, kadar izrazito spodbujajo njegovo spremembo vedenja, boljše obvladovanje vsakdana, kadar potekajo v okviru skupine in spodbujajo abstinenco (Rus Makovec, 2004a).

Odvisnost ni izguba vedenjske plastičnosti, ni le neka epizoda, ampak je za osebe, ki imajo težave z odvisnostjo, »življenjska kariera«. Pri odvisnosti gre za vedenje, ki ga ne spodbujajo le primarni dražljaji (alkohol), ampak tudi različni sekundarni, neozaveščeni dražljaji (utrjeni medosebni in medčloveški odnosi, življenjske okoliščine idr.), in so del odvisnikove vsakodnevne socialne mreže odnosov in okolja (Rus Makovec, 2004).

Namen skupinskega dela z osebami, odvisnimi od alkohola, in njihovimi pomembnimi bližnjimi je pripraviti in opremiti jih tako, da se bodo na trezen način soočali z življenjskimi zahtevami in ovirami. Na poti do zelenih ciljev, ki si jih sami zastavljajo, spremljajo svoje vedenje in brez občutkov krivde ustvarjajo skladne odnose z drugimi ter so nenehno spodbujeni k aktivni udeležbi pri delu v skupini. Vključenost jim daje možnost izražanja in samouresničevanja. Skupina ima za člane tudi vzgojno moč in hkrati predstavlja prostor, kjer si uporabniki med seboj izmenjujejo izkušnje, mnenja, spreminjajo in krepijo svoj življenjski slog, urejajo odnose v družini in z drugimi socialnimi okolji, v katerih delajo, se gibajo in bivajo.

Člani skupine so torej nenehno spodbujeni k aktivni udeležbi v programu, učenju socialnih in komunikacijskih veščin, kar krepi njihovo moč in odgovornost za odločitve, večja njihov vpliv na njihovo lastno življenje, razvijata se njihova avtonomnost in neodvisnost in se povečuje njihova participacija v vsakdanjem življenju na vseh področjih njihovega življenja, kar jih usposobi za konstruktivno in učinkovito spopadanje s problemi ter omogoča ponovno vključitev v socialno okolje, kar ustvarja pogoje za uspešno zadovoljevanje psihosocialnih potreb. Delo v skupinah vključuje tudi procese spoznavanja, razumevanja in sodelovanja, tj. medosebne interakcije v formalnih in neformalnih oblikah in skupinah.

Skupina ima torej izjemno moč. Ubrane skupine naredijo »nemogoče stvari mogoče« in dopolnjujejo strokovno delo in javno organizacijo za zadovoljevanje človekovih potreb. Opravljajo pa tudi številne funkcije, ki jih sicer socialna mreža nudi posamezniku. Skupine za samopomoč temeljijo na skupinskem delu. Samo terapevtska skupina ima moč, da pripravi posameznika do odločitve in akcije, do spreminjanja svoje osebnosti (Rugelj, 1981). V zvezi s tem Lang poudarja, da en sam človek nima dovolj moči, da bi spremenil drugega človeka (Lang, 1988). Če izhajamo iz tega, da je vzgoja oseb, odvisnih od alkohola, možna le v skupini, lahko rečemo, da »vzgajamo ljudi z ljudmi«. V skupini ne vzgaja le terapevt, temveč vzgojni proces teče tudi med člani samimi, kar Rogers (1985) poimenuje vzgajanje na horizontalni ravni, ker se vzgojni proces odvija na ravni enakovrednih posameznikov.

Skupina je za osebo, odvisno od alkohola:

- zaščitna meja in ovira, da vede in podzavestno splošnega družbenega vzorca pivskega vedenja ne sprejme kot nekaj normalnega in svoje abstinence ne doživlja kot nekaj nenormalnega; ob občutku varnosti in zaščite se njihova siceršnja ranljivost postopno zmanjšuje;
- prostor za medsebojno izmenjavo izkušenj s krepitvijo zdravega načina življenja, usklajevanja medčloveških odnosov, zadovoljevanja potreb po druženju;
- čustveno in socialno blažilo, ki prestreza in mili krize, ki jih nekdanji odvisnik in njegova družina občasno doživljajo;
- udobje in sproščujoča klima, saj nudi ugodno okolje, kjer imajo osebe možnost spregovoriti o svojih težavah, stiskah, občutkih, čustvih, se o njih pogovarjajo brez obsojanj in občutkov krive.

Skupina za svoj obstoj in razvoj potrebuje delovni načrt oziroma plan. Z njim je moč doseči tako cilje skupine kot cilje njenih posameznih članov. Gre torej za stremljenje k skupnim in individualnim ciljem hkrati. Da pa bi bilo zdravljenje oseb, odvisnih od alkohola, v skupini

uspešno, je nujno, da imajo člani nek cilj, h kateremu skupaj težijo in ob katerem se povežejo. Skupina ima svoje dejavnosti, skupne cilje, ki so za člane nepogrešljivi, pomembni.

Člani skupine se pogovarjajo o svojih potrebah in o tem, kaj jim je pomembno, o tem, kaj koristi njihovem osebnostnemu razvoju, ob čemer opravljajo delovne naloge, ki so pomembne za njihovo rehabilitacijo.

V skupinah, kjer so osebe, odvisne od alkohola, oziroma v klubih zdravljenih alkoholikov se vse delovne naloge nanašajo na rehabilitacijo članov in njihovo osebnostno rast ter njihovo ponovno vključitev v socialno okolje. Omenjenih ciljev zdravljenja oseb, odvisnih od alkohola, pa ni mogoče doseči drugače kot v terapevtskih skupinah. Zato poudarjamo vlogo skupine pri rehabilitaciji oseb, odvisnih od alkohola.

Skupina oseb, odvisni od alkohola, ponuja možnost, da se poistoveti z njo. Ta spozna, da ni edina na tem svetu, ki ima probleme z alkoholom. Skupina takšnemu posamezniku omogoči, da zadovolji svojo potrebo po pripadnosti.

Vzgojni cilji delovanja skupine in terapevta so v tem, da oseba, odvisna od alkohola:

- spreminja stališča, oblikuje nove poglede,
- razvije sociabilnost, strpnost, čustveno pretanjenost, si pridobi sposobnost uživanja v druge,
- razvije čut odgovornosti, delovne navade, samoiniciativnost, kritičnost.

Te cilje oseb, odvisni od alkohola, pomagajo doseči skupina oziroma »vzorniki«, to so osebe, ki so že dosegle spremembe na osebnem, družinskem, družbenem področju. Vzorniki so tisti, ki ji pomagajo krepiti samospoštovanje in jih utrjujejo v prepričanju, da se lahko spremenijo. Poseben pomen pri tem imajo letne predstavitve članov. To je priložnost, da ostali člani skupine priskočijo na pomoč z nasveti, obenem pa pri tistih, ki abstinirajo dlje, vidijo, da sta možni še nadaljnja abstinenca in osebnostna rast. Rehabilitacija v skupini je uspešna, ko oseba, odvisna od alkohola, nadomesti svoj užitek v opijanju z drugimi z bolj zdravim in ustreznim zadovoljstvom, kadar si postavi cilje, ko poišče možnosti za uspešno reševanje svojih življenjskih težav in ko znova odkrije življenjski smisel. V tem primeru rečemo, da pride do osebnostne rasti.

Naloga rehabilitacije v skupini je, da oseb, odvisni od alkohola, pomaga graditi osebnost in razviti tiste osebnostne lastnosti, ki jih posameznik ni imel niti pred nastopom odvisnosti. Bistvo rehabilitacije je, da človek postane drugačen od tistega, kar je bil pred začetkom zdravljenja. Lahko rečemo, da je abstinenca nujni, a ne zadostni pogoj za uspešno rehabilitacijo. Kajti zgolj abstinenca ni dovolj, da oseba, ki je nekoč bila odvisna od alkohola, doseže višjo stopnjo osebnostne zrelosti, kot jo je imela pred začetkom pitja. Človek torej ostane na isti stopnji zrelosti in le vprašanje časa je, kdaj zopet zaide na staro pot odvisnosti. Kot posledica osebnostnega napredovanja se spremeni tudi način reševanja življenjskih težav – človek namreč drugače gleda na življenje in s tem na življenjske probleme. Vse spremembe o predstavi sveta in popolno rehabilitacijo ter ponovno socialno vključenost pa je možno doseči le z abstinenco in vključenostjo v skupino. Kajti v skupini se razvijajo globoko človeško razumevanje, prijateljstvo in ljubezen v novi obliki medsebojnih odnosov, kakršnih oseba, odvisna od alkohola, prej ni poznala. Člani si med seboj zaupajo intimne stvari, takšne,

ki jih ne razume nihče drug kot oni sami. V nekaterih stvareh člani najdejo razumevanje le v skupini. To so ljudje, ki imajo enake težave, so šli ali gredo skozi podobne situacije. Člani se med seboj povezujejo, da bi se počutili enakovredne in potrebne drug drugemu in si tako pomagali pri odločanju o svoji prihodnosti, nudili podporo v kriznih situacijah. Ker osebe, odvisne od alkohola, zapustijo staro družbo, v kateri so pijančevale, so v začetku zdravljenja osamljene, kasneje pa si najdejo prijatelje v skupini in tako se počasi ponovno vključujejo v družbeno dogajanje in postajajo akterji družbe.

3. EMPIRIČNI DEL

V empiričnem delu bomo uporabili kvalitativno metodo raziskovanja. Uporabili bomo popise štirih uporabnic programa psihosocialne obravnave oseb s težavami zaradi pitja alkohola.

Raziskovalna vprašanja:

1. Ali ženske, ki so imele težave s pitjem alkohola potrebujejo drugačno strokovno obravnavo v primerjavi s predstavniki moškega spola?
2. Ali do ženske deležne ustrezne osebne, čustvene in strokovne opore ter podpore?
3. Ali se ženske počutijo stigmatizirane zaradi svojega pitja alkohola?
4. Ali so ženske s težavami s pitjem alkohola žrtve nasilje s strani svojih partnerjev?

Raziskovalne metode

a) Deduktivno raziskovanje

Pri kvalitativnem raziskovanju bomo sledili deduktivnemu pristopu in s pomočjo sekundarnih virov spoznavali področje raziskave.

Uporabili bomo naslednje sekundarne vire:

- strokovna dela in članke, ki obravnavajo področje raziskovanja,

b) Induktivno raziskovanje

Pomagali si bomo z induktivnimi metodami raziskovanja, s katerimi bomo preverjali domneve, ki so nastale s pomočjo deduktivnih poti. Pri induktivnem raziskovanju bomo uporabili opise in popise štirih uporabnic.

Vzorec

Študija primera 1:

MP

Gospa je stara 39 let, poročena, mati dveh hčera. Ena je stara 19, druga pa 15 let. Je redno zaposlena in je končala poklicno izobraževanje. Zaradi pitja alkohola se je odločila za bolnišnično zdravljenje, po tem je v terapevtsko skupino skupaj z možem vključena že 4 leta. Po enoletni vključenosti v terapevtsko skupino je bila hospitalizirana zaradi depresivnega stanja.

Gospe soproj nudi oporo, skupaj z njo obiskuje terapevtsko skupino. Ob tem redno obiskujeta tudi zakonsko skupino, v drugem programu. Mlajši hči je vključena v psihosocialno obravnavo otrok staršev, ki so imeli težave zaradi pitja alkohola. V program se vključuje tudi kot prostovoljka in ne le kot uporabnica.

Gospa je vključena v dodatne aktivnosti v programu, v dramsko terapevtsko sekcijo, skupaj s svojim soprogom. V programu sta aktivna oba.

Gospa je vključena terapevtsko mešano skupino. Terapevtska skupina ji nudi osebno, čustveno in strokovno oporo ter varno socialno okolje, kjer lahko izrazi svoja mnenja, prepričanja in strahove.

Ugotovitve:

Njena abstinenca je stabilna. Njeno počutje ob podpori terapije z antidepresivi tudi. Skrbna do hčerk. Pri mlajši hčeri je opaziti prevzemanje odgovornosti, je zelo skrbna, odgovorna in pozorna. Mož z njo sodeluje, jo podpira in ima uvid v težave, ki so jih v družini imeli. Družina se je s pitjem uporabnice soočila na ustrezen način.

Vključuje se bolj v tista socialna okolja, kjer ve, da ne pijejo alkohola ali pa vedo za njeno zdravljenje.

Študija primera 2:

MH

Gospa je stara 62 let, poročena, mati treh odraslih otrok, dveh hčera in enega sina. Je upokojena, končala je VII. stopnjo izobraževanja. Soprog je bil do nje psihično in fizično nasilen. Zaradi pitja alkohola se je odločila za bolnišnično zdravljenje, ki je pomenilo tudi umik iz okolja, kjer je bila žrtev nasilnega moža. V času zdravljenja je soprog sodeloval, pogosto se je počutil kot žrtev, po končanem zdravljenju je nekaj časa obiskoval terapevtsko skupino skupaj z njo. Oporo so osebi MH nudili vsi trije otroci, najstarejša hčera s svojo družino. Gospa ima tudi vnučko in vnuka.

V času zdravljenja in vključenosti v terapevtski program se je gospa opolnomočila. Še vedno živi skupaj z možem, otroci so se že odselili. Hkrati se je gospa z upokojitvijo vključila še v številne druge kreativne aktivnosti in si razširila svojo socialno mrežo (slikarska skupina, kaligrafija, izdelovanje nakita, pevski zbor). Ima dobre odnose z otroki, z možem pa je v stabilnem odnosu, kjer mu jasno sporoča, da je njena toleranca do nasilja ničelna.

Gospa je vključena terapevtsko mešano in žensko terapevtsko skupino. Obe terapevtski skupini ji nudita osebno, čustveno in strokovno oporo ter varno socialno okolje, kjer lahko izrazi svoja mnenja, prepričanja in strahove.

Ugotovitve:

Gospa iskrene podpore s strani svojega partnerja nima. Osebno in čustveno oporo ji nudijo trije otroci. Dobro se počuti v okolju programa. Njen napredek je očiten. V času zdravljenja in vključenosti v program je oživila svoje številne talente in sanje hkrati pa si je oblikovala bolj stabilno in bolj pozitivno mnenje o sebi, ve kaj želi in pri tem vztraja. Izjemno hitro je razvila ničelno toleranco do nasilja. Do programa in njenega obiskovanja le tega je sčasoma mnenje spremenil tudi njen soprog, ki se ji pridruži na družabnih in drugih ne-terapevtskih srečanjih.

Študija primera 3:

SP

Gospa je stara 37 let, vdova. Mati hčerke, stare 10 let z mišično atrofijo in sina, starega 12 let. Oba s pokojnim možem sta prekomerno uživala alkoholne pijače. Mož je umrl v prometni nesreči, vozil je pod vplivom alkohola. Pred 7 leti je ostala sama z otrokoma. Po posredovanju Centra za socialno delo se je vključila v program psihosocialne obravnave alkoholizma. Bila je vključena v začetno terapevtsko skupino, kasneje v nadaljevalno, sedaj je vključena tudi v

žensko terapevtsko skupino. V začetnem obdobju so ji ob strani sorodniki, njeni starši in sestra, ki so pazili na otroke, da je bila ona redno vključena v program. Sodelovanje s Centrom za socialno delo je bilo dobro.

Gospa se danes zaveda resnosti težav, ki jih je imela v življenju zaradi alkohola. Vendar ima uvid, da ji je sprememba, za katero se je odločila, omogočila življenje, kot ga živi danes. V času abstinence si je uredila status družinskega pomočnika in skrbi za bolno hčerko, ki jo je pogosto potrebno voziti na različne preglede in redne terapije. Do obeh otrok je zelo skrbno. Varno okolje terapevtskega programa ji izjemno veliko pomeni. V zadnjih 6 letih, od vključitve v program, so se preselili v prilagojeno stanovanje.

Ugotovitve:

Gospa je stabilna, abstiniira. Spremenila je življenjski slog. Izrazi veliko hvaležnost tudi Centru za socialno delo, ki jo je v tistem trenutku postavil v situacijo: ali bo nekaj spremenila, ali bo sledil odvzem otrok in namestitev v rejniško družino. Izkazalo se je, da sta uporabnici otroka največje bogastvo, ki ji je ostalo, po smrti moža. Od začetka vključenosti se v vse aktivnosti programa vključuje aktivno, deluje samo-pomočno, s svojimi nasveti in izkušnjami poskuša pomagati drugim, na druge deluje motivacijsko, saj drugi uporabniki v njeni zgodbi in njen prepoznavajo veliko moč za odločitve v pravem trenutku, je vzor drugim. V času vključenosti je gospa spremenila svoj življenjski slog. Je telesno aktivna, skrbi zase in enako spodbuja sina ter hči do njenih možnosti.

Študija primera 4:

UK

Gospa je stara 34 let, razvezana. Živi skupaj z 11 let staro hčerko v hiši svojih staršev, v ločenem stanovanju. Brat se je tudi že večkrat zdravil zaradi težav s pitjem alkohola v psihiatrični bolnišnici. Zaradi težav s pitjem alkohola in vožnje pod vplivom alkohola ji je bilo odvzeto vozniško dovoljenje za določen čas. Je redno zaposlena. Je skrbna do hčere, tudi zahtevna. Nekaj časa je bila tudi vključena v terapevtski program pri dr. Perku.

Ugotovitve:

V program se je uporabnica vključila z velikim odporom, ki so nekoliko kasneje izzveneli. Po približno pol leta vključenosti je stabilna. Izkazalo se je, da je najbolj negotova v odnosih z moškimi, partnerji. Ko ga ima, jo prevzame strah, da ga bo izgubila in bi naredila vse, da se to ne bi zgodilo. Navidezno kaže stabilno samopodobo, vendar se kmalu v terapiji ugotovi, da temu ni tako. Potrebuje veliko spodbud in potrditev, da verjame v dobro opravljeno delo, v to, da je z njo vse v najlepšem redu. Svojo negotovost občasno prenaša tudi na 11 letno hčerko. Uporabnica napreduje. Potrebuje veliko osebne, čustvene in strokovne opore za ohranjanje stabilnosti v abstinenci in na poti osebnostnih sprememb.

4. RAZPRAVA IN ZAKLJUČEK

Vloga žensk v družbi je pomagati drugim. Pogosto pa se situacija zanje spremeni, ko same zaidejo v težave. Kot kažejo naše študije primerov, podpora s strani družinskih članov ni tako brezpogojna kot je brezpogojna podpora in pomoč žensk, ko se v stiski znajdejo njeni bližnji. Ženske s težavami s pitjem alkohola potrebujejo predvsem varno socialno okolje, kjer zaznavajo oporo in podporo drugih uporabnic ter strokovnjakov. V takšnem okolju terapevtskem okolju se počutijo dobro, zmorejo spregovoriti o svojih stiskah ter gradijo svoj osebni razvoj ter pot v spremenjen življenjski slog.

V našem programu nudimo takšnim uporabnicam možnost vključitve v ti. žensko skupino. Za žensko skupino je značilno, da so vanjo vključene le uporabnice ženske spola. Ta primer dobre prakse govori o tem, da ženske potrebujejo prilagojeno obravnavo, kar je bilo tudi naše raziskovalno vprašanje.

Opora, podpora, spoštljivi odnosi, razumevanje so nekatere izmed pomembnih dimenzij dela z žensko s težavami s pitjem alkohola. Ko začutijo, da jih nekdo sprejema takšne kot so, se zmorejo soočiti s svojo stisko, ki je navadno bolj kompleksna od samega pitja alkohola. V kolikor vstopijo v vsaj en empatični odnos, ki jim nudi potrditve, da so na pravi poti, vztrajajo ter dosegajo vnaprej zastavljene cilje.

Žensko pitje alkohola je v družbi mogoče prepoznati kot predsodek, tudi stigmo, morda bolj prikrito, kakršno je tudi pitje žensk, saj ženske praviloma ne zahajajo v lokale, kjer bi uživale alkohol. To navadno počno doma, kjer so pogosto izpostavljene nasilju, ki ga celo opravičujejo, kar je povsem nesprejemljivo. Eden izmed namenov predstavljati ženski alkoholizem širši javnosti je tudi ta, da bi se ženske ozavestilo, da je potrebno imeti ničelno toleranco do vsakršnega nasilja, ne glede na situacijo, v kateri se znajdejo.

Iz predstavljenih študij primerov je mogoče razbrati kako zelo pomembna je socialna mreža in vključenost za uporabnice. Terapevtski program nudi možnost širitve socialne mreže za uporabnice, ki v trenutku, ko spremenijo življenjski slog, pričnejo prepoznavati pri sebi druge in nove vrednote ter pogosto en del svoje socialne mreže tudi izgubijo.

Če poskušamo odgovoriti na naslovno vprašanje prispevka, ali razumemo žensko pitje alkohola, smo pred zahtevno nalogo. Trdimo, da razumemo ženski alkoholizem, a ne v celoti. Hkrati pa se morajo ženske najpogosteje opreti same nase, podpore v ožji družini pogosto nimajo. Razlogi so lahko različni. V boljši situaciji so ženske, ki so deležne osebne in čustvene podpore s strani svojih partnerjev. Delo z ženskimi uporabnicami mora temeljiti na krepitvi njihovih pozitivnih virih moči, da one same spoznavajo nove smisle v življenju ter ozavestijo razloge, zaradi katerih je oz. bo njihovo življenje v abstinenci drugačno, boljše ter da jim prinaša nešteto nepozabnih trenutkov, ki jih, če bi vztrajale v družbi alkohola, ne bi doživele.

LITERATURA IN VIRI

- Arboleda-Florez, J. (2001). *Stigmatization and human rights violations*. Geneva: World Health Organization.
- Čebašek - Travnik, Z. (1999). *Zloraba in odvisnost od psihoaktivnih snovi*. V: M. Tomori, S. Zihlerl (ur.). Psihijatrija. Ljubljana: Medicinska fakulteta, s. 137–168.
- Čebašek - Travnik, Z., Židanik, M. (2003). *Sindrom odvisnosti od alkohola*. Maribor: Zdravstveni dom dr. Adolfa Drolca, Dispanzer za zdravljenje alkoholizma in drugih odvisnosti.
- Giddens, A. (2000). *Preobrazba intimnosti*. Ljubljana: Založba / *cf.
- Goffman, E. (1963). *Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey: Prentice – Hall Inc.
- Goffman, E. (2008). *Stigma – Zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Maribor: Aristej.
- Gorše Goli, A. (1997). *Nekatere socialno psihološke značilnosti, odvisnih od alkohola, vključenih v klub zdravljenih alkoholikov*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Lang, B. (1988). *Odabranopoglavlja iz alkoholologije, psihoterapije i terapijske zajednice*. Zagreb: Klinička bolnica »Dr. M. Stojanovič«.
- Lipič, F. V. (1834). *Osnovne značilnosti dipsobiostatike*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Krajncan, M., Bajželj, B. (2008). Odnos – osnova za socialnopedagoško delo. V: M. Krajncan., D. Zorc Maver, B. Bajželj, B. (ur.). Socialna pedagogika med teorijo in prakso. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, s. 55–70.
- Miko, K. (2008). *Alkohol ne prenese nobenega tekmeča*. Ljubljana: Delo d.d., Priloga Ona.
- Nastran Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Rogers, C. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Rugelj, J. (1981). *Dolga pot*. Ljubljana: Republiški odbor Rdečega križa Slovenije.
- Rus Makovec, M. (2004). *Dejavniki, ki vplivajo na nastanek odvisnosti*. V: D. Boben Bardutzky idr. (ur.). Osnove zdravljenja odvisnosti od alkohola. Učbenik in smernice za delo. Ljubljana: Psihiatrična klinika (s. 16–23).
- Rus Makovec, M. (2004a). *Psihoterapija v procesu zdravljenja odvisnosti od alkohola*. V: D. Boben Bardutzky idr. (ur.). Osnove zdravljenja odvisnosti od alkohola. Učbenik in smernice za delo. Ljubljana: Psihiatrična klinika (s. 61–70).
- Stuart, H. (2005). *The new WPA Section on Stigma and Mental Disorders*. World Psychiatry, WPA, 2.
- Švab, V. (2009). *Duševna bolezen in stigma*. Ljubljana: Šent Slovensko združenje za duševno zdravje.
- Thornicroft, G. idr. (2007). *Stigma: ignorance, prejudice or discrimination?* British Journal of Psychiatry.

NAVEZANOST KOT MEHANIZEM SOOČANJA Z LOČITVIJO IN RELACIJSKA DRUŽINSKA TERAPIJA

POVZETEK

V procesu ločitve je prepoznavanje aktivacije sistema navezanosti in njegovih značilnosti še posebej pomembno, saj omogoča razumeti različne regulacijske procese in strategije, ki jih uporabljajo ljudje z različnimi stili navezanosti, da se prilagodijo razmeram razveze. Raziskave potrjujejo, da ne-varno navezane osebe ločitev, ki jo lahko imenujemo tudi ponovitev t.i. rane v navezanosti, doživljajo težje in imajo manj učinkovitih strategij za soočanje s to ranjenostjo, ki jo doživljajo kot ponovitev bolečih temeljnih občutij, ki so znana iz preteklih odnosov navezanosti. Predvsem prebujanje rane v navezanosti, ki označuje doživetje zavrnitve in občutek izdajstva zaupanja v kritičnem trenutku, ko je oseba v stiski in potrebuje podporo, ter soočanje z njo, pa predstavlja možnost za preoblikovanje relacijskega stila, ki ga z vidika paradigme relacijske družinske terapije razumemo kot možnost za srečanje s temeljnim afektom in predelavo le-tega, saj v nasprotnem primeru oseba obtiči v začaranem krogu bolečine in relacijske ranjenosti, ki onemogoča dostop do funkcionalnih odzivov. V prispevku bo z metodo študije primera prikazan primer dela s klientko ob ločitvi, s čemer analiziran proces predelave ranjenosti v navezanosti pri ločenih osebah po modelu relacijske družinske terapije.

KLJUČNE BESEDE: razveza, navezanost, rana v navezanosti, čustvena regulacija, relacijska družinska terapija.

ATTACHMENT AS A MECHANISM OF COPING WITH DIVORCE AND RELATIONAL FAMILY THERAPY

ABSTRACT

In the process of divorce, the recognition of attachment system activation is of utmost importance, since it enables understanding different regulation processes and strategies used by people with different attachment styles to adapt to the circumstances of divorce. Research findings show that insecurely attached persons experience divorce, which can be compared to a new attachment injury, as more difficult and they have less efficient coping strategies to face the injury; they relive painful basic affects known from their past attachment relationships. From the perspective of Relational Family Therapy, this vulnerability opened the possibility of facing and processing the basic affect; otherwise, the client would remain stuck in the vicious circle of pain and relational wounds that prevent access to functional responses. Re-awaking and facing with the attachment injury, which means the experience of rejection and betrayal of trust at a critical time of distress when one is in need of support, represents possibility for transforming of relational style, which, through the lens of Relational Family Therapy, means a possibility for meeting a basic affect. Otherwise a person gets stuck in a vicious cycle of pain and relational injury, which blocks functional responses. By means of the case study method the analysis of the therapeutic work of a female client dealing with divorce will be present in order to analyze the processing of attachment injury by divorced client in Relational Family Therapy.

KEYWORDS: divorce, attachment, attachment injury, emotional regulation, Relational Family Therapy.

1. UVOD

Ločitev oz. razpad dolgotrajnejše partnerske zveze je zagotovo ena izmed težjih preizkušenj, ki jih lahko doživi posameznik. Čeprav je ločitev na nek način dobrodošla in včasih neizogibna rešitev različnih relacijskih težav in stresnih okoliščin v zakonu oz. partnerski zvezi (npr. visoka konfliktnost in nasilje, nezvestoba, odvisnosti,...), je neprijetna izkušnja za vse udeležene (Margulies, 2007). Na težo posledic ločitve lahko vplivajo različni dejavniki, zagotovo pa je v določeni meri odvisna od sposobnosti posameznika, da se uspešno sooči s spremembami. Idealno je, če procesi na vseh področjih, kjer pride do sprememb, tečejo optimalno, vendar pa se velikokrat pojavljajo zapleti, ki ovirajo primerno prilagoditev na novo situacijo.

2. RAZPAD PARTNERSKE ZVEZE

Ločitev ima številne čustvene, socialne in ekonomske posledice za partnerja, otroke in širšo družino, ki se navadno nadaljujejo še dolgo po tem, ko so vsi formalni vidiki ločitve že urejeni (Cherlin, Chase-Lansdale in McRae, 1998; Pryor in Rodgers, 2001). Raziskave kažejo, da ločeni doživljajo povečan psihični stres, kar se odraža npr. v višji stopnji depresije in manjšem občutju zadovoljstva (Amato, 2000; Aseltine in Kessler, 1993), višji rabi alkohola in slabši kvaliteti spanja (Hetherington in Kelly, 2002), celo v višji smrtnosti (Sbarra in Nietert, 2009).

Ne glede na okoliščine ločitve le-ta pomeni spremembo, ki poseže v posameznikov ustaljeni dnevni življenjski ritem in način življenja ter poruši njegova pričakovanja (Counts in Sacks, 1985). Globlje gledano je razpad odnosa vedno izguba, in sicer ne le partnerja, ampak tudi izguba socialnega statusa, finančne varnosti in dosedanjih finančnih virov, doma, družine ter pomeni določeno pretrganje vezi v socialni mreži in s tem tudi izguba možnosti socialne in čustvene opore (Demo, Fine in Ganong, 2000). Tudi kadar se par strinja, da zaključi zakonski oz. partnerski odnos, je to boleče. V doživljanju partnerjev se pojavljajo občutki krivde, jeze, obupa, strahu in razočaranja. Pogosto so prisotni tudi osamljenost, zmeda, nizko samospoštovanje, občutek negotovosti in zavrženosti (Gostečnik, 2003; Halperin, 2006). Če so vključeni še otroci, so lahko bolečina in zapleti še večji (Amato, 2001). Pri ločitvi ni zmagovalcev in poražencev, čeprav niso vse ločitve travmatične in destruktivne in ne vodijo vedno v skrajno težke občutke. Mnogi poročajo, da se njihova življenja po ločitvi izboljšajo (Määttä, 2011). Nekatere raziskave kažejo, da je mogoče izkušnjo ločitve povezati s spremembami, ki jih posameznik doživi kot pozitivne in ki vodijo tudi v osebno rast (Amato, 2000). Vendar pa je na poti do »dobre ločitve« veliko ovir in potrebnih soočanj z bolečimi temami, ki se prebujajo ob spremembah, ki jih ločitev prinaša.

Glavna intrapsihična naloga procesa soočanja z ločitvijo je čustveno procesiranje predvsem težkih čustvenih stanj v bolj sprejemljive in pozitivne oblike čustev. V procesu soočanja z ločitvijo so odločilnega pomena okoliščine ločitve, kakor tudi pretekle izkušnje posameznika, ki oblikujejo njegov model strategij soočanja s stiskami (Cvetek, 2009; Wang in Amato, 2000). Raziskovalci (Newman in Newman, 2003) ugotavljajo, da se ljudje s posledicami ločitve soočajo glede na vrste stresorjev, vire pomoči in opore, ki so posamezniku na voljo ob

stresu ločitve, in glede na pomen, ki ga ima zanje ločitvena situacija. Pri vsem tem odkrivajo, da moč oziroma intenzivnost stresorja ni tako ključna pri napovedi, kako dobro se bo posameznik prilagodil ločitvi. Pomembnejše so strategije soočanja, ki izhajajo iz virov pomoči in opore ter tudi pomena, ki ga ima ločitev za posameznika; pri tem so lahko v ozadju tudi zapleti, ki izvirajo iz nezavednih psihičnih procesov in strukture posameznika, ki se tke v relacijskih izkušnjah od njegovega rojstva dalje. Eden izmed pogledov na značilnosti čustvenega procesiranja in vedenja v stiski podaja tudi teorija navezanosti.

3. LOČITEV IN NAVEZANOST

Eden izmed možnih načinov razumevanja relacijske podlage za ločitev in doživljanje ločitve predstavlja teorija navezanosti (ang. *attachment theory*), ki nudi pomembne raziskovalne in klinične implikacije obravnave družinskih članov ob ločitvi. Teorija navezanosti omogoča razumeti čustvene regulacijske strategije, ki jih različno uporabljajo ljudje z različnimi stili navezanosti, da se prilagodijo razmeram zakonske razveze.

Teorija navezanosti se je razvila v eno od najuspešnejših teorij v psihološki znanosti na področju zgodnjih odnosov otroka, ki nam pomaga razumeti tudi kasnejše intrapsihične in interpersonalne vzorce delovanja posameznika. Z njo je Bowlby (1980) opisal biopsihološki ustroj človekove psihične strukture, iz katere izvira posameznikov način navezovanja in ohranjanja, pa tudi prekinjanja stika z drugimi. Na to zlasti vplivajo tiste osebe v otrokovi okolici, od katerih je odvisno njegovo fizično in tudi čustveno preživetje. Odnos navezanosti zagotavlja otroku fizično bližino primarnega skrbnika oz. osebe navezanosti (ang. *attachment figure*), hkrati pa se med njima stekajo afektivne vezi, kjer se srečata kot posameznika in kjer ima eden izmed njiju za drugega velik čustven pomen in je zaradi tega nenadomestljiv.

Navezanost je del prilagoditvenega vedenjskega sistema, ki ga otrok vzpostavi v najzgodnejšem otroštvu. Ta mehanizem razloži, kako otrok vzpostavlja in ohranja stik s svojim staršem ali primarnim skrbnikom in kako se odziva na prekinitev tega stika. V varni navezanosti bo otrok lahko poiskal bližino z osebo na katero je navezan, ohranjal bo občutek varnosti, da se lahko nanj obrne v času stresa ter zavedanje, da ga bo odrasli potolažil in umiril njegovo tesnobo. Hkrati bo razvil notranji delovni model varne osnove, ki je notranja shema sebe v odnosu do drugega (osebe navezanosti), ta shema pa mu omogoča imeti občutek varnosti pri raziskovanju sveta. Primarni odnos s skrbnikom (navadno je to mati) otroku omogoča preživetje, prek njega pa mati otroku regulira čustvene zahtevne situacije v času stresa (Erzar in Kompan Erzar, 2011).

O sistemu navezanosti lahko govorimo kot o vseživljenjskem razvojnem sistemu, v katerem ljudje uporabljajo izjemno kompleksne fizične, kognitivne in komunikacijske strategije za oblikovanje močnih čustvenih vezi, ki bi jih zaščitile pred resničnimi ali potencialnimi grožnjami. Kvaliteta navezanosti z osebo navezanosti v otroštvu tako zaznamuje človeka v vseh nadaljnjih odnosih v življenju, saj predstavlja model odnosov oz. dojemanja sebe, drugih in sveta (Simonič, 2006). Ko se namreč primarni odnosi otroka z osebo navezanosti večkrat ponavljajo, otrok zgradi notranje modele delovanja (ang. *internal working models*), na osnovi katerih bo razvijal odnose tudi v prihodnosti. Z vidika vseživljenjske perspektive kvaliteta

navezanosti, ki se oblikuje v zgodnjem otroštvu, vpliva na oblikovanje kasnejših odnosov, bodisi v okviru širšega socialnega konteksta, ali pa v intimnih odnosih (Bowlby, 1973).

Ključne komponente navezanosti je mogoče opaziti zlasti v odraslem intimnem odnosu. Hazan in Shaver (1987, 1990, 1994) sta ugotovila, da se tip navezanosti, ki ga je posameznik kot otrok vzpostavil s starši, ponovi v odraslem intimnem odnosu, kjer partner začne služiti podobnim funkcijam in zadovoljuje iste potrebe po čustveni podpori in varnosti, kot so to v otroštvu počeli starši. Aktivacija sistema navezanosti in njegovih značilnosti je vidna tudi v procesu ločitve. Različni avtorji (Feeney in Nöller, 1996; Fraley in Shaver, 2000; Hirschberger idr., 2009; Kirkpatrick in Hazan, 1994) so odkrili povezavo med trajanjem in zadovoljstvom odnosov in stili navezanosti, pri čemer so razmerja ljudi z varnim stilom navezanosti najbolj dolgotrajna in zadovoljujoča. Zaradi relacijskega stila, ki pri ne-varno navezanih osebah vključuje s preteklimi odnosi utemeljen strah pred zavrženostjo, doživijo te osebe ob ločitvi večjo stisko (Fraley in Shaver, 2000). Različni avtorji opisujejo ločitev kot stresno situacijo, ki zahteva določen napor pri prilagajanju nanjo. Gre za stresno situacijo, ki glede na teorijo navezanosti spodbudijo aktivacijo sistema navezanosti, ki posledično spodbudi iskanje bližine z osebno navezanosti, ki predstavlja varno pribežališče. V odraslosti predstavlja osebo navezanosti oseba, s katero smo v intimnem romantičnem odnosu, če pa pride do izgube te osebe, pa je to osebo potrebno izžalovati. Tako je navezanost na bivšega partnerja obravnavana kot pomembna spremenljivka pri razumevanju odraslih in njihovih odzivov na porušene odnose (Fraley in Shaver, 2000; Vareschi in Bursik, 2005). Navezanost na bivšega partnerja je primarni vzrok subjektivnega doživljanja stiske kot rezultata ločitve.

Že leta 1975 je Weiss razkril presenetljive podobnosti med odraslimi, ki so vključeni v proces ločitve in otroci, ko se pri njih aktivira sistem navezanosti. Bowlby (1980) opisuje aktivacijo navezanosti na sledeči način: ko otroci zaznajo nevarnost, iščejo podporo pri osebi navezanosti. Najprej se ob nevarnosti pojavi strah, ki aktivira sistem navezanosti in vključi vedenja, ki običajno služijo za vzpostavitev dostopa do osebe navezanosti. Strah služi tudi kot komunikacijski signal, ki pri osebi navezanosti, ki ta strah opazi, spodbudi odziv, da otroka pomiri. Če tega odziva ni, se pojavi jeza, ki je otrokov odgovor na dojemaje osebe navezanosti kot konstantno nedosegljive. Vloga jeze je, da motivira otroka, da bo prešel ovire, ki preprečujejo, da bi bil z osebo navezanosti, po drugi strani pa na ta način sporočajo osebi navezanosti potrebo, da ne želijo, da bi bila v prihodnosti še kdaj nedosegljiva. Žalost pa se pojavi, kadar posameznik ponotranji izgubo osebe navezanosti, ko sprejme dejstvo, da oseba navezanosti ni dostopna in da se vsak poskus, da bi z njo vzpostavil stik, izjalovi. Vedenjski odziv na žalost so zavračanje, odmik in obup, ki dajejo posamezniku čas, da sprejme te neželene spremembe in pogleda aktivne možnosti, ki so ostale na razpolago in s tem integrira to izgubo v nadaljnje življenje.

Vse te občutke je Weiss (1975) prepoznal tudi pri ljudeh, ki so v procesu ločitve. Partnerji v procesu ločitve pogosto čutijo hromeč strah in intenziven bes do osebe navezanosti (bivšega partnerja), za katero čutijo, da jih zapušča in zavrača. Tem čustvom sledita žalost in velik občutek osamljenosti, ki vodi v zadnjo fazo obupa, v katerem je svet doživet kot prazen, nepovezan in mrtev. Pri vsem je potrebno upoštevati še tip navezanosti, ki tudi zaznamuje odnose in njihove razpade. S tega stališča je mogoče prepoznati različne oblike reakcij, ki

sledijo ločitvi (Davis, Shaver in Vernon, 2003; Sbarra in Emery, 2005). Večina raziskovalcev povezuje varen stil navezanosti s primernim in učinkovitim okrevanjem po izgubi (Vareschi in Bursik, 2005), medtem ko imajo ne-varno navezani posamezniki več težav v procesu prilagajanja na ločitev. Ne-varno navezani posamezniki, ki so v času zveze čustveno odvisni od svojih partnerjev in doživljajo več strahu pred zapuščenostjo, se težje prilagajajo na ločitev. Po drugi strani pa varno navezani posamezniki poročajo o manj stresa pri ločitvi in situacijo doživljajo kot manj ogrožajočo. Sebe doživljajo kot bolj sposobne pri soočanju z ločitvijo in uporabljajo bolj učinkovite strategije reševanja problemov, kot npr. boljše pogajalske taktike in utemeljitve. Kot rezultat tega ti posamezniki doživljajo manj fizičnih in psihičnih zdravstvenih problemov po ločitvi (Birnbbaum idr., 1997). Poročajo tudi o več prijetnih občutkih, ko so s sabo in z drugimi in doživljajo manj problemov z bivšimi partnerji (Clipper, 1997), prav tako tudi lažje odpustijo bivšemu partnerju (Mazor, Batiste-Hare in Gampel, 1998). Po ločitvi uporabljajo bolj pozitivne starševske metode, kar je lahko v pomoč otrokom pri boljši prilagoditvi na ločitev staršev (Vareschi in Bursik, 2005; Roberson, Sabo in Wickel, 2011). Partnerski odnos je torej mogoče razumeti kot zelo pomembno obliko vezi navezanosti, kjer se pojavijo negativne posledice, kadar je prekinjena.

4. LOČITEV KOT PONOVI TEV RANE V NAVEZANOSTI

Ne-varni stili navezanosti se izoblikujejo tudi ob travmatičnih izkušnjah, ki so bile zaradi nedostopnosti in neodzivnosti staršev oz. nefunkcionalnega odnosa s primarno osebo navezanosti neprimerno regulirane. Takšne odnose lahko za razliko od ostalih travmatičnih izkušenj (npr. bolezni, fizični napadi, nesreče) označimo kot relacijsko travmo, saj je njen vir druga oseba, v večini primerov bližnja oseba, katere namen je prizadeti drugega ali pa ga zlorabiti za doseg svojih ciljev, ne glede na posledice. Relacijska travma predstavlja specifično kategorijo psihične travme, ki vključuje izgubo medosebnega stika s pomembno drugo osebo, v otroštvu so to ponavadi starši (oz. oseba navezanosti). Gre za izgubo zaupanja, ki je posledica različnih oblik zanemarjanja in nasilja in je še posebej težka in pušča globoke rane, saj se običajno prične v otroštvu, ko posameznik še nima razvitih primernih mehanizmov soočanja s travmo in je zato še posebej ranljiv (Schoore, 2003).

S situacijo ločitve se lahko ponovno odigrajo in doživijo temeljna boleča občutja, ki so osebi znana iz preteklih odnosov (ne-varne navezanosti), kar še bolj oslabi sposobnost posameznika za uspešno soočanje z ločitvijo, saj ima občutek, da se mu nenehno dogajajo (kompulzivno ponavljajo) najslabše stvari (Simonič, 2015). Vsaka ločitev je v nekem vidiku travmatična, teorijo navezanosti pa mnogi imenujejo tudi kot teorijo travme, saj daje pozorost na ekstremne čustvene pretrese in občutke izolacije ter ločitve zlasti v trenutkih povečane ranljivosti – kar se ob ločitvi zgodi. Ne-varno navezane osebe bodo ločitev, ki jo lahko imenujemo tudi ponovitev t.i. rane v navezanosti, doživele težje in imele manj učinkovitih strategij za soočanje s to ranjenostjo, ki jo doživljajo kot ponovitev bolečih temeljnih občutij, ki so znana iz preteklih odnosov navezanosti (npr. izdajstvo, zapuščenost, zavrženost, krivda, neprimernost, žalost,...) (Vareschi in Bursik, 2005). Rana v navezanosti označuje doživetje zavrnitve in občutek izdajstva zaupanja v kritičnem trenutku, ko je oseba v stiski in potrebuje podporo. V tem smislu gre za relacijsko travmo, ki se pojavi, ko oseba v obdobju čustvene krize ali ranljivosti od drugega v odnosu ne doživi podpore, ki jo v teh trenutkih potrebuje in

instinktivno išče, kar se ob ločitvi zagotovo zgodi. Razumemo jo lahko kot specifičen tip izdajstva, ki ga doživljamo v medosebnih odnosih, predvsem v partnerskih. Je opustitev ali prekršitev zaupanja – je posebno izdajstvo zaupanja, ko drugi partner ni dosegljiv ali ni odziven, ko nekdo rabi čustveno podporo in skrb, kakršno pričakujemo od osebe navezanosti (Johnson, Makinen in Millikin, 2001).

Koncept rane v navezanosti se ne osredotoča toliko na neko specifično vsebino bolečega dogodka, pač pa bolj na vidike pomena navezanosti ob takih dogodkih (npr. nezvestobe). Dogodek prekine naravno tendenco, da v času stiske poiščemo in iščemo skrb, zatočišče in bližino osebe navezanosti, kar je instinktiven način regulacije afekta (Bowlby, 1988; Johnson, 2002). Težka čustvena stanja tako ostanejo neregulirana oz. jih reguliramo na kakšen drug (nefunkcionalen) način. Ločitev tako predstavlja relacijsko travmo, ki jo lahko razumemo kot radikalno rano v navezanosti v odnosu, kjer ne bo mogla biti »sanirana«, ob tem pa se odpirajo tudi rane oz. je njihova ponovitev, ki izvirajo iz globoke ranjenosti v odnosih navezanosti v otroštvu in primarnih odnosih.

5. RELACIJSKA DRUŽINSKA TERAPIJA IN PREDELAVA RANJENE NAVEZANOSTI

Ločitev lahko tako razumemo kot enega izmed dogodkov, ki spadajo v kontinuum posameznikovega doživljanja rane v navezanosti, ki se v tej izkušnji ponovno prebuja in odigrava. V tej ranjenosti se z vidika relacijske družinske terapije nakazuje možnost za srečanje s temeljnim afektom in predelavo le-tega, saj v nasprotnem primeru oseba obtiči v začaranem krogu bolečine in relacijske ranjenosti, ki onemogoča dostop do funkcionalnih odzivov (Gostečnik, 2015).

Model relacijske družinske terapije je usmerjen k prepoznavanju patoloških odnosov, v katere se posameznik zapleta in jih ne more spremeniti, jih ponavlja (ponavljanje rana v navezanosti). Ta relacijska ranjenost posamezniku velikokrat onemogoča, da bi si priboril dostop do funkcionalnih odzivov. Na osnovi preteklih odnosov navezanosti, ki se začenjajo v posameznikovi primarni družini, se je izoblikovala njegova psihična struktura, ki je lahko, v primeru patoloških odnosov ali travmatičnih izkušenj, zaznamovana z nefunkcionalnostjo (npr. nizko samospoštovanje, občutki nekompetentnosti, naučena nemoč in številni drugi obrambni mehanizmi oz. v relacijski družinski terapiji afektivni psihični konstrukti), kar v posamezniku samo še utrjuje prepričanje, da se ničesar ne da narediti in spremeniti (Gostečnik, 2011). Ti odnosi navadno temeljijo na temeljnem afektu, ki je podlaga vsem odnosom in ustvarja vzdušje, na katerega so vsi odnosi uglašeni. Ta temeljni afekt mora postati zaveden, da človek razume, kaj se dogaja (Gostečnik, 2015). Relacijska družinska terapija pristopa k odkrivanju tega temeljnega afekta, ki vodi dinamiko odnosov, na treh ravneh delovanja: sistemskem, medosebnem in notranjepsihičnem nivoju. Temeljni afekt preveva vse odnose na vseh nivojih. Tudi ločitev je na nek način odsev tega temeljnega afekta. Relacijska družinska terapija zato te odnose najprej na novo prebudi in jih naredi poznane, nato pa z novim odnosom med terapevtom in klientom poskuša spremeniti te medosebne vzorce odnosov, kar pomeni, da je treba najprej najti temeljni afekt, nato

spremeniti osnovni sistem regulacije afekta ter najti način, da bo regulacija afekta bolj funkcionalna (Gostečnik, 2011; 2013).

V nadaljevanju se bomo s študijo primera osredotočili na prikaz predelave rane v navezanosti, ki se je prebudila pri klientki, ki se je soočala z ločitvijo. Naše raziskovanje se bo osredotočilo na analizo in prikaz soočanja in predelave rane v navezanosti s pomočjo terapevtskega procesa po modelu relacijske družinske terapije.

6. METODA

A. Raziskovalna strategija: Študija Primera

Študija primera je metoda kvalitativnega raziskovanja, ki podaja celovit opis posameznega primera in omogoča njegovo analizo, tj. opis značilnosti primera in dogajanja ter opis procesa odkrivanja teh značilnosti (Mesec, 1998). Gre za opis in analizo primera z namenom, da bi odkrili variabile, strukture, vzorce in zakonitosti interakcij ali ocenili uspešnost dela ali napredek v razvoju (Starman, 2013), pri čemer je podan intenziven opis in analiza enega posameznika ali le nekaj posameznikov. Študija primera je pristop pri celovitemu raziskovanju pojavov, procesov in postopkov s pomočjo proučevanja posameznih primerov, ko želimo njihovo holistično in poglobljeno raziskavo. Pri tem se ne osredotočamo na odkrivanje univerzalne in generalizabilne resnice ali iščemo odnosa vzrok-posledica, pač pa se poudarja eksploracija in opis (Golden, 2003).

V našem primeru smo uporabili opisno neformalno singularno študijo primera, kjer je bil fokus na procesu pri individualnem udeležencu in ne na skupinskem povprečju. Zanimalo nas je, kaj se je z vidika predelave rane v navezanosti, ki se je ponovila z ločitvijo, pri ločeni osebi zgodilo v procesu terapevtske obravnave po modelu relacijske družinske terapije.

B. Postopek zbiranja podatkov

Podatke za analizo smo zbirali retrospektivno. Ko smo se odločili za raziskovalno vprašanje (kaj se je z vidika predelave rane v navezanosti pri ločeni osebi zgodilo v procesu terapevtske obravnave po modelu relacijske družinske terapije), smo pregledali pretekle primere terapevtskih obravnav, za katere smo imeli zbrane primerne podatke in izbrali en primer, pri katerem je bila vidna zgodovina ranjene navezanosti in prisotnost ločitve. Vire podatkov so predstavljali zapiski o primeru ter zvočni posnetki terapevtskih obravnav, ki smo jih pridobili po vnaprejšnjem soglasju klientke, pri čemer smo zagotovili terapevtsko obravnavo v skladu z etičnimi načeli. Terapevtska obravnava je zajemala 12 enournih tedenskih srečanj s klientko.

C. Postopek analize podatkov

Izveden je bil intenziven in poglobljen pregled primera. Pregledali smo zapiske terapevtskih obravnav, ki si jih je za spremljanje procesa izdeloval terapevt, prav tako smo analizirali zvočne posnetke terapevtskega procesa. Pozorni smo bili na vzorce, opise tem, ki so razkrivale relacijsko travmo in rano v navezanosti, intervencije in spremembe, ki so se pokazale kot rezultat intervencij. Na osnovi tega smo ustvarili pisni povzetek celotnega procesa, kjer so povzete ugotovitve o terapevtskem primeru v luči predelave ranjene navezanosti v soočanju z ločitvijo po modelu relacijske družinske terapije.

7. REZULTATI

A. Opis stanja klientke

V terapevtsko obravnavo je bila vključena klientka, stara 34 let. Od odhoda od moža (ločitveni postopek je še tekel) je minilo 2 meseca, pred tem sta bila v zvezi 10 let (poročena 6 let). Otrok nista imela. Živela je v svojem stanovanju. Odnos je dokončno razpadel zaradi fizičnega nasilja s strani partnerja, za katerega je podala prijavo.

B. Oris relacijske travme oz. ranjenosti ob ločitvi:

Klientka se je v terapijo želela vključiti, ker je čutila, da se je ob ločitvi soočala ne le s formalnimi okoliščinami, ki so bile velik izziv, pač pa je čutila tudi veliko psihično bolečino in se soočala z nihanjem težkih čustvenih stanj. Največjo bolečino je čutila ob dejstvu, da je kljub trudu in veri, da se bodo stvari v odnosu uredile, ta razpadel. Ob tem je čutila veliko poraženosti in doživljala, da se ponovno odigrava zavrnjenost, ki jo je v različnih odnosih spremljala skozi celotno življenje, čeprav je na prihodnost gledala z naivnim optimizmom.

S partnerjem sta bila poročena 6 let. Že pred poroko z njim ni bila prepričana v to, da dela prav, vendar jo je nekaj vleklo k temu moškemu – rekla je, da se ji je zdel podoben očetu. Mož je bil zelo manipulativen, živela sta pri njegovih starših, s katerimi ni uspel razviti primernih razmejitev, zato se je posledično dogajalo veliko vmešavanja v njun odnos. Začela sta se odtujevati, imela sta tudi težave z zanositvijo. Ob konfliktih je s strani moža doživljala veliko grobosti, bil je tudi fizično in psihično nasilen. Ves čas je klientka verjela, da jima bo uspelo rešiti odnos z resničnim trudom, vztrajnostjo in odpuščanjem. Prelom se je zgodil ob nesreči, ko je kljub poškodbam in stiski s strani moža doživela poniževanje, zaničevanje in nerahločnost. Ob tem je začutila, da tako ne gre več in se je odločila oditi od moža.

C. Čustvena slika ob soočanju z izzivi ločitve

Ob začetku terapevtske obravnave je klientka kljub korakom, ki jih je naredila, še vedno bila precej ujeta v razmišljanje o odnosu, čeprav je bila trdna v svoji odločitvi za ločitev. Lahko bi rekli, da je bila čustveno na nek način v fazi šoka, precej je govorila, skoraj naučeno, bilo je veliko kaotičnih občutij, ki se jih še ni dalo zares čutiti (kot da je prava bolečina še nekje zelo globoko). Imela je občutek, da bo sedaj šele zares začela živeti, vendar jo je pri tem bilo tudi strah. Obrambo pred tem je predstavljalo njeno prepričanje, ki je bilo skoraj naivno: če je toliko pretrpela, si sedaj zagotovo zasluži nekaj boljšega. S tem je ponavljala naivno vero, ki jo je ob vseh zlorabah sicer reševala, a ohranjala vzorce nasilja: da bo od zdaj naprej pa gotovo bolje. S tem je disociirala od resnične teže dogodkov.

D. Pretekle zlorabe in travme

Klientka je poznala rane v odnosih že v svojem otroštvu. Njena starša sta se ločila pri njenih devetnajstih letih. Ostala je pri mami, imela je še mlajšega brata. Mama jo je priklepala nase (psihična manipulacija) s poniževanjem in nenehnim prebujanjem občutkov manjvrednosti, prav tako je z njene strani bilo prisotno pogosto in nasilno fizično kaznovanje. Kot otrok je ves čas živela tudi prepojena s krivdo, da sta se starša poročila zaradi nje, saj se sicer ne bi, če mama ne bi zanosila z njo. Zato je klientka vedno imela občutek, da nikoli ni dovolj dobra, ne

glede na to, kaj naredi, saj jo je nenehno spremljal občutek, da je dolžna za nekaj poskrbeti (kar pa ni nikoli dejansko bilo v njeni moči).

E. Terapevtska obravnava

Terapevtska obravnava je potekala po modelu relacijske družinske terapije, katere glavna intervencija je odkriti nefunkcionalne vzorce vedenja in prepričanja, ki velikokrat služijo kot obramba (afektivni psihični konstrukt) ter raziskati, kateri temeljni afekti so na intrapsihični ravni prisotni kot gonilna sila, ki poganja te vzorce vedenja in mišljenja. Na začetku terapevtskega procesa je torej bilo potrebno na sistemski in medosebni ravni raziskati zaplete, ki so se dogajali, in počasi priti v stik z resnično bolečino. Kot smo omenili, je na začetku pri klientki bilo na površju prisotne veliko naivne idealizacije v lepo prihodnost (disociacija), zato sta s terapevtom ob nežnem stopanju v stik z resnično bolečino in zaskrbljenostjo iskala pristnejša občutja. Najprej se je pokazalo veliko strahu pred prihodnostjo in pred tem, da se ji ne bi spet zgodila podobna zloraba in zavrženost. Ob naslavljanju tega, da se je vedno znova puščala zlorabiti, je prišla do sramu, da je to počela, vendar je rekla, da je to vseeno bilo bolje, kot pa biti sam. To, da odnos lahko uspe, tudi ko je bila brutalno pretepena, je bilo možno na osnovi zmotne naivne vere, da če bo možu odpustila, jo bo imel rad in ne bo zavržena. S tem je ponavljala temeljni vzorec, ki ga je prinesla iz družine in v osnovi katerega so bili občutki manjvrednosti in zanemarjenosti, ki jih je poskušala preseči z neizmernim prilagajanjem, potrpežljivostjo in ustrežljivostjo, saj ji je to zagotavljalo občutek pripadnosti, pa četudi na način, ki si ga ni zaslužila. Brez te podredljivosti je čutila, da si ne zasluži, da obstaja (krivda ob tem, da sta starša »trpela« v odnosu, saj sta se poročila zaradi nje).

Najgloblji stik z bolečino je v varnem terapevtskem okolju predstavljalo spoznanje, ob katerem se je pokazala resnična rana v navezanosti, in sicer da v resnici nima in ni imela nikogar in ničesar, kar bi ji zagotavljalo varnost in zatočišče. Soočila se je z občutki zavrženosti in žalosti ob tem, kaj vse je bila pripravljena narediti, samo da bi ohranila stik s sebi bližnjimi osebami (starši, partnerjem). Predvsem žalost je bila tisti temeljni afekt, pred katerim je nenehno bežala, saj je bilo spoznanje, da je nihče v resnici ni imel zares rad in jo čutil, bilo zelo boleče.

To je bilo zelo težko spoznanje, po njenih besedah, *»kot da bi metala celo življenje v en sod in tam zdaj, ko pogledam vanj, ni ničesar ... kot da je tam ena črna luknja, kamor je vse posrkano in izgubljeno, kamor me je vedno vleklo in nisem mogla naprej«*. Ob tem soočenju z resnico (temeljnimi afektom žalosti), je prišla do tistega dna, ki jo je osvobodilo in od katerega se je lahko odrinila, saj ji ni bilo potrebno več bežati v olepševanje stvari. Prebudila se je tudi zdrava jeza, ki ji je dala odločnost za nove korake, predvsem pa je ob tem spoznala, da je bila žrtev in ne krivec. Pripadalo ji je nekaj drugega, kot to, kar je dobila. Spoznala je, da so odnosi, kjer otrok po naravi išče največ varnosti, bili vir največje nevarnosti. Ob taki dvojnosti je izgubila občutek za resnično nevarnost, *»kot bi izgubila kompas: tam, kjer bi mi hoteli dobro, sem se umaknila, kjer pa so mi delali slabo, pa sem mislila, da je to dobro«*. V varnem terapevtskem odnosu je raziskovala tudi vidike lastne vrednosti in prihajala do spoznanja, da je dragocena. Ko je začutila, česa kot majhna punčka ni imela, pa ji je pripadalo, je spoznala, da si to sedaj lahko daje sama sebi kot odrasla ženska: da se lahko ima rada, da je dragocena in vredna ljubezni.

F. Zaključek terapevtskega procesa

Ob zaključku terapevtske obravnave je pri klientki bilo zaznati veliko več umirjenosti in stika z realnostjo. Čutila je negotovost, kako bo naprej, vendar ta strah ni bil hromeč, pač pa je nakazoval na to, da mu bo znala prisluhniti se tako zavarovati pred potencialnimi zlorabami in primerno razmejiti v odnosih. Verjela je vase in v svojo vrednost, zato ni več bilo tveganja, da bo odreagirala na ta strah kot je odreagirala v preteklosti: takrat je namreč prav zaradi strahu (pred zavrženostjo) vztrajala v zlorablajočih odnosih. Bila je v stiku s svojo ranljivostjo in se zavedala, da jo mora zavarovati in zaščititi.

8. RAZPRAVA

Iz opisa primera lahko vidimo, da se je pri klientki ob soočanju z ločitvijo prebujala globoka ranjenost, ki je presegala le zaplete ob formalnih vidikih ločitve, saj je razkrivala globljo relacijsko travmiranost. V otroštvu klientka ni imela varnih in ljubečih odnosov. Razvila je ne-varni stil navezanosti, ki bi ga lahko opisali kot nenehno tesnobno iskanje varnosti v odnosih, ki vedno znova razočarajo in na ta način zagotavljajo stik (Schore 2003). To se je klientki dogajalo tudi v intimnem odnosu s partnerjem, kjer je kljub zlorabi vztrajala, saj je imela v svojo psihoorgansko strukturo vgrajen vzorec iskanja stika »za vsako ceno«. Bolj ko je iskala stik, več izdajstva je doživljala, saj se je ponavljala travma rane v navezanosti, kjer so se izmenjavala občutja zapuščenosti, razočaranja, izdajstva, neprimernosti in krivde. Rana v navezanosti je namreč specifičen tip izdajstva, ki ga zaznamuje izguba zaupanja, ko bi pričakovali čustveno podporo in skrb (Johnson, Makinen in Millikin, 2001). Z vidika relacijske družinske terapije je šlo za kompulzivno ponavljanje in novo ustvarjanje konfliktnih situacij, travm in vedenjskih modelov v klientkinem osebnem in medosebnem vedenju, mišljenju in čutenju. Na osnovi tega posameznik sedanje dogodke, ki ga spominjajo na preteklost, interpretira v luči preteklosti (Gostečnik, 2011).

Srečanje s tem dejstvom, da so se klientki izdajstva ponavljala kot v začaranem krogu, je omogočilo postopoma priti v stik z disociiranimi čutenji, na osnovi katerih se je zgradil obrambni afektivni psihični konstrukt, ki predstavlja cel konglomerat obrambnih mehanizmov, ki varujejo posameznikovo psihično strukturo pred vdorom razdiralnih afektov (Gostečnik, 2015). Klientka je v preteklosti psihično preživela na način, da si je zatiskala oči in verjela, da bo s trudom in dajanjem vedno novih priložnosti postala ljubljena, kar pa jo je samo še ohranjalo v vlogi žrtve. Ko se je soočila z realnostjo zgodovine izdajstev, se je srečala s temeljnim afektom (v njenem primeru je to bila žalost), ki ga je lahko sprejela in pričela regulirati na drugačen, zavesten in s tem bolj funkcionalen način (od nje ni več bežala, pač pa jo je doživela kot krivico, ki ji ni več dolžna služiti).

9. SKLEP

Terapija za klienta pomeni možnost predelave razdiralnega afekta, hkrati pa tudi novo postavitev odnosov na vseh ravneh. Terapevtski odnos omogoča klientu, da prepozna in ovrednoti svojo bolečino, ki je v primerih propadlih odnosov še posebej velika. Na osnovi tega klient začne drugače doživljati odnose in ljudi okoli sebe, saj je v terapevtskem odnosu prišlo do preoblikovanja psihičnih struktur in s tem tudi odnosov. Terapija pomaga tudi

artikulirati in osvetliti boleče odnose, ki se kompulzivno ponavljajo, lahko tudi preko ponavljanja rane v navezanosti.

ZAHVALA

Doseženi rezultati so nastali v okviru projekta št. J5-6825, ki ga je financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

LITERATURA IN VIRI

- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 1269-1287.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355-370.
- Aseltine, R. H., in Kessler, R. C. (1993). Marital disruption and depression in a community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 34(3), 237-51.
- Birnbaum, G. E., Orr, I., Milkulincer, M. in Florian, V. (1997). When marriage breaks up—Does attachment style contribute to coping and mental health? *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(5), 643–654.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment. Loss, sadness and depression. Vol. III*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment. Attachment and Loss. Vol. I*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.
- Cherlin, A. J., Chase-Lansdale, P. L. in McRae, C. (1998). Effects of parental divorce on mental health throughout the life course. *American Sociological Review*, 63(2), 239–249.
- Clipper, R. C. (1997). *Adult attachment models and their relationship to adjustment to divorce. Doktorska disertacija*. St. Louis: St. Louis University.
- Counts, R. M., in Sacks, A. (1985). The need for crisis intervention during marital separation. *Social Work*, 30(2), 146-150.
- Cvetek, R. (2009). *Bolečina preteklosti*. Celje: Celjska Mohorjeva družba, Društvo Mohorjeva družba.
- Davis, D., Shaver, P. R. in Vernon, M. L. (2003). Physical, emotional, and behavioral reactions to breaking up: the roles of gender, age, emotional involvement, and attachment style. *Personality and Social Psychology*, 29(7), 871-84.
- Demo, D. H., Fine, M. A. in Ganong, L. H. (2000). Divorce as a family stressor. V P. C. McKenry in S. J. Price (ur.), *Families and change: Coping with stressful events and transitions* (str. 101-117). Thousand Oaks: Sage.
- Erzar, T., in Kompan Erzar, K. (2011). *Teorija navezanosti*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Feeney, J. A., in Noller, P. (1996). *Adult attachment*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Fraley, R. C., in Shaver, P. (2000). Adult romantic attachment: theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology* 4: 132-154.
- Golden, L. (2003). *Case Studies in Marriage and Family Therapy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gostečnik, C. (2003). *Srečal sem svojo družino II*. Ljubljana: Brat Frančišek, Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2011). *Inovativna relacijska družinska terapija: inovativni psiho-biološki model*. Ljubljana: Brat Frančišek, Teološka fakulteta, Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2013). *Relacijska paradigma in klinična praksa*. Ljubljana: Brat Frančišek, Teološka fakulteta in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2015). *Inovativna relacijska zakonska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek, Teološka fakulteta in Frančiškanski družinski inštitut.
- Halperin, S. M. (2006). Family therapy for the postdivorce adjustment of women left by their husbands for another woman. V C. A. Everett in R. E. Lee (ur.), *When marriages fail* (str. 247-259). New York: The Haworth Press.
- Hazan, C., in Shaver, P. R. (1987). Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Hazan, C., in Shaver, P. R. (1990). Love and Work: An Attachment-Theoretical Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 270-280.
- Hazan, C., in Shaver, P. R. (1994). Attachment as an Organizational Framework for Fesearch on Close Relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-22.
- Hetherington, E. M. in Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York: Norton.
- Hirschberger, G., Srivastava, S., Marsh, P., Cowan, C. P. in Cowan, P. A. (2009). Attachment, marital satisfaction, and divorce during the first fifteen years of parenthood. *Personal Relationships*, 16(3), 401-420.

- Johnson, S. M. (2002). *Emotionally Focused Couple Therapy with Trauma Survivors: Strengthening Attachment Bonds*. New York: Guilford Press.
- Johnson, S. M., Makinen, J. A. in Millikin, J. W. (2001). Attachment injuries in couple relationships: a new perspective on impasses in couples therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27(2), 145-155.
- Kirkpatrick, L. A., in Hazan, C. (1994). Attachment styles and close relationships: A four-year prospective study. *Personal Relationships*, 1(2), 123-142.
- Määttä, K. (2011). The throes and relief of divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(6), 1-20.
- Margulies, S. (2007). *Working with divorcing spouses*. New York: The Guilford Press.
- Mazor, A., Batiste-Hare, P. in Gampel, Y. (1998). Divorcing Spouses' Coping Patterns, Attachment Bonding and Forgiveness Processes in the Post-Divorce Experience. *Journal of Divorce & Remarriage*, 29(3-4), 65-81.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Newman, B. in Newman, P. (2003). *Development through life. A psychosocial approach*. Belmont: Wadsworth.
- Pryor, J. in Rodgers, B. (2001). *Children in changing families: Life after parental separation*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Roberson, P. N. E., Sabo, M. in Wickel, K. (2011). Internal Working Models of Attachment and Postdivorce Coparent Relationships. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(3), 187-201.
- Sbarra, D. A., in Emery, R. E. (2005). The emotional sequelae of nonmarital relationship dissolution: Analysis of change and intraindividual variability over time. *Personal Relationships*, 12(2), 213-232.
- Sbarra, D. A., in Nietert, P. J. (2009). Divorce and Death: Forty Years of the Charleston Heart Study. *Psychological Science*, 20(1), 107-113.
- Schore, A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: W. W. Norton & Company.
- Simonič, B. (2006). Antropološko-psihološke in teološke osnove prenašanja vrednot: zgodnja navezanost na starše in temelji religioznosti. *Bogoslovni vestnik*, 66(1), 123-136.
- Simonič, B. (2015). Soočanje z ločitvijo in relacijska družinska terapija. V. B. Simonič (ur.), *Relacijska družinska terapija v teoriji in praksi* (str. 163-176). Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani in Frančiškanski družinski inštitut.
- Starman, A. B. (2013). Študija primera kot vrsta kvalitativne raziskave. *Sodobna pedagogika*, 64(1), 66-81.
- Vareschi, C. G., in Bursik, K. (2005). Attachment style differences in the parental interactions and adaptation patterns of divorcing parents. *Journal of Divorce and Remarriage*, 42(3-4), 15-32.
- Wang, H. in Amato, P. R. (2000). Predictors of divorce adjustment: Stressors, resources, and definition. *Journal of Marriage and the Family*, 62(3), 655-668.
- Weiss, R. (1975). *Marital separation*. New York: Basic Books.

Katja Smodič

ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE OTROK IN MLADOSTNIKOV – ŠTUDIJA PRIMEROV

POVZETEK

Prispevek obravnava čustvene in vedenjske težave otrok in mladostnikov, ki so razvrščeni v različne starostne skupine v časovnem okviru osnovne šole. Predstavi študijo primerov in analizira uradno dokumentacijo ter analizo otrok, pridobljeno na osnovi delno strukturiranega intervjuja. Iz analize obeh postopkov izhaja opredelitev, da čustvene in vedenjske motnje nastanejo in se razvijajo pod vplivom mnogih dejavnikov. Namen prispevka je poglobljeno proučiti čustvene in vedenjske težave otrok in mladostnikov, ki so vključeni v vzgojni zavod in so s strani Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami diagnosticirani kot otroci z omenjenimi težavami. Zanima nas simptomatika teh težav in vzroki njihovega nastajanja (družinsko ozadje, šola in širše socialno okolje). Na podlagi teh ugotovitev spoznamo ozadje otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami in se približamo vzroku za njihov nastanek, kar je osnova za razumevanje otroka ter za vsako nadaljnje načrtovanje procesa pomoči. Če želimo učinkovito odpravljati težave, moramo v obravnavo zajeti vse pomembne dejavnike, ki na težave otrok vplivajo – starše (družino), šolo, vrstnike, širše socialno okolje.

KLJUČNE BESEDE: čustvene in vedenjske težave otrok in mladostnikov, simptomatika, družinsko ozadje, šola, širše socialno okolje, vzgojni zavod.

EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS - CASE STUDIES

ABSTRACT

The paper deals with emotional and behavioral problems of children and adolescents, who are arranged in different age groups in the elementary school time frame. It presents a case study and analyses the official documentation and analysis of children, obtained with a partly structured interview. From the analysis of both processes it is clear that the emotional and behavioral problems occur and develop under the influence of many factors. The purpose of this paper is to examine the emotional and behavioral problems of children and adolescents who are involved in the educational institution and are diagnosed as children with these problems by the Commission for directing children with special needs. We are interested in symptomatology of these problems and the causes of their occurrence (family background, school and wider social environment). Based on these findings, we establish the background of children with emotional and behavioral problems and we get closer to the reason for their occurrence, which is the basis for understanding the child and for the following planning aid. If we want to deal with problems effectively, the treatment needs to include all the important factors, which affect the children's problems - parents (family), school, peers and wider social environment.

KEYWORDS: emotional and behavioral problems of children and adolescents, symptomatology, family background, school, wider social environment, educational institution.

1. UVOD

Dandanes so mladi v 21. stoletju soočeni s številnimi spremembami, spremlja jih val negotovosti, prav tako pa se nenehno srečujejo z različnimi tveganji. Posameznik svojo osebnost oblikuje pod močnimi vplivi družbenega okolja. V procesu socializacije starši, družina, vrstniki, vzgojitelji, učitelji in drugi vplivajo na posameznika, da pridobi lastnosti, primerne za normalno življenje v skupnosti in s tem pomembno vplivajo na osebnostni razvoj posameznika.

V svoji praksi se srečujem z otroki in mladostniki, ki imajo pogosto težave na čustvenem in vedenjskem področju. Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami pogosto potrebujejo tisto, kar jim ljudje okrog njih najtežje dajo: skrb, podporo, ljubezen in razumevanje. Tako praksa kot teorija pravita, da se učitelji in strokovni delavci s to skupino otrok in mladostnikov v osnovni šoli najtežje spoprijemajo, saj so razlogi za tovrstne težave mnogi, njihove težave pa slabo razumljene. Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami njihove primarne težave pogosto zakrijejo z usmeritvami v dolgotrajno bolne otroke, v primanjkljaje na posameznih področjih učenja in druge ter s tem prekrijejo dejanske potrebe otroka, vprašljiva pa je tudi primernost njihove nadaljnje obravnave in pomoči.

Zakaj otrok razvije vzorce vedenja in čustvovanja, ki so njemu v škodo in so moteči za okolje, ni možno odgovoriti splošno veljavno, saj so v pojav vpleteni številni dejavniki, ki pri slehernem otroku različno razlagajo njegovo čustveno in vedenjsko težavnost.

2. TEORETIČNI DEL

ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE OTROK IN MLADOSTNIKOV (ČVT)

Kadar govorimo o čustvenih in vedenjskih težavah, je naš focus usmerjen k dvema dimenzijama – čustveni in vedenjski. Ti dimenziji sta povezani z dvema kontekstoma. Eden je notranji svet posameznika, drug kontekst pa je socialni kontekst, na katerega se posameznik odziva na podlagi svojih izkušenj, pričakovanj, trenutne situacije in socialnega položaja (Metljak, Kobolt, Potočnik, 2010).

2.1 Nastanek in razvoj pojma ČVT

Do leta 1992 so bili v rabi številni izrazi za označevanje čustvenih in vedenjskih motenj pri otrocih in mladostnikih, ki so posledica številnih različnih teoretičnih orientacij, strokovnjaki pa so se prav tako srečevali s težavami pri oblikovanju splošno sprejete čustvenimi in vedenjskimi motnjami nuditi ustrezno pomoč, zato je bila opredelitev in ustrezna definicija nujno potrebna. Do zgoraj omenjenega leta je veljal izraz resno emocionalno moteni, ki je izključeval otroke, ki so sicer imeli tovrstne težave, v šoli pa so bili uspešni, prav tako v definicijo ni bila vključena socialna neprilagojenost. Izraz emocionalno moteni je po letu 1992 zamenjal izraz čustvena in vedenjska motnja, ki kaže na dve obliki motnje, internalno čustveno ali eksternalno vedenjsko obliko (Žagar, 2012).

2.2 Opredelitev in definicija ČVT

Evans in sodelavci (2003) čustvene in vedenjske težave opredeljujejo kot širok spekter, ki sega od socialne neprilagojenosti do nenormalnih čustvenih odzivov. Čustvene in vedenjske

težave so mnogovrstne in se pojavljajo v različnih oblikah in težavnih stopnjah. Pojavljajo se kot pasivno ali pa kot agresivno, impulzivno vedenje. S čustvi posameznik izraža pozitiven ali pa negativen odnos do dogajanja v sebi in/ali v okolju. Otroci s čustvenimi motnjami so tisti, ki ne obvladujejo doživljanja notranje tesnobe, in se z neustreznim vedenjem podzavestno borijo pred depresivnostjo, so otroci, ki jih je strah in kot poskus obrambe pred lastno ogroženostjo poskušajo obvladovati svoje okolje, ali pa otroci, ki se na možnost izgube lastnega notranjega ravnovesja (razveza staršev, izguba čustveno pomembne osebe) odzivajo s preizkušanjem meja. Pri tem gre za prehodno ali začasno neprilagojeno vedenje, ki že na videz ni v skladu z vrednostnim sistemom in okoljem otroka (Tomori, 2000). Pristopi v razumevanju čustvenih in vedenjskih težav oziroma motenj so različni, prav tako pa obstaja veliko izrazov, ki opisujejo čustvene in vedenjske težave ter motnje. Kot zapišejo Metljak, Kobolt in Potočnik (2010, str. 89):

- Če določen način čustvovanja ali vedenjskega odziva ne moti niti posameznikovega razvoja niti ni moteč za okolico, potem lahko rečemo, da gre za težavo (socialna, emocionalna, materialna, odnosna in druga). Slednje so lahko predhodne, posameznik in okolje jih lahko obvladata, lahko so vsakodnevne, pomembno pa je, da se z njimi posameznik lažje sooča ob podpori ožjega in širšega socialnega okolja.
- Stabilizirane težave pogosto prerastejo v motnje (razvojne, psihične, osebne, emocionalne, socialne, odnosne), ki postanejo resna ovira za posameznikov razvoj, hkrati pa so moteče za okolje. Osebe v socialnem okolju večinoma ne razumejo narave nastajanja čustvenih in vedenjskih težav in se zato na slednje odzivajo odklonilno, diskriminatorno in izključujoče, kar motnje še poslabša. Izstopajoče vedenje je moteče za socialni kontekst, vnaša nemir, nepredvidljivost, strah, nasilje, nelagodje.

2.3 Klasifikacija ČVT

V slovenskem prostoru najbolj izstopata klasifikaciji Breganta in Bečaja. Bregant (1987) deli disocialne motnje v pet skupin.

- Prva je situacijska, ki je reaktivno povzročena motnja in je posledica obremenitve pri normalni osebni strukturi.
- Naslednja skupina so sekundarno peristatične motnje, ki so posledica motenega čustvenega razvoja in se delijo na nevrotično osebno skupino ter disocialno osebno struktur, skupen jima je čustveno moten osebni razvoj.
- Primarna peristatična motnja je naslednje skupina, ki je posledica okvare in zavajanja, so mladi, ki so odraščali ob disocialnih starših, v zavajajočem okolju s kontrakturnimi značilnostmi.
- Četrta skupina so primarno biološko povzročene motnje, ki so posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz, ta skupina zajema pojave, ki so posledica psihičnih in organskih cerebralnih okvar in jih spremljajo disocialni pojavi pri psihozah, duševni nerazvitosti, epilepsiji in pri organskih okvarah živčnega sistema.
- Zadnja skupina so razvojno ogroženi otroci brez disocialnih motenj, to so otroci, pri katerih sicer ne opažamo disocialnega vedenja, s katerim bi neposredno ogrožali interese okolja, vendar so zaradi razvojne ogroženosti v zavodu.

Kot zapiše Popović (2010), Bregant klasificira otroke in mladostnike v osem skupin čustvenih in vedenjskih motenj. Prva motnja je motnja v odnosu do vrstnikov, kjer otrok vrstnike posiljuje s svojo voljo, spletkari in je prepirljiv, v naslednji skupini so motnje v odnosu do odraslih, v slednjem otrok nastopa kot predrzen, nevodljiv, čustveno neodziven, laže in taji, v tretjo skupino spadajo motnje pri delu, kjer otrok zavrača učenje in fizično delo, izostaja od pouka. Četrta skupina so tatvine, ki se dogajajo znotraj ali zunaj družine ali vrstniške skupine. Pohajkovanje in beganje, otrok neprestano beži od doma, pohajkuje, nasilnost, skupina motenj, kjer je otrok nasilen, izziva, je agresiven do vrstnikov, uničuje predmete, muči živali, je fizično napadalen do odraslih. Sledi nastopaštvo, kjer se otrok pretvarja zaradi uveljavitve. Zadnja skupina je seksualna neprilagojenost (prezgodnji in neprimerni spolni odnosi...).

Bečaj klasificira pri otrocih z motnjami vedenja in osebnosti, slednje motnje kot kombinacijo bioloških, psiholoških in socioloških dejavnikov. Ne glede na to, kaj motnjo povzroča, jo okolje zagotovo vzdržuje in krepi. Med diagnostične kriterije disocialnega vedenja uvršča nizko delovno učinkovitost, pomanjkanje aktivnih interesov, pomanjkanje delovnih navad, pomanjkanje stikov z normalnimi vrstniki, izločenost iz socialnega okolja in pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi.

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami težko navezujejo stik z vrstniki, težko upoštevajo šolska pravila, večinoma ne izpolnjujejo učiteljeva pričakovanj, manjkajo jim osnovne socialne spretnosti, navadno pa so to otroci z nizko samopodobo, so zaprti vase in zaradi osamljenosti stisko še povečujejo.

2.4 Vzroki za nastanek ČVT

Vire razvoja čustvenih in vedenjskih težav lahko iščemo, kot pravi Popović (2010, str. 14), v podedovanem, ki daje človeku osnovo, ki jo je potrebno šele razviti, pri tem pa vsi posamezniki nimajo enake možnosti razvoja, zato moramo biti pozorni tudi na biološko opremo posameznega otroka. Vzroke lahko iščemo tudi v prirojenem, kamor se štejejo neugodni vplivi med nosečnostjo (krvavitev iz maternice nosečnosti, obolenje matere v času pred porodom), ob porodne okvare (nedonošenost, predonošenost, kompliciran porod, vdih plodne vode, možganske krvavitve) in zadnjič, vzroke lahko iščemo v pridobljenem, kamor prištevamo vse vplive, ki posameznika spremljajo od rojstva naprej (okolje).

Kot piše Žmuc-Tomori (1983), je v resnici neposredno dednih le malo duševnih motenj, ki se pojavljajo v otroštvu, prav tako pa tudi neprimerno ravnanje staršev z otrokom ni edini vzrok za razvoj teh težav. Celotni duševni razvoj, duševne težave, motnje in bolezni so zapletena mreža številnih dejavnikov.

Čustvene in vedenjske motnje nastanejo in se razvijajo pod vplivom mnogih dejavnikov.

- Družina: Pri proučevanju družine kot enega izmed vzrokov nastanka vedenjskih težav se soočamo z različnimi ovirami, saj je družino, glede na dimenzijo časa in prostora, težko zajeti, saj je zelo variabilna. Struktura in funkcija družine je, v primerjavi z družino iz prejšnjih desetletij, spremenljiva in drugačna. Kot pravi Vodopivec–Golnar (1987, str. 64), so se medsebojna razmerja v družini, ki so bila stoletja v patriarhalnem okvirju in je imel vsak član družine določeno funkcijo, vlogo, spremenila. V sodobni družini veljajo enakopravnejši in enakovredni odnosi, ki družini ponujajo večje možnosti za sodelovanje, zdrav in avtonomen razvoj posameznih članov družine, na drugi strani pa povzročajo negotovost. Pri mnogih vedenjsko in čustveno motenih

otrocih se ugotavlja, da je prav pomanjkanje ustrezne vzgoje eden izmed ključnih dejavnikov za nastanek disocialnosti.

- Šola: Uspešnost šolanja je v naši kulturi ovrednotena zelo visoko, zato rezultati posegajo v oblikovanje posameznikove osebnosti, saj uspešnost določa mero samospoštovanja in zaupanja v lastno vrednost. Na uspešnost vplivajo mnogi čustveni in socialni dejavniki, Žmuc-Tomori (1983, str. 86) šteje med najpogostejše slabo razvite delovne navade, če starši ravnajo preveč zaščitniško, če mu nalagajo premajhne dolžnosti, kar se kaže v hitrem odvrčanju pozornosti, pomanjkanju vztrajnosti in nemiru. Naslednji vpliv je motnja pri prilagajanju na socialne zahteve v šoli, kar je vzrok za slabše sodelovanje otroka, občutljivega in ranljivega otroka lahko pretirano prizadenejo že najmanjše socialne obremenitve, običajno zbadanje sošolcev ali drobna nagajanja. Prav tako ovirajo šolanje težave z verbalno sposobnostjo, pomanjkanje motivacije za šolo, slabša telesna zmogljivost otroka.
- Dejavniki v otroku: K pojavu čustvenih in vedenjskih motenj lahko, kot zapiše Popović (2010, str. 14), med drugim prispevajo tudi nekatere odzivne in značajske lastnosti otroka. Te so nekatere značilnosti temperamenta, kot so slabša sposobnost samo obvladavanja, večja ranljivost za neugodna doživetja in manjša sposobnost premagovanja neuspehov; večja sprejemljivost za slabe vplive, pri učenju vedenjskih norm za svojo starost, ima lahko otrok težave z nezrelostjo.
- Dejavniki širšega okolja: Pojavnost čustvenih in vedenjskih težav se poveča, ko se povečajo družbeni pritiski, krizne situacije, težave se lahko pojavljajo v nekaterih okoljih pogosto, spet v drugih izginejo. Okolje je tisto, ki zaznava otrokovo vedenje, ga primerja z zelenimi, veljavnimi standardi ali večinskimi vzorcem vedenja.

2.5 Diagnostika

Ob natančnem opazovanju otroka že zelo zgodaj zaznavamo posebnosti njegove osebnosti (živahnost, aktivnost, ritmičnost), predvidljivost bioloških dejavnosti (spanje, odvajanja, lakota), odzivnost na okolje, intenzivnost čustvovanja, prilagodljivost, občutljivost na spremembe, vse te otrokove lastnosti delno napovedujejo kasnejše značilnosti, zato je pogosto težko ugotoviti katere od značilnosti so prirojene in katere pridobljene. Vzroki vedenjskih motenj so kompleksni, zato mora takšna biti tudi diagnostika, torej zajeti mora vsa pomembna področja otrokovega življenja. Obravnava otroka, ki je v težavah, terja poleg poznavanja razvojnega obdobja, v katerem se otrok nahaja, tudi vključitev vseh pomembnih mikrosistemov (šola, družina, vrstniki...), saj šele to omogoča celosten vpogled v problematiko in možne načine ukrepanja. Poleg posameznih dejavnikov moramo biti pri diagnosticiranju še posebej pozorni na kombinacije, v katerih se pojavljajo. Te so namreč tiste, ki jim šele določijo specifično težo. Poleg kombinacije ogrožajočih dejavnikov pa moramo biti pozorni tudi na morebitne sekundarne motnje, ki se nacepijo na nepomembno težavo. Diagnostika torej ni enkratno dejanje, temveč dinamičen proces.

2.6 Vzgojni zavod

Bečaj (2003, str. 27) pravi, da če otroka pošljemo v vzgojni zavod, ko bi mu lahko pomagali še v domačem okolju, smo naredili veliko napako. Toda enako napako naredimo, če otroka ne izločimo iz njegovega socialnega okolja, kadar je mogoče dovolj zanesljivo predvideti, da bo

končal v prestopništvu. Namestitev otroka ali mladostnika v zavod ali stanovanjsko skupino v večini primerov ni ukrep prisilne narave. Koncept stanovanjskih skupin, ki bazirajo na prostovoljnem in sodelujočem odnosu mladostnikov, je vsekakor nujen in dobrodošel. Rezultati tovrstne obravnave so dobri in kažejo, da bi bilo v prihodnje treba te oblike pomoči še naprej razvijati in večati število kapacitet.

3. METODOLOGIJA

A. Raziskovalna metoda

V raziskavi je bil uporabljen kvalitativni pristop. Raziskovalna metoda je bila študija primerov. Uporabljena je bila metoda spraševanja z individualnim, delno strukturiranim intervjujem za otroke in mladostnike.

B. Raziskovalni vzorec

V raziskavo sta bila vključena dva dečka in eno dekle s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki bivajo v Vzgojnem zavodu Veržej. Otroci so bili iz različnih razredov osnovne šole, z različnim družinskim ozadjem, z različnimi bivanjskimi razmerami, z različnimi vzorci in pravili vzgoje, s širšim socialnim okoljem in z različnim krajem rojstva.

C. Postopki zbiranja podatkov

Po predhodnem dogovoru z ravnateljem, socialno delavko in učitelji v domu so bili podatki zbrani z opazovanjem z udeležbo, s pomočjo polstrukturiranega intervjuja otrok in mladostnikov ter s pomočjo analize zbrane dokumentacije o otroku. Podatki so bili zbrani in obdelani izključno v znanstveno-raziskovalne namene in predstavljeni v obliki, kjer ni mogoča identifikacija intervjuvancev in institucije.

D. Postopki obdelave podatkov

Opravljen je bila kvalitativna analiza podatkov, primerjava med intervjuji ter dokumentacijo. Cilj raziskovanja je bil temeljito spoznati raziskovano skupino oseb. Kvalitativna analiza je usmerjena na opisni del določenega pojava in nastaja skozi zbiranje podatkov, gre za proces kodiranja in kategorizacije in s tem oblikovanje teoretične razlage raziskovanega pojma. Na koncu so rezultati predstavljeni z ugotovitvami in sklepi ter oblikujejo poglobljen vpogled v simptomatiko in vzroke težav otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

4. REZULTATI IN DISKUSIJA

Intervju je bil izveden s tremi otroki oziroma mladostniki iz različnih vzgojno izobraževalnih obdobij, ki so v vzgojnem zavodu in so opredeljeni kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Pogovor je temeljil na naslednjih tematskih področjih: jaz, družina, šola, vrstniki, prihodnost. Pomembne informacije predstavljajo tudi dokumentacijski viri o otroku, ki so analizirane in primerjane s pogovorom z otrokom. Rezultati so predstavljeni v tabelah, ki so po potrebi pod tabelami tudi interpretirani.

Tabela 1a: Podatki o otroku.

Oznaka otroka, spol, razred	Simptomatika	Razlog namestitve v zavod
O1 moški 3. razred	vedenjske in čustvene težave neprimerno vedenje (nastopaštvo, pavlihasto vedenje,...) verbalno nasilje spremlja agresija: pljuvanje, metanje predmetov, uničevanje tujih in svojih stvari, skakanje po mizah, zmerjanje občasno močenje postelje	neustrezno vzgojno vodenje s strani matere in stopnjevanje vedenjskih in čustvenih težav otroka

Tabela 2a: Zapis iz dokumentacijskega vira in pripisani pojmi.

STROKOVNA POROČILA	ZAPIS IZ DOKUMENTACIJSKEGA VIRA	PRIPISANI POJMI
POROČILO SOCIALNE DELAVKE	CSD se je vključil v družino zaradi neurejenih družinskih razmer, čustvenih in vedenjskih težav otroka ter nemoči matere pri vzgojnem vodenju otroka. Nobeden od staršev ni izkazoval tolikšne starševske kompetentnosti, da bi lahko zagotavljal ustrezne pogoje za zdrav psihofizični razvoj otroka. Tako je bil otrok odvzet staršema ter nameščen v vzgojni zavod. Je edini otrok v družini. Starša živita ločeno od otrokovega 2,5 leta (dodeljen v vzgojo in varstvo materi, z očetom nima stikov oziroma so redki, ne plačuje preživnine). Oče se je nato za nekaj časa vrnil v družino. Med staršema je prihajalo do konfliktov, posredovati je morala policija zaradi nasilja in kršenja javnega reda in miru.	Neurejene družinske razmere. Nemoč matere pri vzgoji otroka. Čustvene in vedenjske težave otroka. Otrok odvzet staršema. Nameščen v vzgojni zavod. Edini otrok. Starša ločena. Dodeljen materi. Stiki z očetom redki. Nasilje v družini.
POROČILO ŠOLE	Otrok je v šoli napadalen, ima odklonilen odnos, neprimerno vedenje. Pri pouku velikokrat deluje utrujeno, je zaspan ali je odklonilen do sodelovanja. Kadar ima slab dan verbalno nasilje spremlja tudi agresija: pljuvanje, metanje predmetov, uničevanje tujih in svojih stvari, skakanje po mizah, zmerjanje. Delovne navade so pri otroku slabo razvite, pri učenju potrebuje pomoč in vodenje. Dečka pri šolskem delu ovirajo specifični primanjkljaji na področju branja in pisanja. Dodatno ga pri šolskem delu ovira slabša pozornost, ki znižuje njegovo učinkovitost v storilnostnih situacijah.	V šoli napadalen. Odklonilen odnos. Neprimerno vedenje. Agresivnost. Slabe delovne navade. Ima individualno pomoč. Specifični učni primanjkljaji.
POROČILO PSIHOLOGA	Njegovo stanje je nestabilno, pogosto pravi da je živčen, da potrebuje tablete, da se bo ubil. Stisko izraža z beganjem po razredu, cviljenjem, metanjem stvari, pljuvanjem, neprimernim izražanjem... Ko je slabo razpoložen, deluje odklonilno, ne želi sodelovati, ves čas prigovarja, njegovo moteče vedenje je neprimerno (pavlihasto vedenje, nastopaštvo, žalitve, ...). S tem vedenjem onemogoča normalno delo v skupinah, pri učnih urah, med kosilom, v družbi, z vrstniki. V takih situacijah ga je potrebno umiriti, mu postaviti jasne meje in ga pravilno usmeriti. Občasno moči posteljo.	Nestabilen. Samomorilske misli. Deluje odklonilno. Moteče vedenje v družbi, z vrstniki. Pravilno usmerjanje, postavljanje mej. Občasno močenje postelje.

Tabela 3a: Zapis pogovora z otrokom in pripisani pojmi.

ŽIVLJENJSKA PODROČJA	Zapis pogovora	Pripisani pojmi
Otrok o sebi Opiši sebe. Kaj rad počneš? Je kaj, kar ti pa ne gre dobro? Česa nimaš rad? Kako bi opisal težave, ki jih imaš? Kako poveš / pokažeš, da si jezen / razočaran / žalosten? Kaj narediš takrat? Kako dolgo se že pojavljajo težave? V	Rad se igram. Ne maram pa zavoda. Včasih sem poreden. Nagajam v šoli. Ne vem. V šoli.	Rad se igra. Ne mara zavoda. Težave v šoli.

<p>katerih situacijah (doma, v šoli,...)? Se zavedaš teh težav? Kako reagiraš?</p>	<p>Ko me kdo razjezi, postanem jezen.</p>	<p>Jeza.</p>
<p>Družina Opiši mi svojo družino. Kdo vse je v tvoji družini? Kdo vse stanuje pri vas doma? Kakšen je tvoj odnos s starši? Kako se razumete doma? S kom se razumeš boljše, z mamo ali očetom? Kaj rad počneš skupaj s starši? Komu v družini lahko zaupaš, če te kaj teži, če gre kaj narobe? Kako, na kakšen način pri vas doma rešujete težave? Imaš doma kakšne ljubljence? Kaj z njimi rad počneš? Kako skrbiš za njih? Kateri dogodek ti je ostal najbolj v spominu, ki si ga doživel s tvojo družino? Greš rad domov za vikend?</p>	<p>Imam mamo, očeta, babico, dedka. Nimam brata, sestre. Sam sem. Z mamo se dobro razumem, sem priden. Doma grem rad na sprehod. Nikomur ne zaupam. Pretepajo me. Nimam ljubljencev. Najlepšega dogodka v družini se ne spomnim. Ja.</p>	<p>Mama, oče. Babica, dedek. Edini otrok. Razume se z mamo. Rad ima sprehode z mamo. Ne zaupa nikomur. Fizično nasilje. Nima ljubljencev. Najljubšega dogodka z družino se ne spomni. Rad gre domov.</p>
<p>Šola Ali rad hodiš v šolo? Kaj ti je v šoli všeč / kaj ti ni? Kako se počutiš v šoli, v razredu? Kako bi ocenil sebe kot učenca? Kaj te pri pouku pritegne? V katero šolo si hodil pred tem, ko si prišel v zavod? Kako je bilo? Kako dolgo si že v zavodu? Ti je tukaj všeč? Se v skupini razumete? Se ti zdi, da odkar si v vzgojnem zavodu, da ti gre v šoli boljše? Kako je z ocenami? Kateri je tvoj najljubši predmet? Pri katerih predmetih si dober / pri katerih nisi? Kateri predmet ti povzroča težave? Kakšen odnos / pristop imaš do šole, šolskega dela? Rad delaš naloge, se učiš? Kakšne težave se pojavljajo v šoli? Opiši jih. Si jih do sedaj kako poskušal rešiti? Kakšen je tvoj odnos z učitelji, strokovnimi delavci? Ti dovolj pomagajo, svetujejo? Kdo ti največ pomaga pri težavah v šoli? Kako?</p>	<p>Rad hodim v šolo. Všeč mi je, ko se učimo. Kakor kdaj. Včasih dobro, včasih ne. Včasih nisem priden in nagajam. Rad rišem in se učim. Poreden sem bil na prejšnji šoli, zato sem moral od tam. V zavodu ni lepo. Ni mi všeč tukaj. Ne. Vredu so. V šoli rad rišem. Najljubši predmet mi je likovni. Ne maram slovenščine. Rad se učim. Naloge tudi delam. Ko mi kdo nagaja, se branim. Če mi kaj ne gre ali me kaj razjezi, včasih kaj uničim. Učitelji so vredu, mi pomagajo. Največ tukaj v zavodu, vzgojitelji. Ko se učim in delam naloge, mi pomagajo.</p>	<p>Rad hodi v šolo, se uči, riše. Včasih nagaja, ni priden v šoli. V zavodu mu ni lepo. Ocene so vredu. Najljubši predmet je likovni. Ne mara slovenščine. Naloge rad dela. Jeza. Uničevanje stvari. Dober odnos z učitelji. Pomoč pri učenju s strani vzgojiteljev.</p>
<p>Vrstniki Kakšen mora biti po tvojem mnenju pravi prijatelj? Imaš kakšnega dolgotrajnega prijatelja? Opiši mi ga. Kako se razumeš s sošolci? Imas med njimi kakšnega prijatelja? Se s kom iz razreda družiš tudi po pouku? Kakšno vedenje tvojih sošolk in sošolcev te moti / te prizadene? Ko prideš za vikend domov, imaš kakšno družbo? Kaj radi počnete skupaj? Imaš kakšnega vzornika? Zakaj njega? Te je česa strah? Imas kakšne strahove, tesnobe?</p>	<p>Da mu lahko vse povem. Nimam nobenega prijatelja. Nikomur ne morem zaupati in mu niti nočem. S sošolci se razumem včasih dobro, včasih se pa kregamo. Po pouku se družim s sošolci v skupini. Ko me zmerjajo. In mi nagajajo. Doma nimam prijateljev. Z mamo sem. Ne vem. Včasih zvečer teme, ko gremo spat. Včasih se polulam v posteljo.</p>	<p>Nima pravega prijatelja. Nikomur ne zaupa. S sošolci se razume. Moti ga nagajanje in zmerjanje. Doma nima prijateljev. Nima vzornika. Strah ga je teme. Moči posteljo.</p>
<p>Prihodnost Kaj pričakuješ oziroma si želiš v prihodnje? Kako vidiš sebe čez nekaj let?</p>	<p>Ne vem. Še nisem razmišljal. Želim si, da grem domov in da se rešim zavoda.</p>	<p>Želi si domov.</p>

Tabela 4a: Primerjava informacij iz dokumentacijskih virov in intervjuja z otrokom.

ŽIVLJENJSKA PODROČJA	DOKUMENTACIJA	POGOVOR Z OTROKOM
O otroku in otrok o sebi	Nestabilen. Samomorilske misli. Deluje odklonilno. Občasno močenje postelje.	Rad se igra. Ne mara zavoda. Težave v šoli, jeza. Strah ga je teme, moči posteljo.
Družina	Neurejene družinske razmere. Nemoč matere pri vzgoji otroka. Otrok odvzet staršema. Edini otrok. Starša ločena. Dodeljen materi. Stiki z očetom redki. Nasilje v družini.	Mama, oče, babica, dedek. Razume se z mamo. Ne zaupa nikomur. Fizično nasilje. Nima ljubljencev. Najljubšega dogodka z družino se ne spomni. Rad gre domov.
Šola	V šoli napadalen. Odklonilen odnos. Nepriumno vedenje. Agresivnost. Slabe delovne navade. Individualna pomoč. Specifični učni primanjkljaji.	Rad hodi v šolo, se uči, riše. Včasih nagaja, ni priden v šoli. V zavodu mu ni lepo. Ocene so vrede. Najljubši predmet je likovni. Ne mara slovenščine. Naloge rad dela. Jeza, uničevanje stvari. Dober odnos z učitelji. Pomoč pri učenju s strani vzgojiteljev.
Vrstniki	Moteče vedenje v družbi, z vrstniki.	Nima pravega prijatelja. Nikomur ne zaupa. S sošolci se razume. Moti ga nagajanje in zmerjanje. Doma nima prijateljev. Nima vzornika.
Prihodnost	/	Želi si domov.

Tabela 1b: Podatki o otroku oziroma mladostniku.

Oznaka otroka, spol, razred	Simptomatika	Razlog namestitve v zavod
O2 moški 5. razred	čustvene in vedenjske motnje: neposlušnost, agresivnost, jeza, bes, nasilna vedenja, čustveni in vedenjski izbruhi, občutki krivde, da si kaznovanje zasluži, grožnje, da si bo vzel življenje, nasilje, avtoagresija	fizičnega nasilja v družini, nepriporočne oblike discipliniranja in vzgajanja otroka

Tabela 2b: Zapis iz dokumentacijskega vira in pripisani pojmi.

STROKOVNA POROČILA	ZAPIS IZ DOKUMENTACIJSKEGA VIRA	PRIPISANI POJMI
POROČILO SOCIALNE DELAVKE	Družina, v kateri živi fant, je razširjena družinska skupnost. Dečkova mama je prišla iz Romunije. S seboj je pripeljala poleg njega še enega otroka. S partnerjem, s katerim živi v Sloveniji, ima še dva otroka. Poleg navedenih živi še z njimi partnerjeva mati, njen mož in babica. Podatkov o očetu ni. Po poročilu CDS fant žrtev fizičnega nasilja v družini, kar vpliva na fizično, psihično počutje otroka, na njegovo zdravje in osebnostni razvoj. Mama in druge odrasle osebe v družini uporabljajo popolnoma neprimerne oblike discipliniranja in vzgajanja otroka. V zgodnjem otroštvu je bil izpostavljen varstvu in oskrbi različnih oseb, za katere se ne ve, ali so dobro skrbele zanj, posledično ni razvil varne navezanosti (mama, oče, babica...). Izpostavljen je bil nasilju očeta nad mamo, ločitvi staršev, selitvi v drugo državo, sprememba šole, drugega jezika, spremembe v družini, dobil očima, rojstvo otrok, prisotnost več oseb v družini, izpostavljenost fizičnemu kaznovanju s strani	Razširjena družinska skupnost. Ima brata. Nova partnerska zveza. Podatkov o očetu ni. Fizično nasilje v družini. Neprimerne oblike discipliniranja in vzgajanja otroka. Nasilje očeta nad mamo. Ločitev staršev. Selitev v drugo državo. Sprememba šole.

	mame, pa tudi ostalih odraslih oseb, pomešane vloge v družini, ne ve se, kdo otroka vzgaja, vsi ga kaznujejo. Mami so ga odvzeli, saj naj bi se razredničarki zaupal, da ga doma fizično kaznujejo in zaklepajo v prikolico. Mama tega ne zanika, kar pa opravičuje s tem, da ga vzgojno ne obvladuje.	Drug jezik. Spremembe v družini. Pomešane vloge v družini.
POROČILO ŠOLE	Pojavljajo se moteča vedenja. Tek po šoli, drezanje in zaletavanje v sošolce, potiskanje po tleh, nenehen prepir, kričanje, vstajanje s stola, motenje pouka, verbalni spori z učitelji in učenci, nasilnost do punc – otipavanje. Pri njem je opazno veliko na kognitivnem področju (učenje). Je nemiren fant. Navodil ne upošteva, namerno moti pouk. Motnje pozornosti. Težave ima s koncentracijo. Težko se zbere. Delovnih in učnih navad nima razvitih. Tudi higienske navade so slabo razvite. Fizično agresivno nastopa do sošolcev in vrstnikov v vzgojni skupini. Rad ima športne aktivnosti (nogomet, košarka, odbojka, rokomet, ...), rad posluša glasbo in riše (je ročno spreten).	Moteča vedenja. Verbalni spori z učitelji. Nasilnost do punc. Učni primanjkljaji. Motnje pozornosti. Delovne in učne navade niso razvite. Slabe higienske navade. Verbalni in fizični konflikt z vrstniki. Rad ima šport, posluša glasbo, riše.
POROČILO PSIHologa	Pri njem je opazno veliko primanjkljajev tako na družbeno-socialnem področju, kot na kognitivnem področju (učenje). Posledično so se pri otroku razvile določene vedenjske motnje: neposlušnost, agresivnost, jeza, bes, nasilna vedenja, čustveni in vedenjski izbruhi, ki so posebej izraženi do mame, občutki krivde, da si kaznovanje zasluži, grožnje, da si bo vzel življenje, nasilje do sorojencev. V njem je nakopičeno ogromno jeze. Ima zelo nizko samopodobo. Avtoagresija (rezanje po rokah in nogah, udarjanje s pestjo v steno) prisotno, ko kaj ni po njegovo. Destruktiven tudi do predmetov, ki so last skupine ali do inventarja. V svoja oblačila dela luknje. Je v pedopsihiatrični obravnavi in prejema medikamentozno terapijo.	Primanjkljaji na družbeno-socialnem kot kognitivnem področju. Vedenjske motnje. Čustveni in vedenjski izbruhi, grožnje. Nasilje do sorojencev. Zelo nizka samopodoba. Avtoagresija. Destruktivnost. Pedopsihiatrična obravnava. Medikamentozna terapija.

Tabela 3b: Zapis pogovora z otrokom in pripisani pojmi.

ŽIVLJENJSKA PODROČJA	Zapis pogovora	Pripisani pojmi
Otrok o sebi Opiši sebe. Kaj rad počneš? V čem si dober? Kaj ti pa ni všeč pri tebi? Kako bi opisal težave, ki jih imaš? Kaj jih po tvojem povzroči? Kako poveš / pokažeš, da si jezen / razočaran / žalosten? Kaj narediš takrat? Kdo ti pomaga? Kako dolgo se že pojavljajo težave? Se zavedaš teh težav? Kako reagiraš nanje? Kako se sam spopadaš s temi težavami? Te je česa strah?	Rad rišem, pojem, plešem. Ni mi všeč, da ko mi kaj ne gre dobro, se razjezim in strgam list. Tukaj sem, ker sem že trikrat pobegnil od doma. In ker sem imel težave v šoli. Ko imam težave, pobegnem. Zdaj mi je žal, če ne bi pobegnil, ne bi bil tukaj. Odkar sem bil majhen. Ja. Včasih se pretepam, kaj razbijem...	Riše, poje, pleše. Se razjezi. Pobeg od doma. Težave v šoli. Strah pred temo. Nespečnost.
Družina Opiši mi svojo družino. Kdo vse je v tvoji družini? S kom pa se v družini najbolje razumeš, komu lahko zaupaš, če te kaj teži, če gre kaj narobe? Imaš doma kakšne ljubljence? Kaj rad počneš doma, v prostem času? Kateri dogodek ti je ostal najbolj v spominu, ki si ga doživel s tvojo družino?	Imam še dva mlajša brata, mamo, babico, dedka, oče pa je umrl. Ko sem bil majhen, je mama odšla in nas pustila same. V Ukrajino. Po nas je prišla policija in nas odpeljala v sirotišnico. Spomnim se vsega. Najboljše se razumem z mojo babico. Imam muce. Samo so divje. Rad sem ob morju. Z babico počnem vse. Ko mi je mama kupila eno igrico.	Dva brata. Mama. Babica. Dedek. Mačke. Morje. Igrica.

Si v življenju že koga izgubil / doživel kakšno krizo (smrt domačih, ljubljencev, premestitev v novo šolo, ločitev staršev...)? Greš rad domov za vikend?	Izgubil sem očeta, ko je umrl. Od takrat, ko je mama odšla, je nisem videl, ne nje in ne brata. Ja, rad grem k babici. Ona je zdaj moja mama.	Smrt očeta. Izgubljeni stiki z bratom in mamom. Babica (vloga mame).
Šola Ali rad hodiš v šolo? Kako se počutiš v šoli, v razredu? Katera so tvoja močna / šibka področja v šoli? Je bil prehod iz šole v zavod težek? Ti je tukaj všeč? Se v skupini razumete? Se ti zdi, da odkar si v vzgojnem zavodu, da ti gre v šoli boljše? Kako je z ocenami? Kakšen odnos / pristop imaš do šole? Rad delaš naloge, se učiš? V katere krožke si vključen? Kakšen je tvoj odnos z učitelji, strokovnimi delavci? Kdo ti največ pomaga pri težavah v šoli?	Ja, rad hodim v šolo. Vredu se počutim. Rad imam šport, rad rišem in pojem. Ja, v začetku je bilo težko. Ja, razumemo se. Ja. Boljši sem. Ocene imam zelo dobre. V šoli mi dobro gre. Rad delam naloge, rad se učim. V športni in likovni krožek. Dobro se razumem z učitelji. Zadnje čase imam sanje, da me hoče učiteljica zastrepiti. Pomagajo mi tukaj vzgojitelji in učitelji.	Rad ima šolo. Počutje v šoli je dobro. Šport, likovna, glasba. Težek prehod. Zelo dobre ocene. Dela domače naloge. Se razume z učitelji. Učna pomoč.
Vrstniki Kakšen mora biti po tvojem mnenju pravi prijatelj? Imaš kakšnega pravega prijatelja? Kako se razumeš s sošolci? Imaš med njimi kakšnega prijatelja? Je med vami kaj konfliktov...kako se kažejo? Kako si prizadevaš, da rešiš problem, če si s kom v konfliktu...? Ko prideš za vikend domov, imaš kakšno družbo? Kaj počnete skupaj? Si že kdaj poskusil kaj od naštetega: cigarete, alkohol, droge? Si že kdaj imel kakšne težave z vedenjem / nasiljem / zakonom?	Da me ne izda, da se ne pretepa, mi zaupa. Imam pravega prijatelja, tukaj. S sošolci se dobro razumem. Imam prijatelje. Ko mi kdo nagaja, zbežim iz razreda, ali se stepem. Se umaknem. Ali pa ga stresem. Imam prijatelja. Rada se druživa. Cigarete sem že poskusil. S policisti, ko sem pobegnil in ko nas je zapustila mama.	Pravi prijatelj. Dober odnos s sošolci. Beg iz razreda. Pretep. Agresivnost. Druženje. Cigarete. Težave s policijo – pobeg.
Prihodnost Kaj pričakuješ oziroma si želiš v prihodnje? Kako vidiš čez nekaj let?	Rad bi bil pilot. Rad bi, da se v prihodnosti ne bi več tako jezil, da bom čez nekaj let pri babici.	Pilot. Rad bi bil pri babici.

Tabela 4b: Primerjava informacij iz dokumentacijskih virov in intervjuja z otrokom.

ŽIVLJENJSKA PODROČJA	DOKUMENTACIJA	POGOVOR Z OTROKOM
O otroku in otrok o sebi	Rad ima šport, poslušá glasbo, riše. Zelo nizka samopodoba. Avtoagresija. Destruktivnost. Pedopsihiatrična obravnava. Medikamentozna terapija.	Riše, poje, pleše. Se razjezi. Pobeg od doma. Težave v šoli. Strah pred temo. Nespečnost.
Družina	Razširjena družinska skupnost. Ima brata. Nova partnerska zveza. Podatkov o očetu ni. Fizično nasilje v družini. Nepriemerne oblike discipliniranja in vzgajanja otroka. Ločitev staršev. Selitev v drugo državo, drug jezik, šola. Spremembe v družini. Pomešane vloge v družini.	Dva brata. Mama. Babica (vloga mame). Dedek. Mama jih je zapustila (odhod v Ukrajino). Izgubljeni stiki z bratom in mamom. Smrt očeta.

	Nasilje do sorojencev.	
Šola	Moteča vedenja. Verbalni spori z učitelji. Nasilnost do punc. Primanjkljaji na učnem področju. Motnje pozornosti. Delovne in učne navade niso razvite. Slabe higienske navade.	Rad ima šolo, v šoli se dobro počuti. Šport, likovna, glasba. Težek prehod. Zelo dobre ocene. Dela domače naloge. Se razume z učitelji. Učna pomoč.
Vrstniki	Verbalni in fizični konflikt z vrstniki. Čustveni in vedenjski izbruhi. Grožnje.	Pravi prijatelj. Dober odnos s sošolci. Beg iz razreda. Pretep, agresivnost. Težave s policijo – pobeg.
Prihodnost	Nadaljuje šolanje v zavodu.	Pilot. Bil bi pri babici.

Tabela 1c: Podatki o otroku oziroma mladostniku.

Oznaka otroka, spol, razred	Simptomatika	Razlog namestitve v zavod
O3 ženski 9. razred	motnje vedenja in čustvovanja, agresivnost, nasilje, nizka samopodoba, težave pri izražanju svojih potreb, samopoškodovalno vedenje	neupravičeni izostanki od pouka in vzgojna nemoč matere

Tabela 2c: Zapis iz dokumentacijskega vira in pripisani pojmi.

STROKOVNA POROČILA	ZAPIS IZ DOKUMENTACIJSKEGA VIRA	PRIPISANI POJMI
POROČILO SOCIALNE DELAVKE	Starša sta ločena, z obema ima stike. Živi z mamo in maminim partnerjem. Z njima se ne razume. Mama je brezposelna. Mama živi težko življenje (zdravstvene težave), večinoma v finančni stiski. Je brezposelna. Oče živi na Dunaju, z njo ima stike in ji veliko obljublja, ampak tega ne izpolni. Neurejeno očetovstvo. Otroštvo je nekaj časa preživela v rejniški družini. S polsestro je bila oddana v rejniško družino. Rejnica je predlagala prekinitve rejniške pogodbe, ker vzgojno ni mogla več vplivati na njo. Težave je imela z upoštevanjem pravil, odtujevanjem, uničevanjem lastnine... Po devetih letih življenja v rejništvu se je vrnila k mami, ki je bila pripravljena ponovno sprejeti skrb za hčerko. Iz dokumentacije je razvidno, da je četrti otrok v družini.	Živi z mamo in njenim partnerjem. Z njima se ne razume. Stiki z očetom. Neurejeno očetovstvo. Nekaj časa preživela v rejniški družini. Vrnitev k mami. Četrti otrok v družini.
POROČILO ŠOLE	V šoli je samosvoja, izostaja od pouka, zamuja, ne išče pomoči, povzdignejo jo lahko le fantje. Po končanem 6. razredu se je prešolala na drugo OŠ, vendar je 7. razred potem zaključila na OŠ v sklopu zavoda, kjer bo tudi zaključila osnovnošolsko obveznost. Deklica ima visoke učne sposobnosti, vendar je brez delovnih in učnih navad. Ima nizko samopodobo, težave pri izražanju potreb. Pri pouku so prisotni neprimerni vedenjski vzorci: v konfliktu z učitelji, vzgojitelji, sošolci. Vključila se je v program Šole zdravega odraščanja v MKZ Rakitna. Na lastno željo je predčasno zaključila program. Poklicno usmerjanje s strani šole – njena želja je postati frizerka. Center za socialno delo ji ureja namestitve v Mladinskem domu v Mariboru.	Izostajanje od pouka. Zamujanje. Odklanjanje pomoči. Menjava šole. Visoke učne sposobnosti. Brez delovnih in učnih navad. Nizka samopodoba. Neprimerni vedenjski vzorci. Šola zdravega odraščanja. Poklicno usmerjanje.
	Pri deklici je prisotno veliko jeze, razočaranj, naveličanj, občutkov, da se ji godi krivica, nerazrešeni problemi in stiske, ki jih sama ne zna razrešiti. Ob stiskah različno reagira, verbalno je agresivna do otrok in vzgojiteljev, žali, je uničevalna do inventarja in sebe – boksanje v steno... Iz žalostne deklice se hitro spremeni v nasilno in nesramno dekle.	Prisotnost jeze, naveličanja. Agresivnost, nasilnost do učiteljev, vrstnikov.

POROČILO PSIHologa	Okupacija so ji fantje: v odnosu do njih je nekritična, nezmožna postaviti zdrave meje. Mojčino vedenje je poskus shajanja s samo sabo in svetom okrog nje. V ospredju je nuja po preizkušanju meja. Ob stiskah posega po samopoškodovalnem vedenju, reže se po rokah in nogah. Hospitalizirana je bila na psihiatriji na enoti za otroke in mladostnike zaradi poskusa samomora in agresije. V komi zaradi zaužitja prevelike količine tablet. Prejema medikamentozno terapijo: Kventiax /sertralina /risperidon. Težave s policijo: beg od doma, uničevanje tuje lastnine.	Okupirana s fanti. Preizkušanje meja. Samopoškodovavno vedenje. Samomorilska nagnjenja. Medikamentozna terapija. Beg od doma. Uničevanje tuje lastnine.
---------------------------	---	---

Tabela 3c: Zapis pogovora z otrokom in pripisani pojmi.

ŽIVLJENJSKA PODROČJA	Zapis pogovora	Pripisani pojmi
<p>Otrok o sebi Opiši sebe. Kaj rada počneš? V čem si dobra? Kaj ti pa ne gre dobro? Česa nimaš rada?</p> <p>Kako bi opisala težave, ki jih imaš? Kaj jih po tvojem povzroči? Kako poveš / pokažeš, da si jezna / razočarana / žalostna? Kaj narediš takrat? Kdo ti takrat največkrat pomaga? Kako?</p> <p>Kako dolgo se že pojavljajo težave? V katerih situacijah (doma, v šoli, v družbi...)?</p> <p>Se zavedaš teh težav? Kako reagiraš nanje? Kako se sama spopadaš s temi težavami?</p>	<p>Rada imam glasbo, rada plešem. Ne maram pospravljanja, ni mi všeč šola, učenje, po navadi ne upoštevam navodil, saj mi ni všeč, ko mi kdo govori, kaj moram narediti.</p> <p>Težave so se začele s tem, ko sem začela izostajati od pouka. V šolo nisem hodila, ker sem se želela vrniti k mami, saj mi v rejniški družini ni bilo več všeč. Pobegnila sem od rejnikov, iz zavoda.</p> <p>Ko čutim v sebi jezo, se porežem, da sprostim jezo. Tako mi je lažje. Ne čutim nič. Ko me v šoli kaj razjezi, mečem stvari po razredu, tolčem v steno, da ne čutim bolečine.</p> <p>Težave so se začele nekje v petem razredu, ko sem začela izostajati v šoli. Nič se mi ni dalo. Doma se nisem razumela z mamo in njenim partnerjem.</p> <p>Ja. Pogosto mislim, da bi bilo najboljšo, če umrem. Večkrat sem se že prenajedla tablet, ker sem želela umreti.</p>	<p>Glasba, ples. Pospravljanje, upoštevane pravil, šola, učenje. Izostajanje od pouka. Želja po vrnitvi k mami. Pobegi od doma, iz zavoda. Samopoškodovavno vedenje. Meče stvari, tolče v steno. Nerazumevanje z mamo in njenim partnerjem. Prenajedanje tablet. Samomorilske misli. Brez volje do življenja.</p>
<p>Družina Opiši mi svojo družino. Kdo vse je v tvoji družini?</p> <p>Komu v družini lahko zaupaš, če te kaj teži, če gre kaj narobe?</p> <p>Kako, na kakšen način pri vas doma rešujete težave?</p> <p>Imaš doma kakšne ljubljence? Kaj z njimi rada počneš? Kako skrbiš za njih?</p> <p>Kaj rada počneš doma, v prostem času (interesi, hobiji...)?</p> <p>Kateri dogodek ti je ostal najbolj v spominu, ki si ga doživela s tvojo družino?</p> <p>Si v življenju že koga izgubila / doživela kakšno krizo (smrt domačih, ljubljencev, premestitev v novo šolo, ločitev staršev...)? Kako se spopadaš s tem?</p> <p>Greš rada domov za vikend?</p>	<p>Imam dva starejša brata, ki se ju ne spomnim. Z njima nimam stikov. In starejšo sestro, mamo, očeta. Mama sedaj živi s svojim novim partnerjem, oče pa živi v tujini. Včasih me pokliče.</p> <p>Nikomur.</p> <p>Mama me je velikokrat pretepala, ko je bilo kaj narobe.</p> <p>Doma nimam ljubljencev. Ne želim si jih, saj je treba za njih skrbeti, meni se pa to ne da.</p> <p>Ko sem za vikende doma, rada hodim ven s fantom.</p> <p>Najlepšega trenutka v družini se ne spomnim. Najlepše mi je bilo, ko sem spoznala fanta.</p> <p>Najhuje pa mi je bilo, ko sem prišla sem v zavod. Komaj čakam, da grem.</p> <p>Rada grem k rejnikom. Tam mi je lepše kot tu.</p>	<p>Dva starejša brata, starejša sestra, mama, oče, mamin partner.</p> <p>Nezaupanje.</p> <p>Nasilje mame.</p> <p>Ljubljencev nima.</p> <p>Rada hodi ven, se družijo s fantom.</p> <p>Najlepšega dogodka se ne spomni.</p> <p>Najhujši dogodek je bil prihod v zavod.</p> <p>Rada je pri rejnikih.</p>
<p>Šola Ali rada hodiš v šolo? Kako se počutiš v šoli, v razredu?</p>	<p>Ne. Dolgčas mi je. Ne delam nič in to je problem.</p>	<p>Šole ne mara. Nesodelovanje pri</p>

<p>Katera so tvoja močna / šibka področja v šoli? Kaj je po tvojem mnenju pomembno, da je nekdo uspešen v šoli? Je bil prehod iz šole v zavod težek? Ti je kdo stal ob strani? Ti je tukaj všeč? Se v skupini razumete? Se ti zdi, da odkar si v vzgojnem zavodu, da ti gre v šoli boljše? Kako je z ocenami? Kakšen odnos / pristop imaš do šole, šolskega dela? Rada delaš naloge, se učiš? Kaj je bilo storjenega v šoli za reševanje težav / vedenja? V kakšne aktivnosti si vključena v šoli / izven šole? Ti je všeč okolje, v katerem je šola, zavod? Kaj te moti, ti ni všeč? Kakšen je tvoj odnos z učitelji, strokovnimi delavci? Kdo ti največ pomaga pri težavah v šoli? Kako? Če bi lahko kaj v šoli / zavodu spremenila, kaj bi to bilo?</p>	<p>Rada imam glasbo, ne maram pa matematike. Da posluša, dela, se trudi, ima voljo. Hudo je bilo. Ko sem izvedela, da bom morala v zavod, sem se prenajedla tablet. Želela sem umreti. Rejniki so mi pomagali. Ni mi všeč. Prestroga pravila imajo. Punce smo pogosto v konfliktu. Boljše bi bilo, če bi bile skupine mešane. Mogoče. Ne izostajam toliko. Lani sem bila boljša, letos sem popustila. Nočem se učiti. Vse je brezveze. Nič ni bilo narejeno. Ples. Okolje mi ni všeč. Nikjer ni ničesar. Ne smemo v trgovino... Nekateri so vredni, večina jih ni. Vzgojiteljica. Me spodbuja, mi pomaga pri učenju. Hrana ni dobra. Želim si večje postelje v sobi in računalnik v sobi. Pravila so prestroga.</p>	<p>pouku. Glasba. Matematika. Težek prehod. Poskus samomora. Pomoč rejnikov. Konflikti v skupini. Popuščanje v šoli. Brez volje do dela. Brez pomoči. Ples. Okolje ji ni všeč. Nekateri vzgojitelji so vredni, večina jih ni. Slaba hrana. Majhna postelja. Prestroga pravila.</p>
<p>Vrstniki Kakšen mora biti po tvojem mnenju pravi prijatelj? Imaš kakšnega pravega prijatelja? Opiši mi ga. Kako se razumeš s sošolci? Imaš med njimi kakšnega prijatelja? Je med vami kaj konfliktov...kako se kažejo? Kako si prizadevaš, da rešiš problem, če si s kom v konfliktu...? Ko prideš za vikend domov, imaš kakšno družbo? Kaj radi počnete skupaj? Se rada ukvarjaš s športom? Si že kdaj poskusila kaj od naštetega: cigarete, alkohol, droge? Si že kdaj imela kakšne težave z vedenjem / nasiljem / zakonom?</p>	<p>Nimam pravega prijatelja. Biti mora dober, da mu lahko zaupam. S puncami v razredu se ne družim dosti. Nimam volje. Pogosto smo punce v konfliktu. Se ne trudim, da bi rešila težave. Vseeno mi je. Za vikende, ko sem pri mami, imam po navadi starejšo družbo. Največ se pa družim s fantom. Ne preveč. Rada plešem. Poskusila sem že cigarete, alkohol, travo, tablete. Težave sem imela s policijo, ko sem pobegnila od rejnikov, iz zavoda.</p>	<p>Nima pravega prijatelja. Mu mora zaupati. V konfliktu s puncami v skupini. Druženje s fantom. Ples. Cigareti, alkohol. Pobeg, težave s policijo.</p>
<p>Prihodnost Kaj pričakuješ oziroma si želiš v prihodnje? Kako vidiš sebe v prihodnosti, čez nekaj let?</p>	<p>Komaj čakam, da grem iz zavoda. Rada bi še naprej ostala pri rejnikih. Če bi bila pri mami, ne bi končala šole, rabim spodbudo, da me nekdo sili, mama pa me ne. Želim si v frizersko šolo, stanovala pa bi v Mladinskem domu.</p>	<p>Želi si ostati pri rejnikih. Frizerska šola.</p>

Tabela 4c: Primerjava informacij iz dokumentacijskih virov in intervjuja z otrokom.

ŽIVLJENJSKA PODROČJA	DOKUMENTACIJA	POGOVOR Z OTROKOM
<p>O otroku in otrok o sebi</p>	<p>Prisotnost jeze, naveličanja. Agresivnost. Okupirana s fanti. Preizkušanje meja. Samopoškodovalno vedenje. Samomorilska nagnjenja. Medikamentozna terapija. Beg od doma.</p>	<p>Glasba, ples. Pospravljanje, upoštevanje pravil, šola, učenje. Izostajanje od pouka. Želja po vrnitvi k mami. Pobegi od doma, iz zavoda. Samopoškodovalno vedenje. Meče stvari, tolče v steno. Prenajedanje tablet.</p>

	Uničevanje tuje lastnine.	Samomorilske misli. Brez volje do življenja.
Družina	Živi z mamo in njenim partnerjem. Z njima se ne razume. Stiki z očetom. Neurejeno očetovstvo. Nekaj časa preživela v rejniški družini. Vrnitev k mami. Četrti otrok v družini.	Nerazumevanje z mamo, njenim partnerjem. Dva starejša brata, starejša sestra, mama, oče, mamin partner. Nezaupanje. Nasilje mame. Ljubljenčkov nima. Rada hodi ven, se druži s fantom. Najlepšega dogodka se ne spomni. Najhujši dogodek je bil prihod v zavod. Rada je pri rejnikih.
Šola	Izostajanje od pouka. Zamujanje. Odklanjanje pomoči. Menjava šole. Visoke učne sposobnosti. Brez delovnih in učnih navad. Nizka samopodoba. Nepriemerni vedenjski vzorci – agresivnost do učiteljev... Šola zdravega odraščanja.	Šole ne mara. Nesodelovanje pri pouku. Glasba. Matematika. Težek prehod. Poskus samomora. Pomoč rejnikov. Konflikti v skupini. Popuščanje v šoli. Brez volje do dela. Brez pomoči. Ples. Okolje zavoda ji ni všeč. Nekateri vzgojitelji so vrede, večina jih ni. Slaba hrana. Majhna postelja. Prestroga pravila.
Vrstniki	Agresivnost do vrstnikov.	Nima pravega prijatelja. Mu mora zaupati. V konfliktu s puncami v skupini. Druženje s fantom. Ples. Cigareti, alkohol. Pobeg, težave s policijo.
Prihodnost	Poklicno usmerjanje – frizerska šola.	Frizerska šola. Biti pri rejnikih.

Glede na primerjavo dokumentacijskih virov in delno strukturiranega intervjuja z otroki ugotavljam naslednje:

- v dokumentacijskih virih so zajeta le nekatera splošna življenjska področja otroka, intervju pa ta področja poglobljeno razčleni;
- v intervjuju so izražene tudi želje otroka, kar omogoča globlje poznavanje otroka in načrtovanje učinkovitejših oblik podpore in pomoči;
- vsebina, pridobljena v intervjuju, vsekakor pomembno dopolnjuje dokumentacijske vire.

Ugotavljam, da so otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami otroci, ki jim skrbniki pogosto ne morejo zagotoviti ustreznih pogojev za kvalitetno izobraževanje, zdravje in preživljanje prostočasnih dejavnosti. Prav tako so vzgojno zanemarjeni otroci oz. mladostniki, ki so hkrati prikrajšani tudi za druge življenjske spodbude. Ravno zato je pomembno, da se v proces pomoči vključi celoten tim, družina, rejniki, učitelji, vzgojitelji in druge pomembne osebe v otrokovem življenju ter sodelovanje z vsemi institucijami, kjer je otrok obravnavan. Bilo bi torej neskončno lažje, če bi čustvene nevarnosti veliko prej predvideli in jih skušali preprečiti.

5. SKLEP

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami so zaradi svojih izstopajočih vzorcev pogosto zahtevnejši, srečujejo se z najrazličnejšimi konflikti doma, v družini, med vrstniki, v šoli. Pogosto prihajajo v konflikte in le-te rešujejo na agresiven način. Imajo slabšo samopodobo, slabe odnose s starši, učitelji, vrstniki. Čustvene in vedenjske motnje nastanejo in se razvijajo pod vplivom mnogih dejavnikov. Če želimo učinkovito odpravljati motnje, moramo v obravnavo zajeti vse pomembne dejavnike, ki na motnjo vplivajo – starše (družino), šolo, vrstnike, širše socialno okolje.

Delo s čustveno in vedenjsko "problematičnim" otrokom ali mladostnikom je izredno težko in žal pogosto neuspešno. Za doseganje sprememb na področju čustvovanja in vedenja otroka bi morali vsi, ki z mladimi delamo, biti odgovorni za odraščajoče mladostnike. Informacije o simptomatiki in vzrokih za nastanek čustvenih in vedenjskih težav lahko pripomorejo k boljšemu razumevanju otrok ter načrtovanju in izvajanju pomoči.

LITERATURA IN VIRI

- Bregant, L. (1997). *Etiološka klasifikacija disocialnih motenj*. Psihoterapija 15. Ljubljana: Univerzitetna psihiatrična klinika Ljubljana.
- Caf, B. (2010). Samopredstavitev otroka s posebnimi potrebami in načrtovanje intervencije. V *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, ur. Kobolt, A., 337–360. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Egger Link, H. and Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47 (3-4): 313–337.
- Kauffman, James M. (1997). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. Sixth Edition*. Mishawaka: Prentice Hall College Div.
- Kobolt, A., ur. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Končnik Goršič, N. in Kavkler, M. (2002). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Kranjčan, M. (2006). *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M., Škoflek, I. (2000). Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika* 4 (2): 167–179.
- Magajna, L. in Velikonja, M. (2011). *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mesec, B. (1997). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Metljak, U. (2009). *Soočanje s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Delovno gradivo.
- Metljak, U. (2010). Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev. V *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, ur. Kobolt A., 209–240. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Metljak, U., Kobolt, A., Potočnik Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, ur. Kobolt, A., 87–113. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- O'Connell, ME., Boat, T. and Warner, KE. (2009). *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People:: Progress and Possibilities*. National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth, and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions. Washington (DC): National Academies Press (US).
- Rapuš-Pavel, J. (2010). Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, ur. Kobolt A., 241–269. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Shapiro, Lawrence E. (2003). *Ščepec Preventive*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Svetin Jakopič, S. (2005). Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila. *Socialna pedagogika* 9 (4): 391–422. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
- Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje*, ur. Šelih A. 112. Ljubljana: Bonex.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1). Ur. l. RS 58/2011. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714> (20. februar 2016).
- Zalokar, L. (2004). *Disocialno vedenje in oddaja v vzgojni zavod*. Ptički brez gnezda, 22 (41), 20–34.
- Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žmuc Tomori, M. (1983). *Pot k odraslosti: kaj je in kaj ni motnja v otrokovem duševnem razvoju*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

mag. Živa Veingerl Čič in dr. Simona Šarotar Žižek

MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE NA DELOVNEM MESTU

POVZETEK

Na trgu delovne sile se trenutno srečujejo zaposleni štirih generacij, od katerih ima vsaka različne vedenjske vzorce, stališča, pričakovanja, navade in motivacijske mehanizme, vse štiri pa delajo skupaj. Generacijske razlike pri delu so pomembne, saj lahko vplivajo na poslovni proces, vključno z managementom človeških virov, kar vpliva na produktivnost, učinkovitost in uspešnost. Če je organizacija neobčutljiva na razlike med generacijami, vodi to k negativnim izidom (konflikt med generacijami, nerazumevanje, težave v komunikaciji, slabi odnosi na delovnem mestu, slabša produktivnost zaposlenih...). Med generacijami se pojavlja tudi generacijski prepad, ki se kaže v spopadu delovnih etik in lahko ustvarja kulturno trenje. Ker imajo generacijske vrzeli pomembno vlogo v poslu, morajo organizacije najti način, kako uravnotežiti potrebe in stališča posameznikov iz različnih starostnih skupin.

Medgeneracijsko sodelovanje in management generacij kot sistema dela zato postajata v podjetjih nuja, če želijo organizacije ohraniti znanje in izkušnje starejših generacij in hkrati pridobiti ter ohraniti talentirane mlade zaposlene. Časa, ko se bodo lahko starejši zaposleni takoj zamenjali z usposobljenimi mlajšimi zaposlenimi, bo kmalu konec zaradi padajočih stopenj rodnosti v Evropi. Zato je medgeneracijsko vodenje izziv, s katerim se soočamo vsi, a se tega premalo zavedamo.

KLJUČNE BESEDE: zaposleni, medgeneracijsko sodelovanje, generacije, medgeneracijsko učenje

INTERGENERATIONAL COOPERATION AT THE WORKPLACE

ABSTRACT

The labor market is currently experiencing employees of four generations and each of them has different behavior patterns, attitudes, expectations, habits and motivational mechanisms, and nevertheless all four work together. The generational differences at work are important as they may affect the business process, the human resources management and can also affect the productivity, efficiency and effectiveness of the organizations. If the organization is insensitive to those differences these may lead or cause negative outcomes (the conflict between generations, misunderstandings, communication problems, poor relationships at the workplace, lower productivity, ...). One of the reasons for the negative outcomes is certainly a generation gap which can reflect in the work ethic conflict and can create cultural friction. Since generational gaps play an important role the organizations have to find a way to balance the needs and views of individuals from different age groups.

Intergenerational cooperation and intergeneration management as the work systems are becoming the necessity for companies if they want to maintain the knowledge and experience of older generations and at the same time to obtain and retain talented young employees. Times when we will be able to immediately replace older workers with younger qualified employees will soon end, due to falling birth rates in Europe. Therefore, is the intergenerational management a big challenge which we all face although we are not aware of it.

KEYWORDS: employees, intergenerational cooperation, generation, intergenerational learning

1. UVOD

Raziskovalce že desetletja zanima medgeneracijski management, še posebej zato, ker delovna sila še nikoli ni bila bolj raznolika glede na starost, raso, spol, in narodnosti, kot je danes (Crumpacker in Crumpacker, 2007, Zemke, Raines in Filipczak, 2000). Kljub intenzivnemu raziskovanju generacij in medgeneracijskega managementa na tem področju ni bilo doseženo soglasje o opredelitvi in pomenu generacij. Koncept generacije temelji na ideji, da so ljudje razvili različne vrednote in prepričanja o življenju zaradi vpliva, ki prihaja iz časovnega obdobja, v katerem so odraščali. Prav tako poteka intenzivna razprava tudi o tem, ali res lahko razlikujemo skupino ljudi - generacijo v smislu različnih prepričanj, vrednot in stališč, ali pa gre zgolj za vprašanje, v kateri življenjski fazi se nahaja posameznik (Giancola, 2006). Lahko bi rekli, da je poznavanje značilnosti generacij pomembno, da lažje razumemo vedenje, ravnanje in motivacijo starejših in mlajših od nas. Velikokrat pa se v praksi pojavljajo tudi trditve, da je pripadnost posamezni generaciji bolj stanje "duha" posameznika kot pa dejanske biološke starosti.

Ne glede na pomisleke je jasno, da imajo ljudje z vidika starosti različne potrebe, vrednote, stališča kot tudi različne izkušnje in znanje. Glede na izkušnje ima lahko starejša generacija zgodovinski pogled na dogajanja v delovnem okolju zaradi dolgih let delovnih izkušenj, medtem ko so mlajše generacije bolj strokovno usposobljene na področju tehnologije in medijev, primanjkujejo pa jim izkušnje. Na enak način so mlajše generacije bolj osredotočene na razvoj kariere, medtem ko se starejše generacije osredotočajo bolj na visoko stopnjo varnosti zaposlitve in dohodka (Crumpacker in Crumpacker, 2007). Kljub tem posebnostim in razlikam pa je dejstvo, da oboji prinašajo dodano vrednost na delovnem mestu.

Na trgu delovne sile se trenutno srečujejo zaposleni štirih generacij, od katerih ima vsaka različne vedenjske vzorce, stališča, pričakovanja, navade in motivacijske mehanizme, vse štiri pa delajo skupaj. Generacijske razlike pri delu so pomembne, saj lahko vplivajo na poslovni proces vključno z managementom človeških virov, kar vpliva na produktivnost, učinkovitost in uspešnost. Če je organizacija neobčutljiva na razlike med generacijami, vodi to k negativnim izidom (konflikt med generacijami, nerazumevanje, težave v komunikaciji, slabi odnosi na delovnem mestu, slabša produktivnost zaposlenih...). Med generacijami se pojavlja tudi generacijski prepad, ki se kaže v spopadu delovnih etike in lahko ustvarja kulturno trenje. Ker imajo generacijske vrzeli pomembno vlogo v poslu, morajo organizacije najti način, kako uravnotežiti potrebe in stališča posameznikov iz različnih starostnih skupin.

Medgeneracijsko sodelovanje in management generacij kot sistema dela zato postajata v podjetjih nuja, če želijo organizacije ohraniti znanje in izkušnje starejših generacij in hkrati pridobiti ter ohraniti talentirane mlade zaposlene. Časov, ko se bodo lahko starejši zaposleni takoj zamenjali z usposobljenimi mlajšimi zaposlenimi, bo, zaradi padajočih stopenj rodnosti v Evropi, kmalu konec. Zato je medgeneracijsko vodenje izziv, s katerim se soočamo vsi, a se tega premalo zavedamo.

Dejstvo je, da se na področje upravljanja raznolikosti generacij ne osredotočajo samo raziskovalci, ampak tudi organizacije, saj se začenjajo zavedati, da osredotočanje na upravljanje z generacijskimi razlikami pomembno vpliva na doseganje konkurenčne prednosti. Trenutno na delovnem mestu razlikujemo med štirimi generacijami in sicer *baby boom*, *generacija X*, *generacija Y* in *generacije Z* (Crumpacker in Crumpacker 2007; Jenkins, 2008; Tate, 2011). Ob vsem povedanem moramo poudariti, da na področje

medgeneracijskega sodelovanja pomembno vpliva tudi dejstvo, da uspešno uvajanje proaktivnega medgeneracijskega managementa organizacijam omogoča, da na eni strani ohranijo znanje in izkušnje starejše generacije in hkrati pridobijo in ohranijo talentirane perspektivne zaposlene. Ko se starejši zaposleni upokojijo, vzamejo s seboj tudi dragoceno tacitno znanje organizacije kar je lahko škodljivo za organizacijo, ker ni zagotovila za nemoten prenos znanja dovolj vnaprej (Richards in Morga, 2013). Torej je to še en izziv medgeneracijskega sodelovanja, ki je pred nami. Hkrati je tako imenovana generacija Y dosegla svoj vrh v smislu skupnega števila zaposlenih in ljudje iz te kohorte imajo ne samo visoka pričakovanja, ampak tudi dragoceno znanje o tehnologiji, ki ga mora organizacija izkoristiti (Dalaj).

Da bi problematiko generacij in medgeneracijskega managementa celovito predstavili, smo prispevek strukturirali v več poglavij. Metodologiji znanstvenega raziskovanja sledi poglavje o generacijah in njihovih značilnosti. Obravnavi medgeneracijskega sodelovanja sledi razprava.

2. METODOLOGIJA

V znanstveno raziskovalnem delu smo kot metodo znanstvenega raziskovanja uporabili znanstveno deskripcijo. To smo uporabili pri predstavitvi teoretičnih izhodišč in za opisovanje ključnih dejstev, procesov, tehnik in metod, pomembnih za raziskovanje generacij in medgeneracijskega sodelovanja ter z njimi povezanih vsebin na temelju dialektičnega sistema vidikov. Teoretična izhodišča prej omenjenih ključnih vsebinskih sklopov smo opredelili z metodo analize. Z metodo kompilacije smo v okviru znanstveno raziskovalnega dela povzemali spoznanja drugih avtorjev v zvezi z izbranim raziskovalnim problemom. Metodo komparacije smo uporabili pri primerjavah dejstev, pojavov, procesov in tehnik za posamezne vsebinske sklope.

3. GENERACIJE IN NJIHOVE ZNAČILNOSTI

Pomembne temelje preučevanja generacij je postavil Karl Mannheim, ki je generacije opredelil kot skupine posameznikov, ki so rojeni in vzgojeni v enakem zgodovinskem in družbenem kontekstu, zaradi česar si delijo podobno mišljenje oz. se med njimi ustvarjajo aktualne socialne in duhovne interakcije in s tem skupen sistem predelave doživljanj in izkustev (Lyons, Duxbury in Higgins 2005; Vincent 2005). Mannheim (v Bonnin 2006) meni, da vir razlik med generacijami izhaja iz dejstva, da imajo ljudje, ki se rodijo v določeni družbi v različnih obdobjih, imajo različne ključne izkušnje, zato različen časovni okvir generacij uravnavajo družbene spremembe. Po mnenju različnih avtorjev (Vincent 2005; Spitzer v Lyon in drugi 2006; Biggs 2007) je generacija skupina ljudi, ki si delijo določene družbene in zgodovinske karakteristike. Zaradi tega sklopa skupnih življenjskih izkušenj imajo pripadniki posameznih generacij enake vrednote, pogled, stališča in prepričanja, hkrati pa so te življenjske izkušnje tako deterministične, da omogočajo ločevanje ene generacije od druge (De Meuse in Mlodzik, 2010). Čeprav niso vsi ljudje iz ene generacije doživeli popolnoma enakih zgodovinskih in družbenih dogodkov, pa si delijo skupno zavest ali spoštovanje dogodkov.

Čeprav ni mogoče, da bi določeno generacijo opredelili s točno določenim časovnim okvirom, pa zaradi lažjega raziskovanja in primerjanja obstajajo tovrstna prizadevanja in tako se tudi v okviru raznolike delovne sile v strokovni in znanstveni literaturi vse bolj omenja različne generacije, ki tvorijo današnjo delovno silo (Bonnin 2006). Prav tako mnogi avtorji (Zemke idr. 2000; Patota idr. 2007) menijo, da je generacijska raznolikost delovne sile pomemben dejavnik pri upravljanju raznolike delovne sile, saj vpliva na učinkovitost upravljanja generacijsko raznolike delovne sile. To stališče smo zavzeli tudi sami v pričujočem prispevku. V literaturi je moč zaslediti različna pojmovanja generacij in tudi različne časovne okvire, v katere spada posamezna generacija. Velja pa poudariti, da so generacijske karakteristike splošne narave in ne popolnoma homogene, kar pomeni, da navedenih značilnosti ne moremo pripisati vsakemu pripadniku določene generacije (Patota idr. 2007).

A kljub temu lahko rečemo, da je poznavanje značilnosti generacij in njihov medgeneracijski management pomemben dejavnik organizacijskega uspeha in psihičnega dobrega počutja zaposlenih, saj se bolj kot kadarkoli povečuje starostnih razkorak med zaposlenimi, ki nikoli v zgodovini ni bil tako velik kot sedaj (Bensona in Brown, 2011).

Organizacije se danes v svojih poslovnih okoljih srečujejo z generacijsko raznoliko delovno silo. Danes delajo skupaj štiri generacije zaposlenih: *generacija veteranov*, *baby boom generacija* ali otroci blaginje (rojeni 1946-1964), *generacija X* (rojeni 1965-1979) in *generacija Y* ali digitalni domorodci (rojeni 1980-1999). Generacija veteranov se je že v večini upokojila, prihaja pa generacija Z (rojeni od leta 2000 dalje), ki bo negirala značilnosti prejšnjih generacij in se organizacije morajo sistematično nanjo pripraviti. Vsaka izmed teh generacij ima svoj odnos do dela, kar predstavlja izziv za kadrovske strokovnjake, da uskladijo potrebe različnih ljudi v enem organizaciji. Baby boom generacija "živi za delo", generacija X "dela, da živi", generacija Y "dela, da uživa" in generacija Z "dela, da se razvija" (Fraone et al., 2008).

Velja pa omeni, da so se raziskovalci sicer dogovorili o rodnosti let za baby boom in generacijo X, ne pa tudi za druge generacije (Benson in Brown, 2011). A kljub temu se večina raziskav se strinja, da so trenutno štiri generacije na delovnem mestu, katerih vrednote, stališča in motivacijski mehanizmi vplivajo na način dela v organizaciji (Tate, 2011; Olson in Brescher, 2011).

Podrobnim značilnostim posameznih generacij se ne bomo posebej posvetili, saj le-to ni predmet tega prispevka. Zato bomo sedaj nekaj več besed namenili medgeneracijskemu sodelovanju in uvajanje le tega v poslovno prakso podjetij.

a. Problemi in ovire s perspektive generacij

Ko govorimo o medorganizacijskem sodelovanju, je potrebno opozoriti na to, da se literatura bolj osredotoča na razlike med generacijami, zlasti v zvezi z njihovimi vrednotami in stališči, kot na podobnosti med generacijami. V zvezi s tem je raziskava, ki jo je izvedla Society for Human Resource Management (2007), ugotovila, da si ljudje želijo delati s sebi podobnimi. Če k temu prištejemo še mnenje Deala in soavtorjev (2010), so razlike med generacijami v bistvu skromne in, kot kažejo raziskave, imajo mlajše in starejše generacije dejansko mnogo podobnih vrednot (Society for Human Resource Management, 2007).

Zagotovo eno izmed omejitev, na katero moramo opozoriti, predstavlja negativen pogled na medgeneracijsko upravljanje (prepričanje, da bi le-to vneslo nemir v organizacijo, ali pa bi se lahko pojavila nevarnost favoriziranja samo ene generacije), neozaveščeni stereotipi in posploševanja (Giancola, 2006; Mazumder, 2014a).

Še posebej predstavljajo omejitve in ovire za uspešno medgeneracijsko dodelovanje stereotipi, ki so skupek pojmov, s katerimi se označujejo posamezne generacije. Največkrat gre za neutemeljena in nepreverjena prepričanja oziroma stališča o lastnostih pripadnikov neke generacije, pri čemer so te lastnosti poudarjene do te mere, da postanejo posmehljive ali žaljive. Pogosto se pojavljajo v negativni obliki in so zaradi vnaprejšnje presoje opravičilo za diskriminatorno obnašanje. Dejstvo je, da ti stereotipi poglobljajo medgeneracijsko vrzel in ustvarjajo medgeneracijske konflikte, saj so usmerjeni na negativne lastnosti posamezne generacije, in pogosto se dogaja, da se začne posameznike – pripadnike posameznih generacij gledati skozi tovrstno prizmo, kar lahko zapre vrata sodelovanju med generacijami. V poslovnih okoljih je veliko predsodkov in stereotipov, ki vplivajo na vedenje posameznikov, opravljanje dela in njihovo psihično dobro počutje, zato je pomembno, da se ozavešijo in da dobi vsak udeleženec priložnost, da se izkaže kot posameznik.

Odličen način za premagovanje stereotipov so aktivnosti medgeneracijskega sodelovanja, saj vplivajo na prepoznavanje in odpravljanje stereotipov ter večjo strpnost, sodelovanje in razumevanje različnih generacij.

Kot eno izmed omejitev moramo omeniti še vprašanje, ki si ga zastavljajo raziskovalci in sicer: Ali so različne vrednote, prepričanja in stališča odvisna od pripadnosti posameznikov določeni generaciji ali pa se enake vrednote pojavljajo v različnih življenjski dobi posameznika? Giancola (2006) meni, da je mogoče sklepati, da je za vse generacije na splošno pomembna varnost zaposlitve, vendar pa imajo posamezniki glede na njihove različne faze v življenju različne prioritete, kako varnost zaposlitve realizirati.

Če povzamemo, je veliko raziskav potrdilo, da ni bistvene razlike med generacijami, predvsem zaradi dejstva, da so starejše generacije posedovale podobne vrednote v svojih mlajših letih kot mlajša generacija danes generacijami (De Meuse in Mlodzik, 2010; Montana in Petit, 2008). Ta ugotovitev podpira idejo, da so težave, povezane z "generacijsko vrzeljo", mnogo manjše, kot mnogi trdijo, in da medgeneracijski konflikt ni glavni problem podjetij danes (Fraone et al., 2008). Ob upoštevanju tega moramo preučiti novo perspektivo medgeneracijskega sodelovanja in medgeneracijskega managementa. Če generacije v resnici niso tako drugačne glede na njihove vrednote in stališča in če ni veliko prostora za konflikt med generacijami, zakaj generacij ne povežemo skupaj, da se učijo drug od drugega in gradimo na njihovih prednostih?

4. MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE

Ugotovili smo, da lahko kljub različnim stališčem raziskovalcev ter ob upoštevanju individualnih značilnosti posameznih generacij opredelimo za ljudi, rojene v istem času, ki živijo v istem obdobju, vzporednice, saj so navsezadnje doživljali in se socializirali v enakih kulturnih in gospodarskih okoliščinah. Zato se skozi celotno razmišljanje o generacijah pojavi

vprašanje, kako zagotoviti sodelovanje generacij, ki so si popolnoma različne, imajo popolnoma drugačne vrednote in drugačne poglede na delo.

Medgeneracijsko sodelovanje je skupnost in enakopravnost različnih generacij, kjer so pomembni medgeneracijski dialog in medsebojno razumevanje ter poslušanje med posamezniki (Bernik et al., 2012)

Medgeneracijsko sodelovanje je torej namenjeno združevanju različnih generacij z namenom zagotavljanja priložnosti za skupno delo, tako za starejšo kot tudi za mlajšo generacijo, obenem pa prinesiti korist vsem udeleženi in ob tem promovirati medsebojno učenje, spoštovanje in razumevanje (Ramovš, 2013).

Medgeneracijsko sodelovanje ima odločilno vlogo pri zmanjševanju medgeneracijskega prepada in zmanjševanju konfliktov na delovnem mestu in je ključno tudi pri dejavnemu staranju, kariernemu načrtovanju, razvoju posameznikov ter prenosu znanja. Namen medgeneracijskega sodelovanja v organizaciji je spodbujanje tesnejšega povezovanja in sodelovanja med različnimi generacijami zaposlenih na delovnem mestu.

Bistvo vzpostavitve sistema medgeneracijskega sodelovanja je (Tomšič, 2010):

- zagotoviti učenje drug od drugega,
- pomoč ene generacije drugi,
- ustvarjanje, ohranjanje in širjenje socialne mreže in
- učinkovito delovanje zaposlenih različnih generacij.

Medgeneracijsko sodelovanje temelji na medgeneracijskem učenju, ki zagotavlja prenos, izmenjavo znanja in izkušenj na področju dela ter solidarno pomoč med generacijami. Na eni strani z medgeneracijskim učenjem zagotovimo transfer znanja med generacijami in hkrati tudi vplivamo na zmanjšanje medgeneracijskih stereotipov. Mlade generacije s prenosom znanja in izkušenj pridobijo ter lažje vstopajo na trg dela, starejši pa ostajajo dlje časa aktivnejši na trgu dela (Mazumder, 2014a).

Tako bi lahko celovito medgeneracijsko sodelovanje definirali kot način dela in sistem združevanja različnih generacij zaposlenih z namenom zagotavljanja medsebojnega učenja, sodelovanja, spoštovanja in razumevanja.

Ker gre pri medgeneracijskem sodelovanju za izredno fleksibilen pojem, aktivnosti medgeneracijskega sodelovanja razvrščamo v tri skupine (Age Concern England, 2014):

- medgeneracijska solidarnost (ena generacija nudi drugi podporo),
- medgeneracijsko sodelovanje v ožjem smislu (različne generacije skupaj sodelujejo na določenem projektu s konkretnim ciljem),
- medgeneracijsko učenje (ena generacija se uči od druge in obratno ter različne generacije se hkrati učijo skupaj).

Različne generacije imajo torej drugačne vrednote in pristope k delu, ki bodo predstavljale izziv za delodajalca (Fraone et al., 2008). Vzpostavitev in vodenje medgeneracijskih timov bo postalo ključna veščina, saj bo v prihodnosti medgeneracijsko sodelovanje postalo ključni dejavnik poslovnega uspeha podjetij (Srinivasan, 2012).

Generacijsko raznolika delovna sila je vsekakor priložnost in prednost za organizacije (Mazumder, 2014a).

Teorija in praksa na tem področju medgeneracijskega sodelovanja predvidevata več konceptov, s katerimi lahko na primeren način združimo in povežemo pripadnike različnih generacij na delovnem mestu. Načini, kako lahko organizacija izvaja medgeneracijsko sodelovanje na delovnem mestu, so (Fundacija za izboljšanje zaposlitvenih možnosti PRIZMA, ustanova, 2012):

- mentorske sheme,
- krožno zaposlovanje (angl. job rotation),
- delitev delovnega mesta (angl. job sharing),
- medgeneracijski management,
- management talentov,
- coaching.

Organizacija bi zato morala posvetiti velik del pozornosti soočanju z medgeneracijskimi razlikami in prilagajanju poslovnega procesa z namenom preprečitve medgeneracijskih konfliktov, ki lahko nastanejo kot posledica več različnih generacij na kupu in tako onemogočijo kakršnokoli medgeneracijsko sodelovanje.

a. Implementacija medgeneracijskega sodelovanja v prakso organizacije

Malo raziskav se ukvarja z učinkovitim upravljanjem generacijsko raznolike delovne sile, še manj pa nam teorija in praksa podaja konkretne predloge, kako najbolje ravnati z smernicam na področju upravljanja raznolikosti. Dejstvo je, da je najpomembnejši in ključen dejavnik uspešne implementacije medgeneracijskega sodelovanja v prakso organizacije zaveza in podpora vodstva. Vodstvo, ki vodi z vzgledom, je usmerjeno na prednosti posameznih generacij ter ustvarja takšno organizacijsko klimo in kulturo, ki podpirata medgeneracijsko sodelovanje.

Slika 1: Pomembna področja za implementacijo medgeneracijskega sodelovanja



Vir: Lasten

Področja implementacije medgeneracijskega sodelovanja (slika 1) lahko razdelimo v dve kategoriji, saj bodisi opisujejo vzvode, ki vplivajo na splošno na celotno organizacijo, ali pa so to področja, ki so tesno povezana s področjem upravljanja s človeškimi viri. Področja, povezana z organizacijo na splošno, so organizacijska klima in kultura, stil vodenja ter komuniciranje iz medgeneracijske perspektive; aktivnosti, ki se nanašajo na področje upravljanja s človeškimi viri, pa so generacijam prilagojeno kadrovanje in upravljanja s talenti, usposabljanje vodij in zaposlenih iz medgeneracijske perspektive, medgeneracijski timi, volonterji, fleksibilne oblike dela/časa, nagrajevanje in karierni razvoj prilagojen posameznim generacijam.

Ključna področja, ki jih je ob zgoraj naštetih potrebno še posebej izpostaviti:

Zaveza vodstva: Raziskave so izpostavile splošno pomanjkanje ozaveščenosti vodstvo v zvezi z upravljanjem generacijsko raznolike delovne sile (Strack et al, 2008; Mazumder, 2014a). Vodstvo se mora zavedati, da z ustreznim stilom vodenja in lastno zavezo medgeneracijskemu sodelovanju oblikuje organizacijsko kulturo in klimo v organizaciji, ki je naklonjena medgeneracijskemu sodelovanju (GES, 2014a). Na ta način tako oblikujejo svojo blagovno znamko delodajalca, da lažje pritegnejo mlade generacije in obdržijo starejše generacije (Leterme, 2014). Vodstvo mora uvajati medgeneracijsko sodelovanje tako, da vključuje starostno raznolikost v strategijo, vizijo in kulturo organizacije in seveda v skladu s tem tudi sprejme ukrepe (Wegge et al., 2012). A prvi korak k medgeneracijskemu sodelovanju je tudi usposabljanje vodij iz medgeneracijske perspektive, da lahko sami najbolje razumejo prednosti in izzive, povezane z vprašanjem generacij. To tudi pomeni, da morajo vodje izboljšati svoje "mehke" veščine (Jenkins, 2008), da bi bili bolj dojemljivi in razumeli generacijske podobnosti in razlike. Velikokrat pa se vodje pojavljajo tudi v vlogi mediatorja med generacijami. Končno mora vodstvo vzpostaviti tudi jasne smernice medgeneracijskega sodelovanja in managementa v preprostem jeziku, da vsakdo razume in prepozna svojo vlogo v tem procesu (Greengard, 2011).

Notranje komuniciranje. Organizacije morajo izboljšati ozaveščenost zaposlenih za starostno raznoliko delovno silo ter boljše razumevanje med pripadniki različnih generacij (Pepe, 2013). Greengard (2011) posebej poziva k pomenu komuniciranja pri prepoznavanju in odpravljanju generacijskih stereotipov, saj je priznanje in sprejemanje generacijskih razlik in podobnosti ključnega pomena za odpravo diskriminacije in izboljšanje sodelovanje med posamezniki v organizaciji (Fraone et al., 2008). Li et al. (2011) navajajo, da je zavest za starost raznolikost povezana z izboljšanim delovanjem organizacije, in zato morajo organizacije okrepiti komunikacijo z izkoriščanjem več orodij za komuniciranje iz medgeneracijske perspektive (Jenkins, 2008; Pepe, 2013). Ker pa se organizacije vse preveč osredotočajo na razlike med generacijami, mora biti bistvo komuniciranja poudarek na skupnih značilnostih, pozitivnih vidikih generacij in na tem, kaj je mogoče storiti z raznolikostjo, namesto tistega, kar ni mogoče storiti (Macon in Artley, 2009). Mazumder (2014b) predlaga, da se identificirajo prostovoljci oziroma volonterju (vzorniki) v organizaciji, ki pomagajo ustvariti več zavesti o tej temi.

Vseživljenjsko učenje. Organizacije se morajo zavedati, da imajo različne generacije različne potrebe, zato morajo prilagoditi programe in načine usposabljanja posameznim generacijam (Pepe, 2013). Študija, ki so jo izvedli v ameriški zavarovalnici MetLife (2009), je namreč ugotovila, da so zaposleni bolj zadovoljni, če menijo, da jim njihovi delodajalci ponujajo

ustrezne programe usposabljanja in razvoja. To je še posebej izrazito pri generaciji Y (MetLife, 2009).

Medgeneracijski timi. Literatura predlaga gradnjo medgeneracijskih timov pri vsakodnevem rutinskem delu, da se tako tudi zmanjšajo stereotipi in izboljšata komunikacija in razumevanje med zaposlenimi.

Fleksibilnost časa in delovnega okolja. Ko gre za delovne pogoje, lahko rečemo, da večja prožnost vodi v večje zadovoljstvo med zaposlenimi po starosti, ne glede na generacijsko pripadnost (Beekman, 2011). Očitno je, da se razumevanje prilagodljivosti razlikuje med štirimi generacijami, čeprav je najbolj osnovna oblika fleksibilnosti dela samostojno upravlja delovnega časa in delovnega mesta.

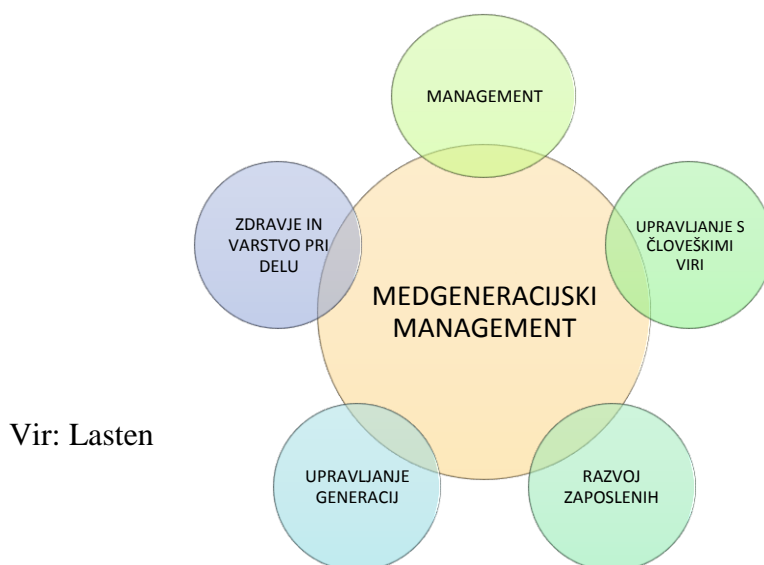
Prenos znanja. Za učinkovito ohranjanje in prenos tacitnega znanja starejših zaposlenih je ključnega pomena, da imajo organizacije jasno razdelano strategijo prenosa in hkrati oblikujejo ustrezno bazo znanja (Macon in Artley, 2009, str. 93).

b. Model proaktivnega medgeneracijskega managementa v organizaciji

Medgeneracijski management je pomemben izziv, s katerim se in se bodo spopadale organizacije v starajoči se družbi. Z njim organizacije koordinirajo, nadzirajo in usmerjajo raznolikost, s svojimi aktivnostmi pa uspešno izkorišča starostno raznolikost zaposlenih.

Aktivnosti medgeneracijskega managementa morajo biti enakovredno osredotočene na vse starostne skupine in jim slediti skozi celotno obdobje delovnega življenja, hkrati pa morajo biti usmerjene na zmanjševanje medgeneracijskih razlik v organizaciji, a obenem ohranjati raznolikost generacij. Za vsako izmed generacij na delovnem mestu je potrebno uporabiti pravi pristop k delu in pravi pristop k motiviranju, da se tako s tem lahko ustvarja v organizaciji vzdušje, ki bi zagotovilo čim lažje medsebojno sodelovanje različnih generacij.

Slika 2: Model proaktivnega medgeneracijskega managementa v organizaciji



Prvo področje, ki je ključno za uspešno implementacijo medgeneracijskega sodelovanja, je podpora vodstva, ki se kaže v ustreznem stilu vodenja, ter vključevanje medgeneracijskega sodelovanja v politiko, strategijo ter vrednote; vse to prispeva h kreiranju ugodne klime in kulture, ki podpirata medgeneracijsko sodelovanje ter posebnosti in značilnosti posameznih

generacij na delovnem mestu. Drugo področje integrira novosti na področju upravljanja človeških virov, kot so prilagojen proces kadrovanja, sistem botrstva novo zaposlenim za lažjo integracijo, sistem upravljanja uspešnosti in politika nagrajevanja ter pristojnosti in odgovornosti. Pravzaprav to drugo področje zajema dve aktivnosti: pridobivanje zaposlenih ter ohranjanje ali zadrževanje zaposlenih. Tretje področje je namenjeno razvoju in zajema aktivnosti ter metode, ki pripomorejo pri zadrževanju in ohranjanju zaposlenih v organizaciji. To področje integrira upravljanje znanj, mentorske sheme, talent management, program nasledstev, karierni razvoj in coaching. Četrto področje je tesno povezano s posameznimi generacijami ter se nanaša na prilagajanje in zagotavljanje generacijam primerne delovnega okolja, časa ali nalog (rotacije na delovnih mestih, obogatitev ali razširitev delovnega mesta), kreiranje medgeneracijskih timov ter vzpostavitev sistema za zagotavljanje transferja znanja ter vzpodbujanja inovativnosti in ustvarjalnosti. Zadnje področje pa se nanaša na področje varnosti in zdravja pri delu in se nanaša na aktivnosti povezane z zagotavljanjem psihično dobrega počutja na delovnem mestu, programov promocije zdravja, varnost pri delu ter uvajanje nalog managerja za zdravje.

Vsekakor pa je potrebno implementacijo novosti – medgeneracijskega sodelovanja komunikacijsko podpreti z ustreznimi kanali in sredstvi internega komuniciranja ter identificirati posameznike, ki bodo kot prostovoljci ali volonterji pomagali pri implementaciji, izvajanju aktivnosti in promociji uspešnosti medgeneracijskega sodelovanja v organizaciji

5. RAZPRAVA

Medgeneracijsko sodelovanje ni nov pojav, a kljub temu številna vprašanja, povezana z generacijami in pripravljenostjo podjetij, da kot strateško funkcijo uvajajo medgeneracijsko sodelovanje, še zmerja ostajajo brez odgovora.

V prispevku smo opredelili razlike in dileme, ki se pojavljajo na področju medgeneracijskega sodelovanja ter kot zaključeno celoto naših razmišljanj oblikovali lasten model proaktivnega medgeneracijskega managementa za organizacije.

Povzamemo lahko, da si morajo organizacije sistem medgeneracijskega sodelovanja zastaviti kot strateški cilj, ki bo vključeval nov pristop k organizacij dela in zagotavljal pogoje za transfer znanja in izkušenj med zaposlenimi.

Pomembno je, da se zavedamo prednosti, ki jih medgeneracijsko sodelovanje prinaša:

- pomaga pri prepoznavanju in odpravljanju stereotipov in generacijske vrzeli,
- izboljšuje vseživljenjsko učenje, predajanje in ohranjanje znanj, spretnosti in izkušenj med različnimi generacijami (tradicionalna znanja, področja računalništva in institucionalna in tiha znanja starejših zaposlenih),
- zagotavlja transfer znanja med generacijami z uvajanjem medgeneracijskega učenja in medgeneracijskih timov,
- omogoča večjo medgeneracijsko solidarnost in volonterstvo v organizacijah kar pomaga pri krepitvi socialnih vezi in sožitja med generacijami,
- izboljša ustvarjalno mišljenje ter inovativnost in kreativnost zaposlenih vseh generacij,
- omogoča lažje sprejemanje organizacijskih sprememb in vzpostavljanje prijaznejšega delovnega okolja (ugodna klima in kultura),

- izboljša komuniciranje (komuniciranje iz medgeneracijske perspektive),
- izboljšanje motivacije, zadovoljstva ter zavzetosti zaposlenih (motivacijski mehanizmi prilagojeni posamezni generaciji).

Razmere torej narekujejo, da morajo organizacije ne le priznati generacijske raznolikosti, ampak razviti delovno okolje, v katerem se podpira in upravlja ter vzpostavlja medgeneracijsko sodelovanje

6. ZAKLJUČEK

Medgeneracijsko sodelovanje predstavlja izziv in priložnost za organizacije. Dejstvo je, da organizacije slabo izkoriščajo generacijski potencial svojih zaposlenih. Kaj torej storiti? Na eni strani je potrebna temeljita preobrazbo v mišljenju (o pomenu medgeneracijskega sodelovanja), na drugi strani pa morajo organizacije načrtno vpeljati sistem medgeneracijskega sodelovanja ter zaposlene motivirati za medgeneracijsko sodelovanje tako, da jim ponudijo konkretna orodja za boljše razumevanje medgeneracijske raznolikosti, komuniciranje in sodelovanje.

Doslej so raziskave odkrile generacijske razlike v vrsti dejavnikov, ki so se pokazali kot pomembni za delovno mesto, vključno z različnimi delovnimi vrednotami, stališči, kariernimi pričakovanji in izkušnjami, timskim delom ter vodenjem. Čeprav ni enotnega mnenja o značilnostih in pripadnostih posameznikov posameznih generaciji, pa je pomembno, da poznamo identificirane vrednote, motivacijske mehanizme in stališča, saj le te oblikujejo vedenje in mišljenje starejših in mlajših od nas v naših delovnih okoljih.

Kot nadaljnje raziskave bi bilo vsekakor smiselno razmisliti, da generacije ne obravnavamo samo v smislu enostavnega razmerja z kohorto na osnovi rojstev, ampak še v prihodnosti raziskave usmerimo še na proučevanje drugih spremenljivk, ki jih zaznavamo kot pomembne determinante pripadnosti posamezni generaciji. Zlasti bi morale prihodnje raziskave biti usmerjene na proučevanje mehanizmov, prek katerih se aktualizirajo generacijske identitete v organizacijah na splošno,

Pomembno bi bilo proučiti tudi povezavo med odnosom in vedenjem posameznih pripadnikov generacij ter drugimi oblikami upravljanja raznolikost na delovnem mestu.

VIRI IN LITERATURA

- Age Concern England (2014) Adding value by joining generations – An intergenerational approach. Dostopno na: http://www.age-platform.eu/images/stories/EN/Adding_value_by_joining_generations.pdf (1.6. 2016)
- Beekman, T. (2011). Fill in the generation gap. *Strategic Finance*, 93(3), 15–17.
- Benson, J., & Brown, M. (2011). Generations at work: Are there differences and do they matter? *International Journal of Human Resource Management*, 22(9), 1843–1865.
- Bernik, J., Cepin, M., Hamler, L., Korošec, M., Mah, M., Uršič, D. (2012) Medgeneracijsko sodelovanje v mladinskih organizacijah: priročnik za vodje skupin in organizacij. Ljubljana: Zveza tabornikov Slovenije, nacionalna skavtska organizacija.
- Biggs, S. (2007). Thinking about Generations: Conceptual Positions and Policy Implications. *Journal of Social Issues* 63 (4): 695–711.
- Bonnin, M. (2006). The “Lost Generation”: Its Definition and Its Role in Today's Chinese Elite Politics. *Social Research* 73 (1): 245–250.
- Crumpacker, M., & Crumpacker, J. M. (2007). Succession planning and generational stereotypes: Should HR consider age-based values and attitudes a relevant factor or a passing fad? *Public Personnel Management*, 36(4), 349–369.
- Dalai, R. J. (ni datuma). Collaborating with Gen-Y leveraging generational insight to build the best workplace for Gen-Y in China. Dostopno na: <http://www.n-dynamic.com/en/news/windows.asp?id=63> (15. 5. 2016).
- De Meuse, K. P. in Mlodzik, K. J. (2010). A second look at generational differences in the workforce: Implications for HR and talent management. *People & Strategy*, 33(2), 50–58.
- Fraone, J., Hartmann, D., & McNally, K. (2008). The multi-generational workforce: Management implications and strategies for collaboration. Dostopno na: https://www.shrm.org/research/articles/articles/documents/09-0027_rq_march_2009_final_no%20ad.pdf (1.6. 2016)
- GES (2014a). Solutions for empowering workforce: 4–generations demography management. Dostopno na: http://www.global-economic-symposium.org/knowledgebase/empowering-workforce-demography-management-with-four-generations/solutions/Forget_about_thinking_in_terms (1.6. 2016)
- Giancola, F. (2006). The generation gap: More myth than reality. *Human Resource Planning*, 29 (4), 32–27.
- Greengard, S. (2011). Managing a multigenerational workforce. *CIO Insight*, 117, 22–25.
- Izzivi medgeneracijskega sodelovanja na področju dela (2012). Fundacija za izboljšanje zaposlitvenih možnosti PRIZMA, Maribor.
- Jenkins, J. (2008). Strategies for managing talent in a multigenerational workforce. *Employment Relations Today* (Wiley), 34(4), 19–26.
- Leterme, Y. (2014). Proposal – Ageing, skills and demographics issues in our modern societies. Dostopno na: <http://www.global-economic-symposium.org/knowledgebase/empowering-workforce-demography-management-with-four-generations/proposals/ageing-skills-and-demographics-issues-in-our-modern-societies> (2.6. 2016)
- Li, J., Chu, C. W. L, Lam, K. C. K., & Liao, S. (2011). Performance in an emerging economy: Implications for cross-cultural human resource management. *Human Resource Management*, 50(2), 247–270.
- Lyons, S., Duxbury, L. in Higgins, C. (2005). Are Gender Differences in Basic Human Values a Generational Phenomenon? *Sex Roles* 53 (9/10): 763–778.
- Macon, M. in Artley, J. (2009). Can't we all just get along? A review of the challenges and opportunities in a multigenerational workforce. *International Journal of Business Research*, 9(6), 90–94.
- Mazumder, S. (2014b). Proposal - Role models and success stories - Building bridges between young and old. Dostopno na: <http://www.global-economic-symposium.org/knowledgebase/empowering-workforce-demography-management-with-four-generations/proposals/role-models-and-success-stories-building-bridges-between-young-and-old> (27.5.2016).
- Metlife (2009). Engaging the 21st century multi-generational workforce). Dostopno na: <https://www.metlife.com/mmi/research/engaging-21st-century-workforce.html#findings> (30.5.2016).
- Montana, P. J., in Petit, F. (2008). Motivating Generation X and Y on the job and preparing Z. *Global Journal of Business Research*, 2(2), 139–148.
- Mora, A. I. (2015). Capturing the best skills to generate and inspire the multigenerational workforce. *Journal of Business & Management Studies*, 1(2).1–9
- Olson, P., & Brescher, H. (2011). The power of 4. The four generations and who they are. *Journal of Business and Management Studies*, 1 (2).

- Patota, N., Schwartz. in Schwartz, T. (2007). Leveraging generational differences for productivity gains. *The Journal of American Academy of Business*, 12(2), 1–10.
- Pepe, M. E. (2013). How to bridge generation gaps. *HR Magazine*, 58(11), 40–43.
- Ramovš, K. (2013) Medgeneracijsko sožitje in solidarnost. V: Ramovš Jože (ur.) *Kakovostna starost. Revija za gerontologijo in medgeneracijsko sožitje*, letnik 16, številka 4, 3–33.
- Richards, L. J. in Morga, J. S. (2013). Gen Now – Understanding the multi-gen workforce and the coming leadership deficit. Dostopno na: http://www.kellyocg.com/uploadedFiles/Content/Knowledge/Ebooks/Gen_Now_Ebook.pdf (30.5.2016).
- Society for Human Resource Management (2007). *Generational Differences: Myths and Realities. Workplace Visions*, 4, 1–8.
- Srinivasan, V. (2012). Multi generations in the workforce: Building collaboration. *IIMB Management Review*, 24(1), 48–66.
- Tate (2011). Facing the recruitment & HR challenges of a multi-generational workforce. Dostopno na: http://www.tate.co.uk/Documents/Tate_multi_gen.pdf (31.5.2016).
- Tomšič, M. (2010) Medgeneracijske razlike, delo in učenje. V: Bolčina Boža, Ličen Nives (ur.) *IZOBRAŽEVANJE – most med generacijami: priročnik za medgeneracijsko učenje*, 25-32. Ajdovščina: Ljudska univerza.
- Vincent, J. A. (2005). Understanding generations: political economy and culture in an ageing society. *British Journal of Sociology* 56 (4): 579–599.
- Wegge, J., Jungmann, F., Liebermann, S., Shemla, M., Ries, B. C., Diestel, S., & Schmidt, K.-H. (2012). What makes age diverse teams effective? Results from a six-year research program. *Work*, 41, 5145–5151.
- Zemke, R., Raines, C. in Filipczak, B. (2000). *Generations at work: Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your Workplace*. New York: Amacom.

mag. Živa Veingerl Čič in dr. Simona Šarotar Žižek

MENTORSTVO NA DELOVNEM MESTU Z VIDIKA RAZVOJA ZAPOSLENIH

POVZETEK

V zadnjih dveh desetletjih smo priča zgodovinskemu prehodu v družbo znanja s hitrim razvojem novih tehnologij, ki zahteva nova in ažurna znanja zaposlenih. Zagotovo je ena izmed najstarejših metod prenosa znanja med zaposlenimi mentorstvo, ki je bistvenega pomena tudi za doseganje organizacijske konkurenčnosti in uspešnosti. Da bi bile organizacije uspešne in učinkovite, morajo zaposlenim omogočiti lažji prenos in izmenjavo znanja med seboj. Mentorstvo ne predstavlja samo gradnjo odnosov na delovnem mestu, ampak vpliva tudi na karierni razvoj posameznikov, saj ima mentor tudi pomembno vlogo pri gradnji kariernega razvoja posameznika.

V praksi pogosto govorimo o mentorskem odnosu med starejšim izkušenim zaposlenim, ki svoje znanje prenaša na mlajšega manj izkušenega sodelavca. A vedno bolj pomembno postaja tudi t.i. obratno mentorstvo, ko mlajši zaposleni delujejo kot mentorji starejšim. Zato bomo obravnavali mentorstvo skozi prizmo medgeneracijskega sodelovanja in gradnjo relacijskih odnosov na delovnem mestu iz medgeneracijske perspektive.

KLJUČNE BESEDE: zaposleni, mentorstvo, generacije, razvoj zaposlenih, obratno mentorstvo

MENTORSHIP AT WORK FROM EMPLOYEES DEVELOPMENT PERSPECTIVE

ABSTRACT

In the last two decades, we have witnessed a historic transition to a knowledge-based society with the rapid development of new technologies that require new and up to date knowledge of employees. Mentoring is certainly one of the oldest methods of knowledge transfer between employees and is also essential for the achievement of organizational competitiveness and performance. In order to make the organization efficient and effective, employees must facilitate the transfer and exchange of knowledge. But therefore mentoring not only represents a building relationships in the workplace, but also affects the career development of individuals, as a mentor can play an important role in building the career development of individuals.

In practice, we often speak of a mentoring relationship between older experienced employees who transferred their knowledge to the younger less experienced colleague. But nowadays is increasingly gaining in importance reverse mentoring as an expression of where younger employees acting as mentors for the older employees. We will discuss therefore in our paper mentoring through the prism of intergenerational cooperation and constructing relational relations in the workplace from intergenerational perspective.

KEYWORDS: employees, mentoring, generation, employee development, reverse mentoring

1. UVOD

Razmere v turbulentnem okolju zahtevajo prilagajanje organizacij in posameznikov. Pravzaprav se soočajo organizacije z množico izzivov, med katerimi velja posebej omeniti demografske in generacijske izzive. Zagotovo med demografske izzive v Evropi spada padec stopnje rodnosti, povečevanje pričakovane življenjske dobe, staranje delovne sile, dejstvo, da starejših zaposlenih ne bomo mogli preprosto nadomestiti z mladimi itd. (Evropska komisija, 2011). To pomeni, da delovna sila postaja starejša, obenem se zmanjšuje število starejših v skupnem številu zaposlenih, zato bo za organizacije bistvenega pomena, da bodo znale upravljati tako s starejšimi zaposlenimi in hkrati pritegniti mlade, da bi tako lahko imele dovolj človeškega kapitala in bo njihovo poslovanje potekalo tekoče. Omenjena dejstva nadgrajujejo še generacijski izzivi (generacijska vrzel, generacijski stereotipi, ohranjanje znanja starejših generacij, medgeneracijski konflikti itd.).

Izhajajoč iz teh izzivov bomo v našem prispevku obravnavali mentorstvo skozi prizmo medgeneracijskega sodelovanja in vpliv le tega na gradnjo relacijskih odnosov na delovnem mestu iz medgeneracijske perspektive. S tem ciljem smo strukturirali prispevek v večjih poglavjih, pri čemer drugo poglavje izpostavlja metodologijo, v tretjem pa se posvečamo mentorstvu. V četrtem poglavju raziskujemo obratno mentorstvo in v petem poglavju smo strnili mnenja v razpravi.

2. METODOLOGIJA

Namen naše raziskave je ugotoviti, kako obratno mentorstvo vpliva na medgeneracijsko sodelovanje in gradnjo relacijskih odnosov na delovnem mestu.

Pri zbiranju podatkov smo uporabili kvalitativne raziskovalne metode, ki so združene v deskriptivnem pristopu. Znanstveno deskripcijo smo uporabili pri predstavitvi teoretičnih izhodišč in za opisovanje ključnih dejstev, procesov, tehnik in metod, pomembnih za raziskovanje mentorstva. Teoretična izhodišča prej omenjenih ključnih vsebinskih sklopov prispevka smo opredelili z metodo analize. Z metodo kompilacije smo v okviru znanstveno raziskovalnega dela povzemali spoznanja drugih avtorjev v zvezi z izbranim raziskovalnim problemom mentorstva. Metodo komparacije smo uporabili pri primerjavah dejstev, pojavov, procesov in tehnik za posamezne vsebinske sklope.

Znanstveno raziskovalno delo sta zaznamovali tudi metodi dedukcije in indukcije; s prvo smo na teoretičnih izhodiščih zasnovali pomembnejše sklepe o povezanosti med mentorstvom in organizacijami oz. med posameznimi problematikami; druga nam je pomagala opredeliti smiselnost problema.

Raziskovanje so zaznamovale tudi zgodovinska metoda (predstavitev razvoja npr. pozitivne psihologije), metoda modeliranja (prikazovanje posameznih celotnih področij raziskave, kot je npr. mentorstvo), sistemska in kontingenčna teorija (determiniranje temeljnega okvira raziskave) in metoda spoznavnega procesa.

3. MENTORSTVO

V zadnjih dveh desetletjih smo priča zgodovinskemu prehodu v družbo znanja s hitrim razvojem novih tehnologij, ki zahteva nova in ažurna znanja zaposlenih. Zagotovo je ena izmed najstarejših metod prenosa znanja med zaposlenimi mentorstvo, ki je bistvenega pomena tudi za doseganje organizacijske konkurenčnosti in uspešnosti. Da bi bile organizacije uspešne in učinkovite, morajo zaposlenim omogočiti lažji prenos in izmenjavo znanja med seboj. Mentorstvo ne predstavlja le gradnje odnosov na delovnem mestu, ampak vpliva tudi na karierni razvoj posameznikov, saj ima mentor tudi pomembno vlogo pri gradnji kariernega razvoja posameznika.

V praksi pogosto govorimo o mentorskem odnosu med starejšim, izkušenim zaposlenim, ki svoje znanje prenaša na mlajšega, manj izkušenega sodelavca. A vedno pomembnejše postaja tudi obratno mentorstvo, ko mlajši zaposleni delujejo kot mentorji starejšim.

Mentorstvo kot orodje za usposabljanje in razvoj ni nov koncept, saj ga organizacije že leta uporabljajo kot orodje za zagotavljanje znanja različnih generacij (Main, 2013). Bell (2000) definira mentorstvo kot odnos, v katerem mentor pomaga drugemu posamezniku, da hitreje pridobi nova znanja, veščine in kompetence, ki bi jih sicer lahko posameznik osvojil sam, a manj uspešno, potreboval bi več časa, ali pa jih sam sploh ne bi osvojil. McCauley & Douglas (2004) mentorstvo opredeljujeta kot odnos med dvema posameznikoma, ponavadi starejši, bolj izkušen, in mlajši zaposleni.

Raziskave Levinson, Darrow, Klein, Levinson, in McKee (1978) in Kram (1985) opredeljujejo mentorstvo kot delovno razmerje med starejšim, bolj izkušenim odraslim (mentorjem), in mlajšim odraslim (mentoriranec), ki vpliva na razvoj kariere ter veščin in gradnjo kompetenc posameznika. A ob tej definiciji velja omeniti, da ima mentorstvo tudi izredno pomembno vlogo v dveh smereh. Na eni strani omogoča, da posamezniki hitreje s polno storilnostjo začnejo opravljati svoje delo oziroma izkoristijo potenciale, na drugi strani pa je mentorstvo pomemben element socializacije posameznika v delovno okolje.

EU skladi (2014) definirajo, da gre pri mentorstvu za tesno povezavo med mentorjem (starejši in tudi bolj izkušen) in mentorirancem (mlajši in neizkušen), pri čemer mentor mentoriranca vodi, mu svetuje in ga usmerja ter skozi praktično delo nanj prenaša svoje izkušnje in znanje, ki je potrebno za opravljanje določenega dela. V mentorskem odnosu pridobita tako mentor kot mentoriranec. Mentoriranec strokovno in osebno raste, pridobi pa tudi mentor, saj se v tem odnosu tudi sam uči, ker vsak nov medčloveški odnos že zaradi individualnosti vsakega posameznika priložnost in zahteva za novo učenje.

Kram (1985) izpostavlja, da so skozi karierni razvoj posameznikov in psihosocialno podporo pomembno vlogo imeli mentorski odnosi na delovnem mestu. Ti so posledično tudi prispevali k večji uspešnosti posameznikov na delovnem mestu. Mentorski odnosi na delovnem mestu tako pozitivno vplivajo na: (1) razvoj kariere, (2) nagrajevanje posameznikov (Chao, Walz, & Gardner, 1992), (3) promocijo v delovnem okolju (Scandura, 1992), (4) zadovoljstvo na delovnem mestu (Ensher, Thomas, in Murphy, 2001) in (5) vseživljenjsko učenje (Lankau & Scandura, 2002).

Zaposleni, ki so ambiciozni in želijo povečati svojo strokovnost, se zavedajo koristi od pomoči drugih. Zato so raziskovalci veliko pozornosti namenili odnosom, ki spodbujajo strokovno in osebnostno rast posameznikov, zlasti mentorstev.

Vseživljenjsko učenje in s tem delitev znanja med generacijami je mogoče doseči, če se ustanovijo mentorske sheme (Greengard, 2011). V tradicionalnih mentorskih odnosih bolj izkušeni zaposleni (mentor) pomaga mlajšemu sodelavcu, da bi tako pospešili razvoj posameznika in njegove kariere s posredovanjem dragocenih izkušenj, znanja in družbenih stikov. Mentorstvo se lahko izvaja v večjih oblikah: kot klasično mentorstvo ali mentorstvo ena na ena ali kot skupinsko mentorstvo (Jenkins, 2008; Fraone et al, 2008), poznamo pa tudi »hitrostno« mentorstvo, ki je namenjeno hitremu reševanju nastalih problemov ali težav (Jenkins, 2008).

Clutterbuck (2003) med dejavnike, ki pripomorejo k širjenju mentorstva prišteva:

- vedno večji poudarek na razvoju in izobraževanju ljudi v podjetjih,
- delitev odgovornosti zaposlenih za svoj razvoj in učenje,
- usmerjenost v sodelovanje in timsko delo, s čimer se spodbujajo pozitivni in nekonfliktni odnosi med zaposlenimi, medsebojno spodbujanje ter konstruktivni dialog,
- vedno večja želja in hkrati tudi potreba po zadržanju znanja v organizaciji,
- zadržanje nadarjenih in izkušenih ljudi,
- ustvarjanje učeče se organizacije.

Pravzaprav imajo vsi koristi od izmenjave znanja prek mentorstva (Kulesza & Smith, 2013). V nasprotju z običajnimi coaching odnosi mentor in mentoriranec gojita veliko bližje, močnejše in daljše, odnose, v katerih se pogosto pogovarjata tudi o osebnih zadevah (npr. Hunt & Michael, 1983; Allen & Poteet, 1999). Wanberg, Welsh, in Hezlett (2003) pa menijo, da je mentorstvo najbolj intenzivno in močno razvojna razmerje, saj spodbuja individualni karierni razvoj, vseživljenjsko učenje in medgeneracijsko izmenjavo znanja.

A ne glede na to, kakšno mentorstvo v praksi izvajamo, to ponuja priložnost, izkoristiti sposobnosti vseh generacij in je tako eden od načinov uvajanja medgeneracijskega sodelovanja v organizaciji (Ferri-Reed, 2012).

Dejstvo pa je, da z uporabo medgeneracijskega sodelovanja v vsakodnevni praksi dela podjetij lahko vplivamo tudi na zmanjšanje stereotipov (tako generacijskih kot strastnih) in izboljšanje komunikacije in razumevanja med zaposlenimi (Jensen, Troung in Wiene, 2015). Medgeneracijsko reševanje problemov delovne sile znotraj organizacije pa deluje kot mediator, ko se pojavijo generacijski konflikti (Ferri-Reed, 2013).

Kram (1985) meni, da lahko funkcije mentorstva razvrstimo v dve večji skupini:

1. podpora razvoju kariere, ki vključuje sponzorstvo, coaching, usposabljanje, varstvo in izzivalne naloge, in
2. psihosocialna podpora, ki vključuje oblikovanje zelenih vedenj, delovnih vrednot, osebne dileme, sprejemanje in potrditev v okolju, svetovanje ter prijateljstvo.

Tako bi lahko rekli, da mentor pomaga posameznikom pri njihovem individualnem razvoju kariere in jim nudi psihosocialno podporo. Ta sklop mentorskih funkcij je pravzaprav ustvaril temelje za široko paleto različnih oblik mentorstva.

Vendar pa je še vedno ni znano, kako se ti podporne funkcije spremenijo, ko je vključen širši spekter odnosov poleg tradicionalnega mentorstva.

Harvard Business Review (2004) navaja tri ključne prednosti mentorstva:

- razvoj zaposlenih,
- pomoč pri prenosu tacitnega znanja med zaposlenimi,
- ohranjanje perspektivnih in talentiranih zaposlenih v organizaciji.

Pri tem bi se osredotočili na prenos tihega znanja med zaposlenimi, ki se nanaša na znanje, ki je »neotipljivo« v glavah zaposlenih. Če le to prednost povežemo z generacijami, je ohranjanje tega znanja starejših ključen generacijski izziv, s katerim se organizacije soočajo, saj pre pogosto tacitno znanje odide z zaposlenimi, ko ti zapustijo organizacijo. Dejstvo pa je, da lahko mentorstvo definiramo tudi v skladu z zgoraj navedenim kot pomemben kanal za transfer tacitnega znanja v organizaciji. Z odsotnostjo tega kanala v organizaciji se izgubijo pomembne informacije. Zato mentorstvo pomaga preprečiti izgubo tega znanja in ga ohraniti znotraj organizacije.

Tradicionalna mentorstva pomenijo razvoj relacijskih mentorskih odnosov, ki omogočajo vzajemno učenje, rast in razvoj, kjer je učenje pomemben rezultat, formalnih mentorskih programov in ključni cilj za mentorirance (Lankau & Scandura, 2002). Po Wanberg in soavtorji (2003) se lahko kot posledica mentorskih odnosov pojavijo tri vrste učenja in sicer:

1. kognitivno učenje, ki izboljša strateško ali tiho znanje.
2. znanje, ki temelji na izboljšanju tehničnih ali motoričnih sposobnosti, in
3. afektivno učenje, ki je lahko vedenjsko ali motivacijsko.

Te vrste učenja potekajo v mentorskih odnosih, ko mentorji delijo svoj pogled o organizacijskih vprašanjih, seznanjajo mentorirance z organizacijskimi postopki in procesi ter normami in vrednotami organizacije (Swap, Leonard, Shields, in Abrams, 2001). Učenje pa poteka tako, da mentorji prenašajo znanje z usposabljanjem mentorirancev, svetovanjem, povratno informacijo in spremljanjem njihovih aktivnosti; poteka pa tudi tako, da mentorski odnosi vplivajo tudi na spremembe v samozavedanju, motivaciji ali večji strpnosti mentorirancev glede raznolikosti z izboljšanjem samoučinkovitosti (Wanberg et al., 2003). V skladu z zgoraj povedanim mentorski odnosi predstavljajo strateško orodje za ustvarjanje skupnih mentalnih modelov, ki povečujejo organizacijsko učenje.

Bistvo mentorstva je torej praktično naravnano učenje o aktualnih zadevah, proces delovne socializacije ter seznanjanje posameznika z organizacijsko kulturo. Skozi proces mentorstva, ki večinoma poteka v dvoje, se izpopolnjujeta tako mentor kot tudi učenec. Ob tradicionalnem mentorstvu pa moramo povedati, da mentorstvo predstavlja neformalni proces, ki poteka nezavedno.

Mentorstvo pa je tudi odlično orodje za razvoj nadarjenih in motiviranih zaposlenih, dejstvo pa je tudi, da se zaposleni danes raje učijo drug od drugega (Emelo, 2013). Čeprav mentorski odnosi predstavljajo pomemben izziv za organizacije, da jih ponovno oživijo, ker so jih mnoge umaknile iz vsakodnevne prakse, pa moramo omeniti še en izziv, ki se ga bomo dotaknili v našem prispevku, in to je obratno mentorstvo, ki prav tako vpliva na izmenjavo znanja in izkušenj ter gradnjo relacijskih odnosov na delovnem mestu.

a. Mentorstvo iz medgeneracijske perspektive

V luči medgeneracijskega sodelovanja je mentorstvo ključen način povezovanja med generacijami in združevanja med seboj, saj je temelj medgeneracijskega sodelovanja medgeneracijsko učenje (Campbell, 2010). Medgeneracijsko učenje je prenos znanj in izkušenj ene generacije na drugo in zagotovo pripomore k ohranjanju starejših zaposlenih, da so dalj časa aktivni na trgu dela, na drugi strani pa prispeva, da se mlajši lažje vključujejo v delovne procese.

Študija, ki jo izvedel Randy Emelo (2013), je ugotovila, da različne generacije dojemajo prakso mentorstva drugače. Baby Boom generacija (rojeni 1946–1964) bolj aktivno sodeluje in se vključuje v postopke učenja in mentorstva. Ta generacija želi doživeti takojšnje koristi in vpliv svojih prizadevanj. Generacije X (rojeni 1965 – 1979) zaznava učenje kot strokoven ter relacijsko uravnotežen odnos in prizadevanje (Emelo, 2013, str. 29). Generaciji X so na delovnem mestu pomembni izzivi, prijazno delovno okolje in nagrajevanje, odprte priložnosti za učenje (Simons, 2010). Emelo (2013) izpostavlja, da generacija Y ocenjuje, da so sposobni usposabljeni starejše kolege za uporabo nove tehnologije. Za predstavnike te generacije je pomembno stalno učenje, učno okolje pa mora biti dobro strukturirano, nuditi podporo, ter zagotavljati osebno rast in interakcijo z drugimi (Simons, 2010). Pojavlja se torej vprašanje, kako povezati različna pričakovanja, vrednote in stališča posamezne generacije, da bi poslovni proces kar najbolje deloval in bi te generacije na delovnem mestu harmonično sodelovale? Za vzpostavljanje harmoničnih in konstruktivnih odnosov lahko organizacije danes kot eno izmed orodij in načinov medgeneracijskega sodelovanja vzpostavijo mentorske sheme, ki bodo izpolnjevale zahteve posameznih generacij.

Z mentorstvom imajo organizacije vzvod, da različne načine razmišljanja, delovanja in pričakovanj med generacijami povežejo v smiselno celoto (Pieters, 2011). Mentorstvo pa se poleg tega izrecno uporablja tudi kot sredstvo za prenos tihega znanja z organizacijskimi procesi socializacije med mlajšimi in starejšimi sodelavci (Harvey, McIntyre, Thompson Heames & Moeller, 2009).

4. OBRATNO MENTORSTVO

Obratno mentorstvo je inovativen način za spodbujanje učenja in izboljšanje medgeneracijskega odnosa. Opredeljeno je kot mentorstvo, kjer mladi zaposleni delujejo kot mentorji in delijo svoje znanje s starejšimi sodelavci (mentoriranci). Za uvedbo formalnega programa obratnega mentorstva je zaslužen nekdanji predsednik uprave General Electric Jack Welch, ki je v letu 1999 svojim managerjem naročil, da poiščejo mlade zaposlene, ki bi lahko učili starejše o uporabi interneta (Greengard, 2002). Od takrat je obratno mentorstvo postala najboljša praksa prenosa znanja med več velikimi korporacijami (Hewlett, Sherbin & Sumburg, 2009b). V obratnem mentorstvu mlajši zaposleni mentorirajo teme, kot so tehnologija, socialni mediji in trenutni trendi.

Za organizacije je strokovno in tehnološko znanje mladih pomembna prednost obratnega mentorstva. Lahko bi rekli, da takšna oblika mentorstva nedvomno vpliva na spodbujanje boljših medgeneracijskih odnosov, krepitev pobud raznolikost in spodbujanje inovacij. Za posameznike pa je obratno mentorstvo priložnost za učenje in ustvarjalen način, da se vključijo vsi zaposleni.

Ideja obratnega mentorstva izhaja iz ugotovitve, da se lahko vodstveni delavci naučijo novih stvari in pridobijo aktualna znanja od mlajših zaposlenih. To je nekako v nasprotju s tradicionalnimi postopki na delovnem mestu, kjer bolj izkušeni delavci sprejemajo odločitve in zagotavljajo mentorstvo zaposlenim z manj izkušnjami. Vendar pa je v skladu z vsakdanjim razvojem tehnologije in trendi ta logika obrnjena na glavo in moramo razmisliti tudi iz perspektive, da lahko starejši delavci, ki imajo izkušnje, pridobijo in okrepijo sposobnosti o novejših tehnologijah s pomočjo mentoriranja mlajših sodelavcev.

Obratno mentorstvo je tako priložnost za delitev aktualnega znanja, spodbujanje razumevanja obeh skupin (mlajših in starejših) in na splošno izboljšanje komunikacije ter sodelovanja na delovnem mestu.

Harvey, McIntyre, Heames in Moeller (2009) so ugotovili, da je obratno mentorstvo odlično orodje za starejše zaposlene, da pridobijo novo strokovno znanje, spoznajo trenutne trende, pridobijo medkulturno globalno perspektivo in bolje razumejo mlajše generacije. Prav tako pa na drugi strani mlajši zaposleni dobijo vpogled v delovanje organizacije in tako izboljšajo svoje razumevanje dejavnosti (Meister in Willyerd, 2010).

Obratno mentorstvo je tudi pomembno orodje upravljanja generacijsko raznolike delovne sile. Ustvarjanje mentorskih odnosov lahko pomaga spodbujati pozitiven odnos in upravljanje generacijske raznolikosti, saj znanje in izkušnje vsake generacije pomagajo ustvariti harmonično delovno okolje, dokler je vsaka generacija sposobna razumeti in ceniti drugo. Obratno mentorstvo lahko smatramo kot orodje, ki ga veliko podjetij danes uporablja za razvoj talentov med generacijami, ter je inovativno in stroškovno učinkovito orodje razvoja, ki omogoča / temelji na gradnji gradnjo mostov med generacijami (Meister in Willyerd, 2010).

Izpostaviti moramo, da obratno mentorstvo izkorišča generacijske podobnosti in razlike, saj z medgeneracijskim sodelovanjem organizacije spodbujajo, prepoznajo, razumejo in gradijo poslovnih uspeh na prednostih generacij. Velja poudariti, da razvoj odnosov ena na ena pomaga tudi zmanjšati predpostavke in negativne stereotipe med generacijami.

Morda še bolj kot tradicionalni programi mentorstva ima povratno mentorstvo dvojno vlogo, saj se osredotoča na razvoj vodenja tako mentorja kot mentoriranca. Mentorji imajo možnost, da dokažejo svoje vodstvene sposobnosti skozi usklajevanje nalog in ciljev (Meister in Willyerd, 2010, str. 2).

Vlaganje v visoko kakovostne odnose je pomembno za posameznike, saj raziskave kažejo, da so učinkoviti managerji uporabljajo novo tehnologijo in socialna omrežja ter pri tem pogosto koristijo pomoč mlajših sodelavcev v vlogi mentorjev (Cross, Cowen, Vertucci in Thomas, 2009). Tako je obratno mentorstvo koristno za razvoj in predstavlja orodje vodenja tako za mentorje in mentorirance, saj vpliva na povečevanje strateškega mreženja in nadgradnjo medgeneracijskih mostov po vsej organizaciji.

Za obratno mentorske odnose so značilni naslednji elementi:

1. neenak položaj partnerjev, saj je mentoriranec po hierarhičnem položaju pogosto višje od mentorja,
2. osredotočenost na učenje in pridobivanje znanja iz tehničnega ali vsebino strokovnega področja mentorja,
3. učenje iz medgeneracijske perspektive,
4. strokovni razvoj in vodenje s strani usposobljenih mentorjev, in
5. zavezanost skupnim ciljem podpore in vzajemnega učenja.

Organizacije kot tudi udeleženci se morajo zavedati teh strukturnih in vsebinskih lastnosti za učinkovito upravljanje obratnih mentorskih odnosov.

Tabela 1: Značilnosti obratnega mentorstva

Področja izvajanja	Funkcije
PODPORA KARIERNEMU RAZVOJU	
<ul style="list-style-type: none"> • izmenjava tehničnega ali strokovnega znanja ter vsebin krepi razumevanje generacijskih trendov • zagotavlja povratne informacije o usposabljanju in obvladovanju novih veščin in znanj • sodelovanje na projektih in raziskavah, ki ustvarjajo sodelovanje med zaposlenimi • opredeljuje nove možnosti za uporabo znanja • generira nove pristope za težave in pripravlja predloge za izvajanje rešitev • uči o socialnem mreženju in socialnih medijih <ul style="list-style-type: none"> • povečuje socialno integracijo med zaposlenimi 	<ul style="list-style-type: none"> • izmenjava znanja • coaching • izpostavljenost in prepoznavnost • razvoj veščin in spretnost • izzivi in nove ideje • mreženje
PSIHOSOCIALNA PODPORA	
<ul style="list-style-type: none"> • nudi podporo za učenje in povratne informacije o novih znanjih in pridobljenih veščinah • zagotavlja podporo in spodbudo, ki omogoča mentorju, da eksperimentira z novimi vedenji • medsebojna naklonjenost in izmenjava življenjskih izkušenj skozi neformalne izmenjave; • povezuje prijatelje po vsej organizaciji • odkrit pogovor o razvojnih potrebah • spodbujanje poklicnega in osebnega razvoja 	<ul style="list-style-type: none"> • podpora in povratne informacije • sprejem in potrditev • prijateljstvo • spodbuda
DEFINIRANJE DELOVNIH VLOG	
<ul style="list-style-type: none"> • ponuja nov pogled na organizacijo in njeno poslovanje • kaže odprtost za nove ideje, inovacije in globalno perspektiv • povečuje pripravljenost za učenje 	<ul style="list-style-type: none"> • nova perspektiva • posnemanje vedenja • identifikacija z organizacijskimi vrednotami

Vir podatkov: Kram, 1985

Tabela 1 prikazuje aktivnosti, s katerimi obratno mentorstvo vpliva na razvoj individualne kariere posameznika, katere so aktivnosti, na podlagi katerih se izoblikuje psihosocialna podpora in definirajo delovne vloge tako mentorja kot mentoriranca. Ko se razvija mentorski odnos, obe strani izmenjata psihosocialne funkcije v procesu medsebojne izmenjave, odkrite razprave in učenja iz različnih življenjskih izkušenj. Razvoj prijateljstva, ki se lahko razvije iz takega odnosa, omogoča prijetno interakcijo, da se mentorji počutijo bolj kot prijatelji in ne sodelavci (Kram, 1985). Poleg tega je prijateljstvo močan motivator za zaposlene. Medgeneracijsko prijateljstvo lahko namreč okrepi spoštovanje razlik ter spodbujanje razumevanja po vodstvenih ravneh ali oddelkih v organizaciji.

Čeprav obstaja veliko potencialnih koristi obratnega mentorstva, pa morajo biti tako posamezniki kot organizacije pozorni na nekaj ključnih dejavnikov, ki vplivajo na izvajanje obratnega mentorstva. Kot pri vseh medosebnih odnosih je pomembno, da zavedamo individualnih razlik med udeleženci v teh mentorskih odnosih, ki lahko močno zaznamujejo izvajanje mentorstva in napovedujejo njegov uspeh ali neuspeh. Prav tako pa mentorstvo ne sme preveč časovno obremeniti mentorja in mentoriranca, zato je pomembno preiščeno upravljanje s časom. Zagotoviti pa moramo tudi zavezanost k izgradnji netradicionalnih

razmerij, potrebnih za uspeh mentorstva (npr. neformalna druženja in gradnja neformalnih odnosov na delovnem mestu).

Za povečanje obratnega mentorstva je potrebno spodbujati udeležence za izmenjavo znanja in pozitiven odnos v mentorskem odnosu (Spreitzer, 2006). Medsebojna podpora in učenje sta verjetnejša, v kolikor se med mentorirancem in mentorjem razvije tesna mentorski vez, saj ta vpliva na večjo čustveno vpletenost, odprtost do novih idej/vplivov in sposobnost pravočasno reagiranje na negotovost in negativnosti (Ragins in Verbos, 2007; Dutton in Heaphy, 2003). Vse to pa ustvarijo priložnosti za rast posameznikov in organizacije ter doseganje njihove konkurenčne prednosti (Spreitzer, 2006).

5. RAZPRAVA

Povratne mentorstvo je inovativen in stroškovno učinkovit pristop za organizacije in posameznike, ki hkrati predstavlja pomembno orodje za pospeševanje medgeneracijskega sodelovanja in gradnjo relacijskih odnosov na delovnem mestu. Čeprav obratno mentorstvo predstavlja nekakšno alternativo klasičnim mentorskim odnosom, je dokazano, da pomembno vpliva na karierni razvoj, gradnjo psihosocialne podpore in oblikuje nove delovne vloge zaposlenih. Bistvena razlika od tradicionalnega mentorstva je strukturni preobrat vlog, saj imajo mentoriranci praviloma višji hierarhični položaj kot mentorji. Zato je za izvajanje obratnega mentorstva nedvomno potrebna tudi zrelost managerjev na višjih hierarhičnih ravneh, ki se kot mentoriranci vključujejo v odnose obratnega mentorstva. Zrelost se kaže predvsem kot sprejemanje drugačnosti, pripravljenost na nova znanja in spoštovanje ter zaupanje v mlajše sodelavce, da lahko s svojo osebno integriteto dostojno izvajajo vlogo mentorja.

Ta oblika mentorstva prinaša tudi koristi, saj vpliva tudi na odpravljanje stereotipov in izboljšanje komuniciranja z medgeneracijske perspektive, kar seveda tudi zmanjšuje generacijsko vrzel in konflikte na delovnem mestu, ki nastanejo zaradi medgeneracijskih razlik. Nedvomno pa pozitivni odnosi vplivajo tudi na ustvarjanje pozitivne organizacijske klime in kulture ter na zagotavljanje psihično dobrega počutja zaposlenih na delovnem mestu. Poleg tega so organizacije, ki uporabljajo relacijske pristop pri poslovanju, uspešnejše pri vključevanju novo zaposlenih v poslovno okolje ter ohranjanju tacitnega znanja, na drugi strani pa pozitivno vplivajo na vzpostavitev informacijskih mrež, ki povečujejo produktivnost (Rollag et al., 2005).

Če želijo organizacije izkoristiti prednosti mentorskih odnosov, je ključno, da organizacije formalizirajo obratno mentorstvo, saj se bodo tako lažje spopadale z medgeneracijskimi razlikami ter tudi uspešno odgovorile na demografske in generacijske izzive v okolju. Zagotovo pa je obratno mentorstvo tudi pomembno orodje za izboljšanje zavzetosti zaposlenih ter pridobivanje in ohranjanje talentirane delovne sile.

6. NADALJNJE RAZISKAVE

Ključ za obravnavo obratnega mentorstva je, da so udeleženci postavljeni v netradicionalne delovne vloge. Ker je v slovenski literaturi malo govora o obratnem mentorstvu in njegovih

povezavi z medgeneracijskim povezovanjem, bi bilo potrebno razmišljati o nadaljnjih raziskavah v smislu:

- pripravljenost slovenskih podjetij za izvajanje obratnega mentorstva v njihovem poslovnem okolju,
- potrebno je raziskati vpliv generacijske razlike kakor tudi drugih posameznih razlik pri procesu obratnega mentorstva.

V literaturi velikokrat govorimo o starostnih stereotipih, a pojavljajo se tudi generacijski stereotipi. Zato bi bilo smiselno opredeliti, kako mentorski programi in sheme vplivajo na prepoznavanje in obravnavanje raznovrstnih stereotipov. Na osnovi tega bi bilo potrebno opredeliti ključne ukrepe, ki jih morajo organizacije izvajati. Takšna usmeritev bo imela praktično vrednost tako za organizacije kot za raziskovalce. Priložnosti za raziskave na področju obratnega mentorstva so velike, saj je to dokaj nov pojav v organizacijah.

7. ZAKLJUČEK

Obratno mentorstvo ima potencial, da premosti generacijske razlike, da podjetja lažje upravljajo z generacijsko raznolikostjo in tako pozitivno vplivajo na relacijske odnose na delovnem mestu.

Programi obratnega mentorstva vplivajo na izmenjavo znanja med posamezniki ter vplivajo na vseživljenjsko učenje na delovnem mestu in razvoj voditeljstva. Ker velik del našega znanja in izkušenj filtriramo skozi generacijske leče (Twenge, 2006), tovrstni mentorski odnosi vplivajo tudi na različne generacijske vidike in gradijo na prednostih posameznikov. Zavedati se je potrebno, da je obratno mentorstvo inovativno orodje za organizacije, ki želijo spodbujati medgeneracijsko učenje in razvoj svojih sedanjih in bodočih vodij.

LITERATURA IN VIRI

- Allen, T. D., Poteet, M. L., & Russell, J. A. (2000). Protégé selection by mentors: What makes the difference? *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 271–282.
- Bell, C. r. 2000, *Mentoring as partnership v Goldsmith e al., coaching for leaders*, San Francisco, Jossey and Bass.
- Campbell, R. (2010). Reverse mentoring: We all have a lot to learn (and teach). *Public Relations Tactics*, 17(6), 7.
- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619–636.
- Clutterbuck David, Klasen Nadine (2003) *Implementing mentoring schemes*. Oxford: Butterworth – Heinemann.
- Coaching and Mentoring, »How to Develop Top Talent and Achieve Stronger Performance« (2004), Harvard Business School Press, Boston.
- Cotugna, N., & Vickery, C. E. (1998). Reverse mentoring: A twist to teaching technology. *Journal of the American Dietetic Association*, 98, 1166–1168.
- Cross, R., Cowen, A., Vertucci, L., & Thomas, R. J. (2009). Leading in a connected world: How effective leaders drive results through networks. *Organizational Dynamics*, 38, 93–105.
- Dutton, J. E., & Heaphy, E. D. (2003). The power of high quality connections. v K. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 263–278). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Emelo, R. (2013). Mentoring without barriers. *Chief Learning Officer*, 12(10), 26–29.
- Ensher, E. A., Thomas, C., & Murphy, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés support, satisfaction, and perceptions of career success: A social exchange perspective. *Journal of Business and Psychology*, 15, 419–438.
- EU skladi (2014) Evropska sredstva za program Mentorstvo za mlade. Dostopno na: <http://www.eu-skladi.si/za-medije/novice-in-sporocila-za-javnost/aktualne-novice-o-evropskih-skladih/evropska-sredstva-za-program-mentorstvo-za-mlade#c1=News%20Item&c1=novica> (17. 5. 2016)
- Ferri-Reid, J. (2012, October). Blending different generations into a high-performance team. *The Journal for Quality and Participation*, 35 (3).
- Greengard, S. (2002, March). Moving forward with reverse mentoring. *Workforce*, pp. 15.
- Harvey, M., McIntyre, N., Thompson Heames, J., & Moeller, M. (2009). Mentoring global female managers in the global marketplace: traditional, reverse, and reciprocal mentoring. *International Journal of Human Resource Management*, 20(6), 1344–1361.
- Hewlett, S. A., Sherbin, L., & Sumberg, K. (2009). How gen Y & boomers will reshape your agenda. *Harvard Business Review*, 87(7), 71-76.
- Hunt, D. M., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8, 475–485.
- Jenkins, J. (2008). Strategies for managing talent in a multigenerational workforce. *Employment Relations Today (Wiley)*, 34(4), 19–26.
- Jensen, M., Truong, Q. N. & Wiene, B. (2015). Leveraging the potential of a multigenerational workforce using mentor mentee matching, *Global Societal Challenges and Solutions*.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Kulesza, C., & Smith, D. (2013). Reverse mentoring—something for everyone! *Strategic Finance*, 95(4), 21–63.
- Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents and consequences. *Academy of Management Journal*, 45, 779–790
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H., & McKee, B. (1978). *The*
- Main, B. (2013). Mentoring—What's in it for you? *Human Resources Magazine*, 18(4), 28.
- McCauley & Douglas. (2004), Developmental relationships. In C. D. McCauley & E. Van Velsor (Eds.), *The Center for Creative Leadership: Handbook of Leadership Development* (2nd ed., pp. 85-115). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meister, J. C., & Willyerd, K. (2010). Mentoring millennials. *Harvard Business Review*, 88(5), 68–72.
- Murphy, W. M. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549–574.

- Pieters, B. (2011). Reverse mentoring: Fresh perspectives from future leaders. *Profiles in Diversity Journal*, 13(6), 68.
- Ragins, B. R., & Verbos, A. K. (2007). Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. v J. E. Dutton & B. R. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation* (pp. 91–116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rollag, K., Parise, S., & Cross, R. (2005). Getting new hires up to speed quickly. *Sloan Management Review*, 46(2), 35–41.
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169–174.
- Seasons of a Man's Life*. New York: Ballantine Books.
- Simons, N. (2010). Leveraging generational work styles to meet business objectives. *Information Management Journal*, 44(1), 28–33.
- Spreitzer, G. M. (2006). Leading to grow and growing to lead: Leadership development lessons from positive organizational studies. *Organizational Dynamics*, 35, 305–315.
- Swap, W., Leonard, D., Shields, M., & Abrams, L. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of Management Information Systems*, 18, 95–114.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation Me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled—and more miserable than before*. New York, NY: Free Press
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. In G. R. Ferris & J. J. Martocchio (Eds.) *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39–124. Greenwich, CT: Elsevier Science/Jai Press.