

# Vzgojni in preventivni programi socialnega učenja med vrstniki v osnovni šoli

## Educational and prevention programmes of social learning among peers in primary school

*Darka Rozman*

### ***Povzetek***

Darka Rozman, mag. soc. ped., Osnovna šola Helene Puhar Kranj, Kidričeva 51, 4000 Kranj

*Prispevek prinaša rezultate raziskave o obsegu in značilnostih preventivnih programov socialnega učenja med vrstniki v slovenskih osnovnih šolah. Najprej teoretsko utemelji take programe z Bloomovim (1996) konfiguralnim modelom. Nato analizira vrste in obseg teh programov v slovenskih šolah ter obravnava povezanost med nekaterimi vidiki življenja na šoli in izvajanjem preventivnih dejavnosti. Del analize je namenjen raziskovanju značilnosti tistih preventivnih dejavnosti, ki na šolah potekajo v obliki interesnih dejavnosti.*

***Ključne besede:*** preventivno delo, preventivni programi, konfiguralni pristop

### **Abstract**

*The article presents research results on the extent and characteristic features of prevention programmes of social learning in Slovene primary schools. On the basis of Bloom's (1996) configuration model, it first offers a theoretical justification of such programmes, then it analyses the kinds and extent of such programmes in Slovene schools and discusses the links between some of the aspects of school life and the execution of prevention activities. Part of the analysis deals with the research of characteristics of prevention programmes that are offered by schools as extracurricular activities.*

**Key words:** *prevention programmes, Bloom's configural approach*

## **Uvod**

Dejavnosti in programi socialnega učenja in učenja socialnih veščin na šolah sodijo v veliki meri med primarne preventivne dejavnosti. Te dejavnosti

- promovirajo dejanja, ki podpirajo osebe, da bi dosegle čim višje potenciale,
- zaščitijo osebe, da lahko obdržijo ustrezno funkcioniranje ali jim pomagajo do njega, ali pa
- preprečujejo določene napovedljive dogodke z odpravo škodljivega dejavnika v okolju, s povečevanjem odpornosti osebe proti tem dejavnikom ali z obojim.

Dejavnosti primarne preventive so usmerjene na vse učence. Lahko so sistematično vključene v učne ure ali potekajo kot posebne dejavnosti ob pouku, s tem da so učitelji osredotočeni na razvoj prosocialnega vedenja in da vpeljujejo situacije oz. možnosti v okolju, ki vzpodbujajo tako vedenje.

Mnogi primarno preprečevalni modeli in pristopi pa se lahko uporabijo v smislu sekundarnega preprečevanja, pri delu z že

ogroženimi učenci, ki bi lahko razvili svoje vedenje v smeri nasilja med vrstniki, v uporabo drog, suicidalnost, depresivnost in podobno. Zato so izbrani posebni pristopi in treningi, že zoženi na pridobivanje potrebnih spretnosti: na asertivno vedenje, vzpostavljanje stikov in prijateljstev, odpornost proti vplivom posameznikov in vrstniških skupin, učenje tehnik za upravljanje s stresom in podobno. Sekundarno preprečevalni pristopi so lahko učinkoviti, če potekajo v mali skupini, redno, daljši čas.

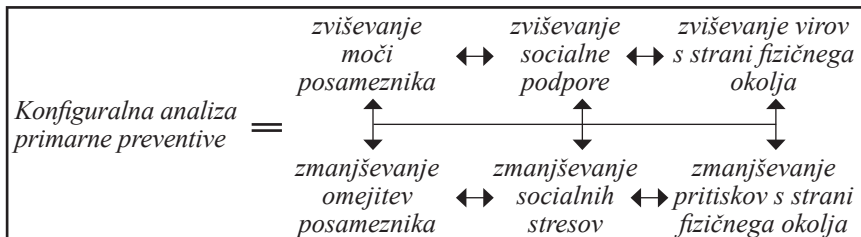
Terciarne preprečevalne dejavnosti pa obravnavajo že obstoječe problemske situacije. Preprečevalne so v tem smislu, da s pravilnim pristopom do problemov, z urejanjem komunikacije in odnosov v določenem okolju, preprečujejo, da ne pride do še večjega zaostrovanja in novih osebnih in socialnih škod (Dekleva, 1997). V tem sklopu je nujno širše sodelovanje, lahko celotne šole, vpletenost vrstnikov v reševanje problemov, možna oblika pa je tudi družinska intervencija. Vsi ti načini pa niso kaznovalno usmerjeni, ampak slonijo na komunikaciji, poslušanju, vodenju in dajanju opore.

V zadnjem desetletju se je zelo povečal obseg literature na vseh treh področjih preventive. Zato je težko obdržati pregled nad množico novih teorij, metod in modelov s tega področja. Razvoj te znanstvene discipline vodi v vse večjo specializacijo: tako obstajajo posamezne revije, ki se ukvarjajo z zelo zoženimi temami. Samo nekaj virov združuje in podaja pregled mnogih strategij in taktik preventivnih dejavnosti. Tak vir je Bloomovo delo *Primary Prevention Practices* (1996), iz katerega na kratko povzemam t.i. konfiguralni pristop, ki nam omogoča kompleksen pogled na dogajanje. Več o tem lahko bralec izve v mojem magistrskem delu (Rozman, 2002). Pristop upošteva mnoge sovplivajoče dejavnike v realnih življenjskih razmerah, kar nam omogoča, da se lahko bolj uspešno spoprimemo s socialnimi in osebnimi problemi in možnostmi.

## **Konfiguralni pristop**

Konfiguralni pristop identificira skupine dejavnikov, o katerih moramo razmisliti v vsaki analizi dane situacije. Konfiguralni pristop lahko uvrstimo med sistemske in ekološke pristope, zato si lahko pomagamo še z drugimi podobnimi viri (npr. Bronfenbrener, 1979).

Shema 1: Konfiguralni pristop (Bloom 1996, str. 6).



Konfiguralni pristop oz. enačba ponuja možnost analiziranja vsakega socialnega vedenja z dveh vidikov: na eni strani so dejavniki, ki povečujejo posameznikovo moč v socialnih situacijah, na drugi pa tisti, ki to moč zmanjšujejo oz. omejujejo, vse gledano v določenem časovnem obdobju.

V skici so odnosi med temi dejavniki nakazani z dvosmernimi puščicami, ki kažejo recipročne interakcije. Tako npr. posameznik vpliva na sociokulturne dejavnike in hkrati oni vplivajo nanj. Vsako komponento lahko analiziramo ločeno od drugih, a to storimo s tveganjem, da napačno interpretiramo celotno situacijo.

Nadalje ima vsaka od glavnih komponent še podkomponente. Na primer osebne moči vključujejo spoznavne, čustvene, vedenjske in fiziološke komponente. Za analizo je koristno, da razlikujemo tako podrobna področja, hkrati pa je nujno, da jih na koncu spet sestavimo v konfiguracijo, s tem da že vemo, katere od teh komponent imajo večjo težo v odnosu do celote.

Konfiguralni pristop priznava vsaki kategoriji dejavnikov potencialno pomembnost. Zato moramo upoštevati in razmišljati o vseh zbranih dejavnikih, tudi o tistih, ki jih povezujemo s socialnimi sistemi, s fizičnim okoljem in s časom in ne le z osebnimi dejavniki. Tudi če se na temelju literature in dane situacije odločimo, da bomo dali nekaterim od komponent v preventivnem programu večjo težo kot drugim, moramo upoštevati prej navedeno priporočilo. Avtor primerja ta pristop z izbiro jedi na menju: izbrati moramo vsaj eno jed iz kategorije A, eno iz kategorije B itd., da dobimo uravnotežen obrok. Podobno velja za izbiro uravnoteženega projekta v primarni preventivi.

Ko smo končali s konceptualno zasnovo programa, torej izbrali dejavnike, ki so po našem mnenju pomembnejši od drugih in se

odločili, kakšno težo bomo dali posameznim od njih, je na vrsti izbira najbolj relevantnih taktik, s katerimi bomo dosegli te cilje. V sklopu konfiguralnega pristopa je zbranih in opisanih veliko tehnik, ki se lahko uporabljajo pri posameznih komponentah. Katero od njih bomo izbrali, je odvisno od ciljne skupine, ki ji je program namenjen, od naših virov, znanj in podobno.

Tudi v našem prostoru obstaja veliko literature o preventivnih programih. Tako imamo veliko količino informacij, kar pa samo po sebi ne zadostuje. Preventivni program moramo načrtovati tako, da bo lahko postal del našega okolja. Če je to šolski program, se lahko odločimo za treninge socialnih veščin in za promocijo konstruktivnega pritiska vrstnikov (da ne bomo vedno govorili samo o negativnem pritisku vrstnikov).

Potrebujemo tudi skupno ime za te programe, ki se povezujejo z mladostniki in njihovimi močnimi področji. To ime naj ne bi stigmatiziralo tistih, ki sodijo v rizično skupino in naj bi spodbujalo k druženju in pripadnosti. Npr. ime: Strategije mladih – dobri načini za boljše življenje.

Model systemskega pristopa pomeni, da imajo vsi zaposleni na šoli pomembno vlogo pri izboljševanju vzdušja in preprečevanju negativnih pojavov. Šola, ki se tega zaveda in deluje v tej smeri, bo dosegala pozitivne spremembe in boljše rezultate. Če so v program vključeni vsi delavci, bodo razvijali nove ideje, znanja in spretnosti. Kot kažejo številne raziskave, le skupno in usklajeno delovanje vodi k uspehu in daje dolgoročne rezultate.

Vloga ravnatelja kot vodje šole (Žarkovič, 2002) je pomembna že pri sami motivaciji vseh zaposlenih. Začne se s spodbujanjem večje občutljivosti za probleme na šoli ter s spodbudo za uvajanje sprememb. Za to je potreben določen čas, potrebna je dobra priprava na realizacijo. Če bodo ljudje dobro pripravljene, je manj verjetno, da se bodo odzivali z odporom ali opustitvijo določenih dejavnosti. Usposabljanje za nova znanja ter trening različnih spretnosti naj bi bilo nekaj, kar bo učitelju olajšalo delo v razredu in mu dalo večjo samozavest pri delu z učenci. Izkušnje z učitelji kažejo, da so mnogi izmed njih zelo odprti in pripravljene na učenje različnih socialnih in drugih spretnosti ter pridobivanje novih znanj (Černoša, 2001). Večja stopnja informiranosti oziroma pridobitev vsaj osnovnega znanja o nekem pojavu ali problematiki lahko močno zmanjša

anksioznost učitelja, ko se spopade s tem problemom v praksi. Znanje o tem, kako prepoznati otroka v stiski, kako nam otrok lahko sporoča svoje težave, lahko učiteljem olajša delo s temi otroki. Tudi prepoznavanje svojih odzivanj ga naredi občutljivega in dovtetnega za drugačne, učinkovitejše komunikacijske strategije. V skupini sodelavcev se lahko v okviru delavnic ali treningov primerja z njimi, izmenjuje izkušnje in si pridobiva nova znanja. Bolj se zave tudi pomena učinkovitosti timskega sodelovanja, ki pripomore k celotnemu izboljšanju psihosocialnega vzdušja na šoli. Medsebojno sodelovanje in dajanje podpore hkrati zvišuje občutek pripadnosti in identifikacije z delovnim okoljem (Vodopivec, 2002).

## **Razvijanje učinkovitih preventivnih programov in njihove značilnosti**

Učinkovit program naj vsebuje in se nanaša na naslednje koncepte (Bloom 1996):

- **Vključenost:** skupine, za katere je manjša možnost, da jih bodo ti programi dosegli, tvorijo tisti, ki so pustili šolo, učenci z nižjim sociometričnim statusom in pripadniki manjšin oz. drugih etničnih kultur.
- **Usmerjenost in časovno načrtovanje:** tako ozko usmerjeni (npr. proti kajenju) kot večkomponentni preventivni programi so lahko učinkoviti, če je srečanjem namenjenega dovolj časa.
- **Vsebine:** informacije naj vsebujejo socialne posledice, kratkoročne fiziološke posledice, socialne vplive, ki silijo npr. h kajenju in treningu odpornosti (resistance training).
- **Trajanje programa:** minimalno dva bloka, sestavljena iz 5 sestankov v vsakem razredu od 6. do 8. oz. 9. razreda; boljše je, če je v bloku 10 srečanj.
- **Starost ciljne skupine:** interveniramo v vseh razredih, kjer je mogoče oz. potrebno, a najbolj pomembno je začeti vsaj v 6. ali 7. razredu.
- **Vpletenost vrstnikov:** uporaba vrstnika – vodje za pomoč usposobljenemu učitelju pri uvajanju določenih vsebin v program.

- Vpletenost staršev: aktivno sodelovanje bi zelo pomagalo pri učinkovitosti programa.
- Trening učiteljev: trening je bistven in naj sloni na izkušnjiškem učenju in aktivnostih, kot so igra vlog, trening odklonitve (kako reči ne) ipd.

Praktik naj bi se pred uvajanjem preventivnega programa poglobil v empirično literaturo in potem kombiniral te elemente v koordiniran načrt delovanja. Za kakšno kombinacijo osebnih, socialnih in ostalih komponent se bo odločil v posamezni situaciji, je odvisno od teže, ki jo pripisuje določeni teoriji človekovega vedenja in sistemu idej o tem, kako dogodki vplivajo drug na drugega in povzročajo določene izide. Če npr. nekdo načrtuje preventivni program proti kajenju tako, da je poudarjeno učenje, kako se upreti pritisku vrstnikov, in se manj ukvarja s tem, da bi preskrbel mladim informacije o škodljivih vplivih kajenja, bi bil ta program osnovan na teoriji, da je na tej stopnji človekovega razvoja prilagajanje skupini vrstnikov močnejše od kognitivne informacije.

Razvijanje preventivnega programa bo optimalno, če vsaka od vpletenih strani razume (in se s tem strinja), kakšno vlogo ima v okviru programa. Kaj naj bi kdo delal, s kom in v kakšnih pogojih, so osnovna vprašanja, ki jih moramo doreči. Pri tem dogovarjanju (formalna ali neformalna pogodba) nas lahko vodijo naslednje postavke (Bloom, 1996, str. 18):

- Najprej morajo vse vpletene strani izbrati cilje in naloge, s katerimi se vsi strinjajo.
- Ti morajo biti jasni, operativni, tako da je pri skupnem delu manj možnosti za napake.
- Naloge za doseganje teh ciljev so opredeljene z določenimi sekvencami vedenj, ki jih mora izvesti vsaka stran.
  - a) Kdo?
  - b) Kaj dela?
  - c) S kom?
  - d) Kje? Kdaj?
  - e) Pod kakšnimi pogoji? (To vključuje pogostost, intenziteto in trajanje akcij.)
  - f) Kako bo vsaka stran vedela, kdaj je bila določena akcija primerno izvedena? (To je že vprašanje evalvacije, ki lahko

vključuje tudi sodelujoče, v tujini jo največkrat naredo neodvisni raziskovalci.)

Izvajanje je srčika vsakega programa, toda spremljanje in evalvacija sta prav tako pomembni komponenti vsake dobre prakse. Brez teh aktivnosti ne bomo točno poznali uspehov in spodrsrljavev programa. Zato moramo objektivno meriti doseženo, primerjati s tistim, kar smo želeli doseči in s primernimi ukrepi uporabiti sprotne povratne informacije za korekcijo dejavnosti v okviru programa.

Pri samem izvajanju preventivnega programa lahko organiziramo posebne delavnice, ki potekajo po pouku, a so odprte tudi med poukom, da lahko učenci v njih preživijo prosti čas. V delavnicah se mladi učijo koristnih strategij, ki jih lahko uporabijo v svojem življenju. Učenje je lahko obenem tudi zabavno, npr. v obliki socialnih iger. Ko pridobivamo interpersonalne spretnosti znotraj skupine, vzpodbujamo člane, da so odkriti do samih sebe in svojih vrednot, pa tudi primerno občutljivi za vrednote drugih.

Glede na veliko število dejavnikov, ki vplivajo na določeno pojavnost vedenja, se lahko zgodi, da nismo dobro pristopili h konstruiranju preventivnega programa. Samostojna konceptualizacija zahteva visoko stopnjo kreativnosti in moči. Lahko da smo izbrali premalo dejavnikov, na katere želimo vplivati, ali pa smo premalo poudarili pomembne. Tega pa ne bomo vedeli, če ne uporabimo evalvacije programa, tako sprotne (spremljanje – monitoring) kot končne ob zaključku preventivnega programa.

Veliko preventivnih programov je časovno omejenih, kar pomeni, da se jim nujno bliža konec. Tudi zaključevanje preventivnega programa mora biti izvedeno na primeren način. Ker ta faza preventivnih programov v strokovni literaturi ni pogosto opisana, ji bomo namenili več pozornosti kot prej omenjenim fazam.

Zaključek programa pomeni odhajanje, razpletanje raznih socialnih vezi, ki jih je projekt zgradil v skupnosti, tako formalnih kot neformalnih, in hkrati zamenjavo teh socialnih vezi z nečim enakovrednim ali celo boljšim, tako da se uspešne vrste dejavnosti nadaljujejo v kakršnikoli obliki. Zaključevanje programa mora biti strokovno vodeno, tako da ni nihče prizadet.

Če vodimo preventivni program, razmislimo o naslednjih idejah in se jim skušajmo približati: (Bloom, 1996):

1. Če zapuščamo nek program, pustimo za seboj popoln set s



postopki o vodenju tega programa. Če bo kdo želel nadaljevati s tem programom ali samo s katerim od njegovih vidikov, bo imel na voljo ustrezne inštrukcije za to delo. Možen bi bil tudi trening učiteljev in drugih oseb, ki jih tako delo zanima.

2. Odidimo v času X, a se na odhod pripravimo že v času 1. To vključuje jasne definicije ciljev projekta in redna merjenja, ki povedo, v kolikšni meri so bili ti cilji doseženi. Poročila o napredovanju projekta so koristna zato, da obdržimo pregled nad celotnim projektom. Obenem pa je glavna naloga, da predajamo znanje in spretnosti, ki smo se jih bili naučili, drugim ljudem, osebju z določenimi vlogami v inštituciji. Vzpodbujanje oseb, da nadaljujejo zastavljeno delo, je vitalen element, ki ga moramo sprožiti že na samem začetku projekta.
3. Zaključevanje programa vključuje razvoj neformalne strokovne skupine za podporo in ohranjanje duha programa, ki se je oblikoval med njegovim nastajanjem. Načrtujemo srečanja z bivšimi sodelavci v projektu, tudi po njegovem zaključku. Ti imajo ideje, spretnosti in izkušnje tako za reševanje običajnih problemov kot tudi zmožnost, da predvidijo rešitve za nove izzive, ker so se naučili reševanja problemov, ki za druge niso očitni.
4. Preverimo, kje bo vsak izmed uporabnikov po zaključku programa našel ustrezno uslugo oz. kje bi bili ljudje s podobnimi težavami lahko v prihodnje deležni obravnave. Če so te možnosti v določenem okolju na voljo, bo lahko zaključevanje programa uspešno.

Vse te opisane razvojne karakteristike veljajo na splošno za vse preventivne programe. Katere posebnosti pa moramo upoštevati za uspešno preventivno delovanje v šoli?

Avtorica Miziker Gonet (1994) meni, da so učinkoviti tisti preventivni programi, ki so prilagojeni potrebam otrok. Potrebe so zelo različne: od osnovnih bioloških in čustvenih do številnih drugih, ki se spreminjajo tudi glede na razvojno obdobje otroka. V zgodnji adolescenci se npr. poveča potreba mladih po stikih z vrstniki in uveljavljanju v njihovem krogu. Za številne otroke je to obdobje novih izzivov, preizkusov, pa tudi stisk. Pogosto niso opremljeni zanje, primanjkuje jim ustreznih socialnih spretnosti. Kako se postaviti zase? Kako se upreti pritisku vrstnikov? Ali zna reči ne, ko mu nekdo na zabavi ponudi alkohol ali ekstazi, ne da bi s

tem izgubil prijatelja?

Tudi na področju čustvenega razvoja otrok in mladostnikov tako v svetu kot pri nas ugotavljajo razne čustvene deficite (Goleman, 1997 in 1998, Tomori et al. 1998). Otroci ne znajo ravnati s svojimi negativnimi čustvi – težko obvladujejo impulzivnost, pogosto so preplavljeni s tesnobo in strahom, neredko se umikajo pred problemi in se pri tem počutijo obupane in nemočne. Spretnosti prepoznavanja in obvladovanja teh čustvenih stanj se da naučiti. Čustvena inteligenca je pomemben dejavnik otrokovega uspešnega delovanja in dobra popotnica za življenje.

S šolo so povezana številna stresna dogajanja otrok in mladostnikov. Poleg stresov, povezanih z učenjem, ocenjevanjem in preverjanjem znanja, so tu še druga neugodna delovanja v šolskem prostoru. V večji ali manjši meri so tu tudi razne negativne interakcije med otroki, ki se lahko kažejo v nasilju, zastraševanju, preganjanju. Veliko otrok tako živi v kroničnem stresnem stanju, ki pelje v bolezen. Kot kažejo raziskave Šaleharjeve (1996), so bistvene težave naših šolarjev povezane s stresom. Kažejo se predvsem kot psihosomatske motnje. Tudi srednješolska populacija je zelo ranljiva. Raziskava (Tomori et al. 1998) je pokazala, da so med mladimi najpogostejši dejavniki tveganja na področju zlorabe drog in alkohola, samomorilnega vedenja, spolnega vedenja in prehrabnih navad. Zelo pomembno je, da pri načrtovanju preventivnih programov v našem prostoru to upoštevamo.

Splošni preventivni programi naj bi bili usmerjeni na celotno populacijo otrok. Čim bolj naj bi bili integrirani v šolski program. Mnoge tehnike učenja različnih strategij so lahko vpete v posamezne šolske predmete, medtem ko se nekatere dejavnosti izvajajo posebej. Pridobivanje ustreznih znanj, razvijanje stališč in ustreznega socialnega vedenja naj bi bili najbolj poudarjeni cilji preventivnih programov.

V načrtovanje preventivnih dejavnosti na šoli tudi premalo vključujemo starše otrok. Oblike sodelovanja s starši so različne: osveščanje staršev o potrebah in stiskah otrok, izobraževalno in svetovalno delo za različne probleme, ki jih izpostavijo starši, učenje ustvarjalnega reševanja konfliktov in podobno.

Šola je v svojem preventivnem delovanju omejena znotraj svojega sistema delovanja. Če želimo celovitejši pristop, ki bo segal

v vse segmente življenja otrok in bo lahko dal večje rezultate, kot če bi šola delovala izolirano, se moramo povezati z drugimi dejavniki. Možnosti so v sodelovanju z drugimi strokovnjaki oz. institucijami, ki nam pomagajo tako v prevenciji, zgodnji intervenciji kot tudi v različnih oblikah terapevtske obravnave otrok. Izkušnje kažejo, da smo s takim sodelovanjem bolj učinkoviti zlasti pri otrocih, ki imajo kompleksnejše težave. Naslednja možnost je povezava šol s podobnimi preventivnimi programi v mreže, kjer skupaj načrtujejo delo, evalvirajo programe, rešujejo probleme in imajo skupno supervizijo. Preventivni program na šoli bi se lahko povezoval tudi z lokalno skupnostjo, policijo, zdravstvenimi in drugimi strokovnimi službami. Tudi pri nas že srečujemo primere takega vključevanja in povezovanja. Preventivni programi morajo biti odprti, pogled naj bo usmerjen tudi čez meje šolskega okolja, povezovanje pa naj vzpodbudi tudi širši družbeni prostor, da bo zaživela soodgovornost za zdravo in kakovostno življenje otrok.

## **Namen raziskovanja**

Predmet raziskovanja, ki ga v nadaljevanju opisujemo, so bili vzgojni in preventivni programi, dejavnosti in usmeritve, ki izhajajo iz novih strokovnih spoznanj o socialnem učenju med vrstniki in o pomenu posedovanja osnovnih socialnih spretnosti za življenje in ki so se izvajali v šolskem letu 1997/1998 v slovenskih osnovnih šolah. Nameni raziskovanja so obsegali:

- ugotoviti, koliko osnovnih šol ima organizirane preventivne dejavnosti, katere vrste programov imajo in kakšne so njihove značilnosti;
- preveriti hipoteze o povezanosti med nekaterimi razsežnostmi dojemanja življenja na šoli s strani šolskih svetovalnih delavcev in med dejanskim izvajanjem preventivnih programov na šolah;
- podrobneje analizirati značilnosti preventivnih programov, ki na šolah potekajo v obliki interesnih dejavnosti.

Ker je to bila prva tovrstna raziskava pri nas, smo z njo dobili tudi posnetek stanja, razširjenosti in uveljavljenosti teh dejavnosti na naši osnovni šoli. Rezultati lahko služijo tudi kot informacijska osnova za naslednje raziskave s tega področja. Obenem se zavedamo, da

je raziskava le delno odgovorila na raziskovalna vprašanja s tega področja, zato bodo potrebne nove raziskave, ki bodo odpirale nove poglede na preventivno dejavnost pri nas.

## **Vzorec, uporabljeni instrumenti in postopek raziskovanja**

Proučevana populacija so bile vse osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom v državi, ki so bile v času raziskave v registru Zavoda za šolstvo in šport Republike Slovenije. Anketne vprašalnike smo poslali na vseh 476 osnovnih šol iz registra, vrnjenih in uporabnih za nadaljnjo raziskavo je bilo 120 vprašalnikov, kar pomeni 25,2% šol v Sloveniji. Ko smo primerjali strukturo vzorca in populacije glede na število učencev na šoli, smo ugotovili, da struktura vzorca statistično pomembno odstopa od strukture v populaciji. Na naš vprašalnik se je odzvalo manj šol z manjšim številom učencev, šole s srednjim številom učencev se skoraj pokrivajo s populacijo, večje in velike šole pa so se odzvale v precej večjem številu, kot je njihov delež v populaciji. To dejstvo zahteva previdnost v interpretaciji rezultatov, saj ugotovitev ne moremo posploševati na celotno populacijo šol v Sloveniji.

Zapotreberaziskave je instrumentarij predstavljal nestandardizirani vprašalnik za šolske svetovalne delavce. Sestavljen je bil iz dveh delov: prvi je bil splošni vprašalnik, v katerem smo zbirali podatke o tem, koliko osnovnih šol v Sloveniji ima take programe in dejavnosti, katere programe imajo in kakšne so njihove značilnosti. Del tega vprašalnika je bila tudi likertova lestvica stališč svetovalnih delavcev do štirih dimenzij življenja na šoli, za katere smo predvidevali, da so povezane z izvajanjem preventivnih dejavnosti. Drugi del anketnega vprašalnika, na posebnem listu, pa je zbiral dodatne podatke o eni od štirih proučevanih vrst programov, za tiste, ki so v obliki interesnih ali obšolskih dejavnosti potekali vse šolsko leto.

## **Ugotovitve**

Ugotovitve veljajo le za vzorec, ki smo ga proučevali. Ugotovitve bomo povzeli v treh točkah, ki se nanašajo na zgoraj omenjene tri namene raziskave.

## 1. Obseg in značilnosti preventivnih programov

Prvi namen raziskave je bil ugotoviti, koliko osnovnih šol ima organizirane preventivne dejavnosti, katere vrste programov imajo in kakšne so njihove značilnosti. Tovrstne dejavnosti smo za potrebe naše raziskave ločili v štiri glavne skupine:

- preventivne dejavnosti, ki potekajo v strnjeni obliki (na primer v obliki naravoslovnega dne ali tabora),
- preventivne dejavnosti, ki so sistematično vključene v ure pouka,
- preventivne dejavnosti, ki so del projekta ali pristopa celotne šole,
- preventivne dejavnosti v obliki dolgotrajnejših interesnih ali občolskih dejavnosti.

*Tabela 1: Frekvence in deleži šol, ki imajo organizirane posamezne skupine preventivnih dejavnosti.*

Odgovor	Preventivne dejavnosti v strnjeni obliki		Preventivne dejavnosti, ki so vključene sistematično v ure pouka		Preventivne dejavnosti, ki so del projekta ali pristopa celotne šole		Preventivne dejavnosti v obliki interesnih ali občolskih dejavnosti	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>ne</i>	43	37,4	27	22,9	72	60,0	33	27,5
<i>da</i>	72	62,6	91	77,1	48	40,0	87	72,5
<i>skupaj</i>	115	100,0	118	100,0	120	100,0	120	100,0
<i>Ni odgovora</i>	5		2		0		0	

Največ šol (77%) ima te dejavnosti vključene v ure pouka. Več kot polovica jih je vključenih v predmete etika in družba, tretjina pa v razredne ure. Sledita biologija in slovenski jezik, ki ju navaja nad 10% šol iz vzorca.

Na drugem mestu po obliki organiziranja potekajo te dejavnosti kot interesne dejavnosti skozi celo šolsko leto. 72% šol ima vsaj eno od teh oblik dela. Največji delež zavzemajo Mladinske delavnice (45% šol iz vzorca), sledijo razne oblike prostovoljnega dela in ostale dejavnosti.

Tretja najbolj razširjena oblika dejavnosti so tiste, ki jih šole organizirajo v strnjeni obliki, kot npr. naravoslovni dan, lahko pa so del tabora, šole v naravi, tedna izbirnih vsebin in podobno. 62% šol ima preventivne dejavnosti v tej obliki.

Najmanj pogosto pa šole vključujejo preventivne dejavnosti v projekt ali pristop celotne šole (40% šol iz vzorca). Najbolj razširjen projekt je Zdrava šola, sledi EKO šola kot način življenja.

Če vemo, da je eden izmed pogojev za učinkovit preventivni program tudi trajanje (avtorji so enotnega mnenja, naj program vsebuje vsaj dva bloka po pet do deset srečanj), lahko ugotovimo, da večina šol iz vzorca organizira kontinuirane programe, ki potekajo vse šolsko leto in se lahko nadaljujejo v naslednjem šolskem letu. Manj ugodno pa je dejstvo, da je tako malo šol vključenih v razne projekte in sistemske pristope s preventivno vsebino. Sistemski pristop k preventivnim dejavnostim pomeni, da imajo vsi zaposleni na šoli skupaj z učenci pomembno vlogo pri izboljševanju vzdušja in preprečevanju negativnih pojavov. Kot kažejo raziskave, le skupno in usklajeno delovanje vodi k pozitivnim spremembam in daje dolgoročne rezultate.

Ko smo primerjali razlike med skupinami preventivnih dejavnosti glede na neodvisne spremenljivke (lokacija šole, število učencev na šoli, posebnosti šole), smo ugotovili, da nobena spremenljivka statistično pomembno ne loči šol glede na obstoj katerekoli od štirih skupin preventivnih dejavnosti. Lokacija šole, število učencev in zaznane posebnosti šole torej ne vplivajo na to, ali imajo šole organizirane te dejavnosti ali ne.

Te spremenljivke v glavnem tudi ne vplivajo na število organiziranih dejavnosti na šoli. Edina statistično pomembna razlika se je pokazala pri številu organiziranih dejavnosti, ki potekajo v strnjeni obliki. Na šolah z manjšim številom učencev imajo največ nekaj programov, bolj ko se večja število učencev, več je teh programov na šoli. To se nam zdi razumljivo, saj morajo šole z večjim številom učencev večkrat pripraviti določene aktivnosti, ker teh vsebin ni mogoče izvajati v velikih skupinah otrok.

## 2. Povezanost med določenimi dimenzijami življenja na šoli in izvajanjem preventivnih dejavnosti

Drugi namen raziskave je bil preveriti, ali obstaja povezanost med nekaterimi dimenzijami dojetanja življenja na šoli s strani šolskih svetovalnih delavcev in med dejanskim izvajanjem preventivnih programov na šolah. Šolske svetovalne delavce namreč štejemo za enega izmed ključnih dejavnikov pri načrtovanju, uvajanju, spremljanju in koordiniranju teh programov na šoli. V vprašalniku so izražali svoje strinjanje oz. nestrinjanje z 12 izjavami o življenju na njihovi šoli. Te izjave so se nanašale na:

- zaznan obseg vzgojne problematike,
- zaznana podpora vodstva,

- zaznana usmerjenost šole v razvoj preventivnih programov,
- zaznana usmerjenost šole v usposabljanje za nove oblike dela.

Tabela 2 kaže uporabljene trditve. S pomočjo Cronbachovega alfa koeficienta smo preverili, ali lahko s štirimi sklopi (vsakič po treh trditvah) merimo iste dimenzije.

*Tabela 2: Štiri merjene dimenzije in pripadajoče trditve.*

<i>Merjena dimenzija:</i>	<i>Trditve:</i>
<i>zaznan obseg vzgojne problematike</i>	<i>Na naši šoli se pojavlja dosti nasilja med učenci.</i>
	<i>Učenci pri nas uspešno rešujejo probleme med seboj.</i>
	<i>Na naši šoli je veliko disciplinskih problemov.</i>
<i>zaznana podpora vodstva</i>	<i>Vodstvo naše šole zelo podpira take programe.</i>
	<i>Na naši šoli je dovolj sredstev za izvajanje takih programov.</i>
	<i>Na naši šoli je težko dobiti denar ali dopust za usposabljanje.</i>
<i>zaznana usmerjenost šole v razvoj preventivnih programov</i>	<i>Na naši šoli premalo sledimo novostim na tem področju.</i>
	<i>Na naši šoli ne potrebujemo takih programov.</i>
	<i>Na naši šoli poskušamo razvijati nove programe.</i>
<i>zaznana usmerjenost šole v usposabljanje za nove oblike dela</i>	<i>Delavci na naši šoli se dovolj usposabljujejo za vzgojno delo.</i>
	<i>Na naši šoli ni dovolj ljudi, ki bi lahko izvajali te programe.</i>
	<i>Delavci na naši šoli menijo, da bi bilo dodatno usposabljanje na tem področju odveč.</i>

Postavili smo naslednje hipoteze:

- Več preventivnih programov se izvaja tam, kjer je zaznanega več nasilja in disciplinskih problemov med učenci.
- Ob večjem obsegu vzgojne problematike na šoli je moč zaznati povečano usmerjenost v usposabljanje in umeščanje novih programov na šolo.
- Ob večjem nastopanju vzgojne problematike se bo pokazala večja podpora vodstva preventivnim programom.
- Večja podpora vodstva razvoju takih programov je povezana z večjo usmerjenostjo šole v razvoj.
- Ob večjem številu programov na šolah se kaže večja usmerjenost v usposabljanje in umeščanje novih programov.

Analiza stališč svetovalnih delavcev o življenju na šoli je pokazala največje strinjanje z izjavo, da na šoli potrebujejo preventivne programe. Sledi strinjanje z izjavo, da vodstvo na njihovi šoli zelo podpira take programe. Največje nestrinjanje pa smo zabeležili pri izjavi, da je na šoli dovolj sredstev za izvajanje takih programov in pri

izjavi, da je na šoli dovolj ljudi, ki bi lahko izvajali take programe.

Primerjava razlik pri aritmetičnih sredinah izjav glede na neodvisne spremenljivke (lokacija šole, število učencev na šoli, zaznane posebnosti šole) pa je dala nekaj statistično pomembnih razlik:

Lokacija šole je vplivala na trditve:

- Na naši šoli je dosti nasilja med učenci.
- Na naši šoli je veliko disciplinskih problemov.
- Učenci pri nas uspešno rešujejo probleme med seboj.

Število učencev na šoli je vplivalo na trditvi:

- Na naši šoli je dosti nasilja med učenci.
- Na naši šoli je veliko disciplinskih problemov.

Posebnosti šole so vplivale na trditev:

- Na naši šoli poskušamo razvijati nove programe.

Največ nasilja med učenci zaznavajo svetovalni delavci na primestnih in mestnih šolah, najmanj na podeželskih. Največ disciplinskih problemov imajo na mestnih šolah, sledijo primestne šole. Pri tej izjavi obsega razlika med mestnimi in podeželskimi šolami kar celo stopnjo. Pri trditvi, da učenci uspešno rešujejo probleme med seboj, je najmanj razlik med šolami z različno lokacijo, a je še vedno statistično pomembna boljša ocena podeželskih šol.

Število učencev na šoli je povezano z zaznanim nasiljem in disciplinskimi problemi. Opazna je tendenca naraščanja: večje je število učencev na šoli, več je zaznanega nasilja in disciplinskih problemov. Rezultati so pričakovani, saj običajno s številom učencev na šoli raste število tako pozitivnih kot negativnih interakcij.

Največja pripravljenost za razvijanje novih programov je na šolah, ki opisujejo svoje pozitivne posebnosti. Te posebnosti so lahko razni dosežki šole kot celote, angažiranost učiteljev, povezan kolektiv, vzpodbudno kulturno okolje ipd. Sledijo jim šole, ki opisujejo svoje negativne posebnosti, kar je s preventivnega stališča zelo dobro.

V našem vzorcu se ni pokazala nobena od povezav, ki smo jih predvidevali s postavljenimi hipotezami. Več preventivnih programov se ne izvaja tam, kjer je zaznanega več nasilja in disciplinskih problemov med učenci, kot bi pričakovali. Ob večjem obsegu vzgojne problematike na šoli tudi ni opaziti povečane usmeritve v usposabljanje in umeščanja novih programov na šolo. Podobno ni bilo večje podpore vodstva tem programom ob povečani vzgojni problematiki. Tudi



povezave med podporo vodstva in večjo usmerjenostjo v razvoj nismo ugotovili. Edina statistično pomembna povezava pa je negativna: ob večjem številu programov na šolah se kaže manjša usmerjenost v usposabljanje in umeščanje novih programov.

Menim, da so kljub takim rezultatom določene povezave med temi dimenzijami. Mogoče je bil naš inštrument kljub skrbni, metodološko podprti pripravi in preizkušanju premalo zanesljiv, trditve pa preveč splošne? Zato bi veljalo ob podobnih raziskavah v prihodnje postavljati bolj specifične in jasne trditve, ki bi mogoče dale drugačne rezultate.

### 3. Značilnosti preventivnih programov, ki potekajo v obliki interesnih dejavnosti

V posebnem anketnem listu, ki je bil dodan splošnemu vprašalniku, smo zbirali podatke o nekaterih značilnostih preventivnih programov, ki potekajo v obliki interesnih ali obšolskih dejavnosti skozi vse leto. Izbrali smo naslednje značilnosti programov:

- vključenost v celovit model izvajanja dejavnosti,
- vključevanje v program (po razredih, paralelkah, mešano),
- način odločanja učencev za vstop v program (samoizbira ali jih določi kdo drug),
- način usposabljanje izvajalcev,
- evalvacije,
- supervizija ali mentorstvo,
- informiranje kolektiva,
- informiranje staršev,
- podpora vodstva,
- načrti za delo,
- motivacija izvajalcev,
- ovire pri izvajanju programa.

Za vse preventivne programe velja:

- podpora vodstva je večinoma materialna (čez 50% programov),
- ni jasnih načrtov za nadaljnje delo s skupinami,
- motivacija za delo izvajalcev v glavnem izvira iz zadovoljstva in napredka otrok ter/ali osebne rasti in dobrega občutka, ni ustrezne

materialne ali druge vrste stimulacije,

- delo preventivnih programov je premalo vpeto v življenje in delo šole, razen če so del projekta celotne šole npr. Zdrava šola,
- ovire so v glavnem organizacijske narave.

Za nadaljnjo obdelavo smo vse programe razvrstili v tri skupine. Največji del (51 ali 40,8 % vseh) teh programov predstavljajo Mladinske delavnice, ki potekajo po modelu primarne psihološke preventive (Maksimović, 1991). Naslednja velika skupina so razne oblike prostovoljnega dela po šolah (22 ali 17,6 % vseh). Ostali programi so zelo diferencirani po vsebini in tvorijo skoraj polovico vseh (52 ali 42,6 % vseh).

Zanimalo nas je, kakšne so razlike med temi tremi vrstami programov glede na izbrane značilnosti. Pomembnih razlik nismo ugotovili pri naslednjih značilnostih programov:

- informiranje kolektiva in informiranje staršev (vsi v zelo visokem odstotku informirajo kolektiv in starše z nameni in vsebino programa),
- podpora vodstva (pri dobri polovici programov je podpora materialna, tretjino jih vodstvo zelo podpira, najmanj je slabe podpore vodstva),
- načrti za delo (med vrstami programov ni velikih razlik, saj so v približno enakih deležih taki, ki nimajo načrtov ali imajo nejasne predstave o spremembah pri delu, pa tisti, ki načrtujejo delo z več skupinami, in tisti, ki načrtujejo izvajanje novih programov ali oblik dela).

Pri vseh ostalih značilnostih pa so se pokazale statistično pomembne razlike med Mladinskimi delavnicami, prostovoljnim delom in ostalimi programi. Posebej velike razlike smo ugotovili pri naslednjih značilnostih:

- vključenost v celovit model (Mladinske delavnice so 92% vključene v model, prostovoljno delo in ostali programi 40%);
- posebno usposabljanje izvajalcev (90% izvajalcev Mladinskih delavnic, ostali 50 in 58%);
- evalvacija programa (90% izvajalcev Mladinskih delavnic, prostovoljno delo 67%, ostali programi 54%);
- supervizije ali mentorstva (81% izvajalcev Mladinskih delavnic, prostovoljno delo 71%, ostali programi 35%).

Tudi ostale značilnosti, ki jih na tem mestu ne opisujemo, so pokazale določene posebnosti posameznih vrst programov.

Vključenost v model ter visok delež usposabljanja, evalviranja programov in supervizorstva pri Mladinskih delavnicah kažejo na dobro organizirano mrežo tega programa. Glede na dolgoletno vpetost programa v naše šole in na njegovo razširjenost bi lahko ta model preventivnega dela označili kot temeljni preventivni program na naših šolah. Vsako leto pripravijo tudi skupno evalvacijo o delovanju Mladinskih delavnic. Zanimiva bi bila nadaljnja poglobljena raziskava delovanja Mladinskih delavnic, ki bi proučila tudi značilnosti, ki jih strokovna literatura navaja kot temelje za učinkovit preventivni program.

## **Zaključek**

Področje preventivnega dela na naših šolah je po rezultatih raziskave zelo široko in ponuja veliko možnosti za nadaljnje raziskave. Splošne raziskave ne dajejo dovolj dobrih in uporabnih ugotovitev o značilnostih programov, zato bi bilo v prihodnje dobro razvijati raziskovanje posameznih učinkovitih preventivnih programov ali projektov v našem prostoru. Če bi zožili polje raziskovanja, bi lahko uporabili določene oblike kvalitativnega raziskovanja z metodami, kot so: opazovanje s soudeležbo, strukturirani in nestrukturirani intervju in podobno.

Pri velikem številu preventivnih programov na šolah se je pokazala potreba izvajalcev po večji povezanosti med seboj, izmenjavi izkušenj in dodatnem usposabljanju za to delo. Mogoče bi veljalo premisliti tudi o interaktivni povezanosti izvajalcev in tudi udeležencev prek interneta, kjer bi na določenem naslovu odprli bazo o delujočih preventivnih programih in željah po sodelovanju v skupnih projektih. Zraven bi bila t.i. klepetalnica. Na tej strani bi lahko našli tudi obvestila o seminarjih in posvetih s področja preventivnega dela.

Večina izvajalcev dela v teh programih z veliko motivacijo. Delajo radi, nekateri tudi po opravljeni pedagoški obveznosti. Podpora dobijo v obliki supervizije ali intervizije, nekateri so prepuščeni samo notranji motivaciji in pozitivnemu povratnemu sporočilu s strani učencev. Žal vodstvo šol nima dosti možnosti za bolj ustrezno materialno nagrajevanje, za razbremenitev izvajalcev pri urah pouka ali za druge načine podpore. Tudi zato kar nekaj programov po nekajletnem delovanju usahne, ko se še prav razviti niso mogli. To pa je velika škoda za učence, saj jim šola kot vzgojno-izobraževalna institucija nudi osiromašeno vzgojo za življenje.

## Viri

Bloom, M. (1996). *Primary prevention practices*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Černoša, S. (2001). *Analiza izpeljav programov stalnega strokovnega spopolnjevanja v šol. l. 1999/2000*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo. V A. Šelih (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Dekleva B. (ur.). (1997). *Nove vrste vzgojnih ukrepov za mladoletnike (predvsem poravnavanje z oškodovancem, opravljanje koristnega dela za skupnost ter programi socialnih treningov)*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Maksimović, Z. (1991). *Mladinske delavnice*. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije.

Miziker Gonet, M. (1994). *Counseling the Adolescent Substance Abuser - School Based Intervention and prevention*. London: SAGE Publication.

Rozman, D. (2002). *Vzgojni in preventivni programi socialnega učenja med vrstniki v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Šalehar, M. (1996). *Stres v šoli, naloga za učenca in učitelja*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Tomori, M., Stergar, E., Pinter, B., Makovec Rus, M., Stikovič, S. (1998): *Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih*. Ljubljana: Psihiatrična klinika.

Vodopivec, M. (2002). Preventivne dejavnosti v šolskem prostoru. *Vzgoja in izobraževanje*, 33 (1), str. 18 – 22.

Žarkovič Adlešič, B. (2002). Vloga ravnatelja pri oblikovanju preventivne naravnosti šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 33 (1), str. 36 – 40.