

Naslov članka/Article:

PERSPEKTIVA POZITIVNEGA RAZVOJA MLADIH V SLOVENIJI

Positive Youth Development Perspective in Slovenia

Avtor/Author:

**Dr. Ana Kozina, Tina Pivec, mag. Ana Mlekuž, dr. Urška Štremfel,
dr. Janja Žmavc, dr. Katja Košir**

<https://doi.org/10.59132/viz/2023/1-2/52-58>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje št. 1-2/2023, letnik 54

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2023

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Ana Kozina, Tina Pivec, mag. Ana Mlekuž, dr. Urška Štremfel, dr. Janja Žmavc

Pedagoški inštitut

dr. Katja Košir

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta

PERSPEKTIVA POZITIVNEGA RAZVOJA MLADIH V SLOVENIJI

Positive Youth Development Perspective in Slovenia

IZVLEČEK

Perspektiva pozitivnega razvoja mladih predpostavlja, da se bodo mladi pozitivno razvijali in uresničevali svoje potencialne, ko bodo njihove prednosti (notranji razvojni viri) usklajene z viri v njihovem okolju (zunanji razvojni viri). Rezultat bo prisotnost kazalnikov pozitivnega razvoja mladih (povezanost, skrb, kompetentnost, samozavest, karakter), manj tveganih vedenj in čustvovanj ter več prispevanja. V prispevku povzemamo ugotovitve raziskovalnega projekta *Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne zakonitosti v kontekstu migracij (PYD-SI-MODEL)*, ki je skozi perspektivo pozitivnega razvoja mladih spremljal mlade v Sloveniji v obdobju enega šolskega leta ter na prehodu v naslednje šolsko leto s kombinacijo vzdolžnega in prečnega raziskovalnega načrta. Ugotovitve so postavljene v kontekst vzgoje in izobraževanja ob upoštevanju različnosti vseh kontekstov, ki jim pripadajo mladi.

Ključne besede: pozitivni razvoj mladih, šola, prehod, migracije, jezik, Slovenija

ABSTRACT

The basic principle behind Positive Youth Development Perspective is that when a young person's assets (internal development assets) are aligned with the available environmental resources (external development assets), they develop well and reach their full potential. This results in fewer risk-taking behaviours and emotions, more contributions, and the presence of youth development indicators (Competence, Confidence, Character, Caring, and Connection). The paper summarises the findings of the research project Positive Youth Development in Slovenia: Developmental Pathways in the Context of Migration (PYD-SI-MODEL), which used a combination of longitudinal and cross-sectional research designs to follow young people in Slovenia throughout a school year and the transition to the following school year from the perspective of Positive Youth Development. The research is discussed in relation to education while also considering a variety of circumstances in which young people find themselves.

Keywords: Positive Youth Development, school, transition, migration, language, Slovenia

Perspektiva pozitivnega razvoja mladih je eden od empirično najbolj podprtih teoretskih modelov pozitivne psihologije v Združenih državah Amerike (ZDA), v zadnjih desetletjih pa pridobiva na raziskovalni pozornosti tudi v Evropi. V Sloveniji je perspektiva prvič celostno predstavljena v raziskovalnem projektu *Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne zakonitosti v kontekstu migracij (PYD-SI-MODEL)*, katerega ugotovitve strnjeno predstavljamo v prispevku. Podrobni rezultati in ugotovitve so dostopni v odprtodostopnem zaključnem poročilu (Kozina idr., 2022). *PYD-SI-MODEL* raziskuje vzdolžne razvojne poti pozitivnega razvoja mladih v Sloveniji in prepoznava posamezne in kontekstualne dejavnike, ki spodbujajo pozitivne izide na ravni posameznika, šole in družbe. Dodatno pozornost smo namenile mladim, ki lahko pri uresničevanju svojih potencialov v vzgoji

in izobraževanju naletijo na več izzivov, to so mladi na prehodu, mladi s priseljskim/migrantskim ozadjem, in vlogi različnih kontekstov pri spodbujanju njihovega pozitivnega razvoja. V perspektivi pozitivnega razvoja mladih je namreč močno poudarjena vloga konteksta, zato je mogoče domnevati, da so podporni mehanizmi (notranji in zunanji razvojni viri) različni med posamezniki in med različnimi podskupinami posameznikov znotraj šolskega konteksta. Z namenom odstiranja vloge različnih kontekstov v kompleksnosti vzgojno-izobraževalnih procesov ter podpora vsem mladim smo posebno pozornost znotraj projekta namenile raziskovanju dejavnikov, ki spodbujajo pozitivni razvoj mladih ob različnih izhodiščih (npr. večjezičnost, priseljsko ozadje). Hkrati pa smo tudi razvile intervencijo, ki se v svoji vsebini prilagodi mladim, ki jim je namenjena.

PERSPEKTIVA POZITIVNEGA RAZVOJA MLADIH

Pozitivni razvoj mladih (angl. *Positive Youth Development*, PYD) (Lerner, 2007) temelji na teoriji odnosnih razvojnih sistemov, ki se osredotoča na pomen medsebojnega vplivanja posameznikovih značilnosti in njegovih kontekstov (Lerner, 2007). Teorija odnosnih razvojnih sistemov (Overton, 2015) predpostavlja, da je treba mlade dojemati in raziskovati kot rezultat dvosmerne interakcije med posameznikom in njegovim okoljem. Temeljna ideja je, da se bodo mladi pozitivno razvijali, ko bodo njihove prednosti (notranji razvojni viri) usklajene z viri v njihovem okolju (zunanji razvojni viri).

Zunanji viri so opredeljeni kot:

- **podpora** (podpora družine, pozitivni družinski odnosi, drugi odnosi z odraslimi, skrbna soseska, ugodna šolska klima, vključevanje staršev v šolanje),
- **opolnomočenje** (vrednote skupnosti, mladi kot vir, pomoč drugim, varnost),
- **meje in pričakovanja** (meje znotraj družine, meje znotraj šole, meje znotraj sosesk, odrasli vzorniki, pozitivni vpliv vrstnikov, visoka pričakovanja) in
- **konstruktivna poraba časa** (ustvarjalne dejavnosti, mladinski programi, verska skupnost, doma preživeti čas).

Notranji viri so opredeljeni kot:

- **zavezanost k učenju** (motivacija za doseganje uspehov, učna zavzetost, domača naloga, povezanost s šolo, branje za užitek),
- **pozitivne vrednote** (skrb, enakost in socialna pravičnost, integriteta, poštenost, odgovornost, samoobvladovanje),
- **socialne spretnosti** (načrtovanje in odločanje, medosebne kompetence, kulturne kompetence, upiranje pritiskom, mirno reševanje konfliktov),
- **pozitivna identiteta** (osebna moč, samopodoba, smisel, pozitivno mnenje o osebni prihodnosti).

Ko so notranji in zunanji viri pri posamezniku in v okolju med seboj usklajeni, so kazalniki pozitivnega razvoja mladih bolj verjetni. Ob večji prisotnosti kazalnikov pozitivnega vedenja se pri mladih pojavlja manj tveganega ali težavnega vedenja, hkrati pa se mladi tudi bolj pogosto udeležujejo v prosocialnem vedenju ter več prispevajo k lastnemu razvoju ter razvoju svoje bližnje in širše okolice (npr. medsebojna pomoč, prostovoljno delo ipd.). Kazalniki pozitivnega razvoja mladih so operacionalizirani kot 5 C-jev (Lerner, 2007): kompetentnost (angl. *competence*), samozavest (angl. *confidence*), karakter (angl. *character*), povezanost (angl. *connectedness*) in skrb (angl. *caring*). Kompetentnost je pozitivno mnenje o lastnih dejanjih na specifičnih področjih, medtem ko je samozavest opredeljena kot notranji občutek pozitivnega samovrednotenja in samoučinkovitosti. Karakter je opredeljen kot posedovanje etičnih standardov vedenja, ki je skladno z družbenimi in kulturnimi normami. Povezanost predstavlja preplet pozitivnih vzajemnih odnosov posameznika z njegovi-

mi oz. njenimi pomembnimi drugimi, institucijami ter skupnostmi. Skrb združuje empatijo in simpatijo.

METODOLOŠKI PRISTOP IN POTEK RAZISKAVE

Za poglobljeno razumevanje razvoja pozitivnega razvoja mladih smo uporabile vzdolžni raziskovalni načrt v kombinaciji s prečnim raziskovalnim načrtom in intervencijsko študijo. S tem namenom smo sledile mladim v obdobju enega šolskega leta ter na prehodih med različnimi stopnjami šolanja, npr. med osnovno in srednjo šolo. V ponavljajočih se časovnih intervalih, na začetku šolskega leta 2020/2021, na sredini šolskega leta 2020/2021, na koncu šolskega leta 2020/2021 in na začetku naslednjega šolskega leta 2021/2022, smo spremljale notranje in zunanje vire ter kazalnike pozitivnega razvoja mladih skupaj s tveganim in težavnim vedenjem ter načini njihovega prispevanja. Uporabile smo tako kvantitativne mere (samoocenjevalni vprašalniki, ki merijo kazalnike pozitivnega razvoja mladih, razvojne vire ter pozitivne in negativne izide, npr. nasilje, anksioznost, pripadnost) kot tudi kvalitativne mere (skupinski semistrukturirani intervjuji oz. fokusne skupine). Raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2021/2022 v času epidemije covid-19, zato zbrani podatki omogočajo pomemben vpogled v pozitivni razvoj mladih v Sloveniji v tem obdobju. Hkrati pa je treba izpostaviti, da je pri interpretaciji podatkov vseskozi treba upoštevati, da je bila raziskava izvedena v izrazito nenormativnem šolskem letu, ko so bile osnovne in srednje šole zaradi ukrepov, povezanih s preprečevanjem širjenja epidemije covid-19, zaprte. V raziskavi so sodelovali učenci ke 9. razreda osnovnih šol ter dijaki nje 1., 2. in 3. letnika nižjih poklicnih, srednjih poklicnih, srednjih strokovnih šol ter gimnazij ($N = 1984$), njihovi učitelji_ice in ravnatelj_ice ($N = 21$).

POVZETEK UGOTOVITEV RAZISKAVE O POZITIVNEM RAZVOJU MLADIH ZNOTRAJ RAZLIČNIH RAZISKOVALNIH KONTEKSTOV

V nadaljevanju povzemamo nekatere ugotovitve tako kvantitativnega (samoocenjevalni vprašalniki) kot tudi kvalitativnega dela raziskave (fokusne skupine) za različne kontekste: kontekst različnih šol, kontekst migracij in za jezikovni kontekst. Podrobni rezultati so, kot je navedeno v uvodu, dostopni v zaključnem poročilu (Kozina idr., 2022).

POZITIVNI RAZVOJ MLADIH V KONTEKSTIH RAZLIČNIH ŠOL

Številne raziskave so poudarile pomen šole kot pomembnega razvojnega konteksta mladih (npr. Eccles in Roeser, 2011) ter pokazale povezanost percepcije šolskih virov med mladimi ter njihovo stopnjo psihološke prilagojenosti (npr. Balaguer idr., 2022). Šolska klima je v literaturi prepoznana kot koncept, ki omogoča razumeti izkušnje učencev_k in dijakov_inj v šolah ter priložnosti za spodbujanje pozitivnega razvoja mladih. Najpogosteje in najširše jo opredeljujemo kot preplet prepričan, vrednot in odnosov med učenci_kami, dijaki_njami in šolskim osebjem, ki oblikuje njihove medsebojne interakcije kot tudi posameznikovo_čino percepcijo moralnih, odnosnih

in institucionalnih vidikov ter sprejemljivega vedenja ter pravi šolskega življenja (Grazia in Molinari, 2020). Kot eno pomembnejših dimenzij šolske klime avtorji izpostavljajo občutek pripadnosti šoli.¹ Le-ta predstavlja učenčevo_kino oz. dijakovo_injino subjektivno zaznavanje, da je v šolskem okolju sprejet_a, spoštovan_a, vključen_a in deležen_a podpora s strani drugih (Gooden, 1993).

Rezultati naše raziskave kažejo na statistično pomembno povezanost nekaterih demografskih (npr. spol) in kontekstualnih dejavnikov (npr. izobraževalni program) z občutkom pripadnosti šoli posameznikov_ic, ki pa pri nobeni izmed postavk ni značilna za vsa merjenja. V prvem (na začetku šolskega leta 2020/2021) in drugem merjenju (v sredini šolskega leta 2020/2021) o več občutka pripadnosti šoli poročajo fantje. Rezultati prvega (v začetku šolskega leta 2020/2021) in tretjega merjenja (ob koncu šolskega leta 2020/2021) kažejo, da o več občutka pripadnosti šoli poročajo učenci_ke in dijaki_nje z boljšimi ocenami. Priseljensko ozadje posameznikov_ic se je v več merjenjih izkazalo kot pomembno povezano z občutkom pripadnosti šoli. O več pripadnosti šoli so poročali učenci_ke s priseljenkim ozadjem. Statistično pomembne razlike v občutku pripadnosti šoli je v prvem merjenju zaznati tudi med izobraževalnimi programi in sicer o več občutka pripadnosti poročajo dijaki_nje gimnazijskih programov. Rezultati fokusnih skupin sicer kažejo, da vse sodelujoče srednje šole, ne glede na to, kateri program izvajajo, namenjajo pozornost razvoju občutka pripadnosti šoli pri svojih dijakih_njah.

V nadaljevanju raziskave nas je zanimalo, ali se posamezne vrste šol (glede na raven šolanja – osnovna šola, srednja šola; glede na izobraževalni program – osnovna šola, nižje poklicno izobraževanje, srednje poklicno izobraževanje, srednje strokovno izobraževanje, gimnazije) medsebojno razlikujejo glede na prepoznano prisotnost razvojnih virov, kazalnikov ter pozitivnih in negativnih izidov pozitivnega razvoja mladih. Rezultati kažejo, da o nekoliko več notranjih razvojnih virih (npr. zavezanosti učenju), zunanjih razvojnih virih (npr. podpori) ter kazalnikov pozitivnega razvoja mladih (npr. kompetentnosti) poročajo dijaki_nje nižjega poklicnega izobraževanja, nekoliko manj pa dijaki_nje gimnazijskih programov.

Z vidika spodbujanja socialne pravičnosti je pomembno, da imajo vsi posamezniki_ce, ne glede na njihove posebne značilnosti ali kontekstualne okoliščine, pravično obravnavo in pravično razporeditev virov, potrebnih za zdrav in pozitiven razvoj. Identificirane razlike v občutku pripadnosti šoli med posameznimi skupinami učencev ter zastopanosti notranjih in zunanjih virov, kazalnikov in izidov pozitivnega razvoja mladih med posamezniki_cami, vključenimi v različne izobraževalne programe, načelo socialne pravičnosti postavlja pod vprašaj. Pomembno je zagotoviti, da vsem posameznikom_cam, ne glede na

njihove individualne značilnosti in ne glede na to, v kateri izobraževalni program so vključeni, šola predstavlja (zunanji) kontekst, v katerem se bodo lahko pozitivno razvijali.

POZITIVNI RAZVOJ MLADIH Z VIDIKA PREHODA MED OBDOBJI IN STOPNJAMI ŠOLANJA

Z vzdolžnim raziskovalnim načrtom smo želele spremljati razvojne vire, kazalnike pozitivnega razvoja mladih, prispevanje ter tvegana vedenja in čustvovanja tekom šolskega leta in na prehodu med osnovno in srednjo šolo. Kontekst prehoda tako zajema analize podatkov skozi vsa štiri merjenja: začetek šolskega leta 2020/2021, sredina šolskega leta 2020/2021, konec šolskega leta 2020/2021, začetek naslednjega šolskega leta 2021/2022. Ker je prišlo med koncem šolskega leta 2020/2021 in začetkom naslednjega šolskega leta 2021/2022 pričakovano do precejšnjega (verjetno nenaključnega) osipa, je treba podatke interpretirati z zadržkom. Ob upoštevanju te omejitve predstavlja primerjalna analiza vendarle pomemben in dragocen vpogled v vidike pozitivnega razvoja mladostnic_kov na prehodih. Prehodi med obdobji in stopnjami šolanja predstavljajo namreč pomemben dejavnik tveganja za različne vidike tveganega vedenja in čustvovanja mladih. Pretekle raziskave (npr. Eccles idr., 1993) v obdobjih prehoda kažejo splošen upad učnih dosežkov in prilagoditvenega vedenja.

Podatki naše raziskave kažejo, da je pri učencih_kah in dijakih_kinjah tekom šolskega leta prišlo do upada v naslednjih zunanjih in notranjih virih: v samoporočani podpori, opolnomočenju, zavezanosti učenju in v pozitivnih vrednotah, pri čemer je najbolj izrazit upad pri zavezanosti učenju.

“ Ko delujem v skladu s svojimi osebnimi vrlinami, se počutim srečno, zadovoljno, izpolnjeno, odprto, pripravljeno pomagati, odporno proti frustracijam. *Študentka 1. letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike* ”

Do sprememb tekom šolskega leta je prišlo tudi pri kazalnikih pozitivnega razvoja mladih. Do upada tekom šolskega leta je prišlo v zaznavanju povezanosti. Pri vseh, razen pri dijakih_njah 1. letnika srednje šole, je bil upad zaznane povezanosti največji ob koncu šolskega leta 2020/2021, ko so bili učenci_ke in dijaki_nje

ponovno v šoli. Podobna dinamika – upad tekom šolskega leta pri vseh, razen pri dijakih_njah 1. letnika – se kaže tudi na področju karakterja in skrbi, pri čemer je za kazalnik skrb prišlo do dodatnega upada od sredine do konca šolskega leta, ko so bili učenci_ke in dijaki_nje ponovno v šoli. Ob koncu šolskega leta so rezultati pokazali nižje vrednosti na spremenljivkah skrb in karakter. O manj kompetentnosti so dijaki_nje poročali_e na sredini šolskega leta, medtem ko so se učenci 9. razreda sredi šolskega leta ocenili kot bolj kompetentne, ob koncu šolskega leta 2020/2021 pa spet kot manj kompetentne. Sklepamo lahko, da je ta trend pri devetošolcih_kah povezan z odsotnostjo preverjanja in ocenjevanja oziroma nasploh povratnih informacij o učni uspešnosti v obdobju šolanja na daljavo, pri čemer je bila nato vrnitev v šole, ki je v veliki meri pomenila tudi pridobivanje ocen, s tega vidika precej neugodna za učence_ke.

Nadalje so nas zanimale tudi razlike v pogostosti tveganih oblik vedenj in čustvovanj. Zanimivo je, da so mladi

1 Pri ugotavljanju občutka pripadnosti šoli smo v raziskavi uporabili lestvico OECD (2020).

o največ nasilnega vedenja poročali v sredini šolskega leta 2020/2021, torej v času šolanja na daljavo, pri čemer so poročali o višjih stopnjah odnosnega in spletnega nasilja v primerjavi začetkom šolskega leta 2020/2021. Če pogledamo podatke po posameznih stopnjah šolanja, vidimo, da je do porasta nasilja prišlo pri učencih_kah 9. razreda, medtem ko so za srednješolce_ke razlike med začetkom in sredino šolskega leta manjše. O največ izvajanja besednega nasilja so srednješolci_ke poročali_e ob koncu šolskega leta 2020-2021. Pri vseh je prišlo tudi do porasta samoporočanega izvajanja odnosnega nasilja v sredini šolskega leta 2020-2021, pri čemer je porast najvišji za učence_ke 9. razreda. Mladi so v sredini šolskega leta 2020/2021 poročali tudi o najvišji pogostosti viktimizacije, torej o doživljanju medvrstniškega nasilja.

Spremembe na prehodu na višjo stopnjo šolanja ali celo na novo izobraževalno raven jeseni v šolskem letu 2021/2022 so bile največje na področju samoporočane anksioznosti, empatične skrbi, pripadnosti šoli in samoporočanega zavzemanja perspektive. Mladi so poročali o višjih stopnjah anksioznosti ter o nižjih stopnjah empatične skrbi, pripadnosti šoli in zmožnosti zavzemanja perspektive v primerjavi z merjenji v preteklem šolskem letu, to je šolskem letu 2020/2021. Spremembe na drugih merjenih področjih niso bile tako očitne, so pa kazalniki psihosocialne dobrobiti mladih večinoma nazačetku šolskega leta 2021/2022 (četrto merjenje) manj ugodni kot na začetku šolskega leta 2020/2021 (prvo merjenje, ki naj bi bilo z vidika umeščenosti v potek šolskega leta primerljivo).

Te ugotovitve je treba interpretirati v kontekstu širših družbenih razmer, tj. v luči ukrepov zaradi epidemije covid-19. Ti ukrepi so namreč izmed vseh družbenih skupin najmočnejše vplivali na različne vidike življenja otrok in mladostnic_kov, saj so bile šole dolgo zaprte, prav tako pa so bili v šolah tudi po odprtju ukrepi za preprečevanje širjenja epidemije bolj rigorozni in bolj nadzorovani kot v drugih kontekstih (npr. v delovnih organizacijah). Upad nekaterih ukrepov, ki odražajo socialno zavedanje mladostnic_kov – kot npr. empatična skrb, zavzemanje perspektive in pripadnost šoli –, tako zelo verjetno odraža tudi družbeni odnos do mladostnic_kov v času epidemije in kaže, da bi bilo treba okrepiti prizadevanja za krepitev skupnostnih kontekstov (npr. povezovalnih aktivnosti na ravni razreda in šole), ki predstavljajo pomemben varovalni dejavnik pozitivnega razvoja mladih.

Te ugotovitve je treba interpretirati v kontekstu širših družbenih razmer, tj. v luči ukrepov zaradi epidemije covid-19. Ti ukrepi so namreč izmed vseh družbenih skupin najmočnejše vplivali na različne vidike življenja otrok in mladostnic_kov, saj so bile šole dolgo zaprte, prav tako pa so bili v šolah tudi po odprtju ukrepi za preprečevanje širjenja epidemije bolj rigorozni in bolj nadzorovani kot v drugih kontekstih (npr. v delovnih organizacijah). Upad nekaterih ukrepov, ki odražajo socialno zavedanje mladostnic_kov – kot npr. empatična skrb, zavzemanje perspektive in pripadnost šoli –, tako zelo verjetno odraža tudi družbeni odnos do mladostnic_kov v času epidemije in kaže, da bi bilo treba okrepiti prizadevanja za krepitev skupnostnih kontekstov (npr. povezovalnih aktivnosti na ravni razreda in šole), ki predstavljajo pomemben varovalni dejavnik pozitivnega razvoja mladih.

POZITIVNI RAZVOJ MLADIH Z VIDIKA MIGRACIJ

Priseljenski status se v splošnem razume kot dejavnik tveganja, saj različni podatki kažejo, da večina priseljenskih družin živi v manj ugodnih življenjskih razmerah (npr. revščina, visoka stopnja nezaposlenosti, ekonomska depriacija itd.) (Roche in Hough, 2018). Posledično so priseljenci manj povezani z institucijami ter družbenim okoljem

v državi sprejema, zaradi prevladujočih negativnih stališč do priseljencev v državi sprejema pa tudi teže razvijejo občutek pripadnosti do te družbe (Van Bergen idr., 2015). Podobno se status priseljencev tudi v izobraževalnem kontekstu povezuje z negativnimi izidi na različnih področjih učenja in učnih rezultatov (Coll idr. 2012).

Eno od osrednjih raziskovalnih vprašanj projekta na področju preučevanja pozitivnega razvoja mladih z vidika migracij je bilo, kako uspešna je adaptacija/integracija mladih priseljencev_k znotraj slovenskega šolskega sistema. Predvsem so nas zanimala razlike med učenci_kami in dijaki_njami, priseljenci_kami prve generacije², učenci_kami in dijaki_njami, priseljenci_kami druge generacije³, ter učenci_kami in dijaki_njami brez priseljenskega ozadja. Znotraj raziskovanja razlik pri adaptaciji priseljencev_k je pojav, kjer priseljenci_ke izkazujejo nižjo stopnjo adaptacije/integracije (npr. slabše učne rezultate, več nasilja in viktimizacije ipd.) v primerjavi z večinsko populacijo, imenujemo migracijska/selitvena morbidnost. Pojav, kjer priseljenci_ke izkazujejo višjo stopnjo adaptacije (npr. nižja stopnja duševnih težav, manjša podvrženost alkoholizmu, boljša adaptacija znotraj šolskega sistema kot večinska populacija ipd.) v primerjavi z večinsko populacijo, imenujemo priseljenski paradoks. Ta pojav je dobro raziskan v ZDA (npr. Beiser idr., 2002), vendar tudi nekatere evropske raziskave, ki se ne osredotočajo na razlike

priseljenci_ke izkazujejo višjo stopnjo adaptacije (npr. nižja stopnja duševnih težav, manjša podvrženost alkoholizmu, boljša adaptacija znotraj šolskega sistema kot večinska populacija ipd.) v primerjavi z večinsko populacijo, imenujemo priseljenski paradoks. Ta pojav je dobro raziskan v ZDA (npr. Beiser idr., 2002), vendar tudi nekatere evropske raziskave, ki se ne osredotočajo na razlike

v adaptaciji/integraciji priseljencev_k, kažejo na prisotnost tega pojava (npr. Dimitrova in Chasiotis, 2012).

Rezultati naše raziskave so pokazali, da na področju razvojnih virov učenci_ke in dijaki_nje, priseljenci_ke prve generacije, poročajo o višji prisotnosti razvojnih virov (predvsem notranjih) kot ostali dve skupini učencev_k in dijakov_inj skozi prva tri merjenja v šolskem letu 2020-2021. Podobno tudi na področju prisotnosti kazalnikov pozitivnega razvoja učenci_ke in dijaki_nje, priseljenci_ke prve generacije, v prvih treh merjenjih poročajo o višji prisotnosti večine kazalnikov pozitivnega razvoja kot ostali dve skupini učencev_k in dijakov_inj. Zaključimo torej lahko, da učenci_ke in dijaki_nje, priseljenci_ke prve generacije, tako na področju razvojnih virov kot na področju kazalnikov pozitivnega razvoja izkazujejo priseljenski paradoks.

Rezultati raziskave so torej pokazali, da slovenski_e učenci_ke in dijaki_nje, ki so priseljenci_ke prve generacije, izkazujejo različne potencialne, ki jih je treba ustrezno podpreti in razvijati tako znotraj šolskega okolja kot družbe na sploh. Predvsem je smiselno te učence_ke in dijak_e_inje priseljence_ke podpreti pri ohranjanju in razvijanju notranjih virov in kazalnikov pozitivnega razvoja s pomočjo programov spodbujanja pozitivnega razvoja mladih. Hkrati pa je treba tudi razvijati in implementirati ustrezne integracijske politike ter spodbujati pluralistična stališča do priseljencev_k, ki so ključnega pomena za uspešno adaptacijo/integracijo le-teh.

2 Učenci_ke in dijaki_nje, rojeni zunaj države sprejema.

3 Učenci_ke in dijaki_nje, rojeni v državi sprejema, ob tem pa sta eden ali oba njhova roditelja/skrbnika rojena zunaj države sprejema.

POZITIVNI RAZVOJ MLADIH Z VIDIKA VLOGE POSAMEZNIKOVEGA JEZIKOVNEGA REPERTOARJA V ŠOLSLEM OKOLJU

V pričujočem projektu je bil jezikovni kontekst oz. vprašanje vloge jezikov v šolskem okolju mladih prvič raziskovan kot samostojno problemsko področje v okviru perspektive pozitivnega razvoja. Zaradi osredinjenosti projekta na mlade s priseljskim ozadjem smo jezikovno rabo v šolskem okolju raziskovale v večjezični perspektivi, saj predstavljajo mladi s priseljskim ozadjem skupino dvo-/večjezičnih govork in govorcev, katerih prvi jezik se razlikuje od jezika okolja oz. učnega jezika. Večjezičnost, ki je vključevala tudi pojem dvojezičnosti, smo definirale kot sestavljeno zmožnost posameznikovega znanja in izkušenj z različnimi jeziki in kulturami. Ta se razvija vse življenje in neenakomerno (prim. Aronin, 2019) ter rezultira v posameznikovem jezikovnem repertoarju, ki ga slednji aktivira v različnih komunikacijskih situacijah. Temeljno raziskovalno vprašanje je bilo: Ali je tako pojmovana večjezičnost kot element multikulturne identitete relevanten dejavnik pozitivnega razvoja mladih s priseljskim ozadjem?

V perspektivi pozitivnega razvoja mladih smo večjezičnost umestile kot interdisciplinarno in večdimenzionalno raziskovalno področje, samo večjezično zmožnost pa smo opredelile kot posameznikovo (razvojno) prednost, pri čemer smo se naslonile na interdisciplinarno raziskavo uporabnega jezikoslovja, ki obravnava individualne in družbene vidike večjezične jezikovne rabe in nesporno kažejo na prednosti razvijanja individualnega večjezičnega repertoarja na kognitivnem, čustvenem in osebnem razvoju (npr. Barac in Bialystock, 2011; Dewaele in Oudenhoven, 2009). Z vidika družbene relevantnosti raziskave poudarjajo, da drugačno razumevanje večjezičnosti spreminja šolsko okolje. Pripoznanje vseh v okolju navzočih jezikov kot virov vednosti in komunikacije zagotavlja enakovreden položaj njihovim govorcem in govorkam, s tem pa ugodno vpliva na učne dosežke (npr. Granados, idr., 2021; Dockrell idr., 2022), krepitev samozavesti in družbene vloge (Strobbe idr., 2017), pri čemer ima v procesu resocializacije priseljencev za njihovo uspešno vključevanje v okolje pomembno vlogo možnost svobodne rabe posameznikovega jezikovnega repertoarja (Panicacci, 2019).

V projektu PYD-SI_MODEL smo večjezičnosti raziskovale v dveh smereh:

- 1) s kvantitativnim raziskovanjem (tj. identifikacija značilnosti jezikovnega repertoarja sodelujočih in njihovih staršev ter povezanost slednjega z razvojnimi viri in kazalniki pozitivnega razvoja mladih) in
- 2) s kvalitativnim raziskovanjem (tj. skupinski semistrukturirani intervjuji o jezikovni situaciji v šoli in odnosu do v šoli prisotnih jezikov).

Rezultati raziskav so pokazali na opazno vrzel med samoporočanimi razvojnimi viri mladih in odnosom do večjezičnosti v šolskem okolju. O višje izraženih razvojnih virih so namreč poročali mladi, katerih materni jezik ni slovenščina, tisti, ki se učijo več jezikov, in tisti, katerih matere in očeti kot svoj prvi jezik ne govorijo slovenščine. Po drugi strani so intervjuji s profesorji, dijaki in vodstvom šol pokazali na utrjene predstave o slovenskem šolskem prostoru kot normativno enojezičnem ter da v šoli razumemo jezike

kot ločene sisteme, pri čemer jeziki otrok s priseljskim ozadjem ne morejo aktivno vstopiti kot enakovredni viri vednosti in komunikacije, ki lahko opolnomočijo posameznika.

Rezultati raziskovanja v okviru projekta PYD-SI-MODEL z upoštevanjem jezikovnega konteksta v so za slovensko vzgojo in izobraževanje razprli vsaj tri relevantne probleme:

- 1) Mladi s priseljskim ozadjem, ki vstopajo v slovenski šolski prostor, so primarno večjezični, pri čemer se njihov prvi jezik razlikuje od jezika okolja in učnega jezika. Z vidika pozitivnega razvoja se kažejo kot bolj opremljeni, a so v formalnem okolju premalo podprti.
- 2) Večjezična zmožnost mladih s priseljskim ozadjem praviloma ni pripoznana kot njihova močna stran oz. potencial, ki bi ga bilo mogoče razvijati skozi svobodno rabo in razvoj jezikovnega repertoarja, temveč je razumljena bolj kot ovira v pedagoškem procesu, saj so ti mladi primarno prepoznani kot slabši govorniki slovenščine.
- 3) Dimenzije večjezičnosti v pedagoškem procesu odpirajo pomembna vprašanja enakih možnosti v kontekstu uredničenja načel inkluzivnih pristopov. Raziskave, kot je PYD-SI-MODEL, so torej pomembne, ker s tematiziranjem posameznikovega potenciala ustvarjajo pogoje za paradigmatični obrat v razumevanju jezikovne situacije v šoli in lahko vodijo v spremembe praks.

SPodbujanje pozitivnega razvoja mladih s PYD-SI-PROGRAMOM

S programom smo želele mladostnikom_cam omogočiti učinkovitejše soočanje z izzivi in podporo razvoju njihovih potencialov. To smo poskušale doseči preko vzpostavljanja spodbudnih in podpornih okolij za mladostnike ter zagotavljanja priložnosti za konstruktivno dvosmerno interakcijo med mladostnikom_co in konteksti, ki jim pripadajo (Taylor idr., 2017). Znotraj paradigme pozitivnega razvoja mladih se priporoča, da je program prilagojen mladostnikovim činiim potrebam in kompetencam, pri čemer mora izvajalec_ka intervencije nuditi oporo in možnosti za napredek. Hkrati se predpostavlja aktivno sodelovanje mladostnikov_ic, zato so tovrstni programi navadno bolj nestrukturirani in nespecifični, saj je njihova prednost ravno ta, da se odzivajo na trenutne potrebe mladostnikov_ic (Bonell idr., 2016; Tolan, 2014). Kljub pomanjkanju specifičnih smernic za izvajanje intervencij avtorji (Brooks-Gunn in Roth, 2014) predlagajo, da se v načrt programov vključijo ključni elementi, kot so spodbujanje povezanosti s posameznimi konteksti (npr. z vrstniško skupino, šolo, starši), spodbujanje samoučinkovitosti, prožnosti in pro-socialnega vedenja (Catalano idr., 2004).

V program so bili vključeni štirje oddelki 1. letnika srednje šole, vsak iz enega tipa srednje šole, tj. šola z gimnazijskim programom, šola s strokovnim srednješolskim izobraževanjem, šola s poklicnim srednješolskim izobraževanjem in šola z nižjim poklicnim izobraževanjem. V program je bilo vključenih 66 dijakov_inj, od tega 33,3 % žensk ($M_{starost} = 15,23$; $SD = 0,98$). Kontrolna skupina, ki delavnic ni bila deležna, je vključevala skupno le 47 dijakov_inj iz

gimnazij in srednjega poklicnega izobraževanja (od tega 26,7 % žensk; $M_{starost} = 15,07$; $SD = 0,75$). Zaradi zaprtja šol v začetku pomladi 2021 je večina delavnic potekala v spletni obliki, le za dijake_inje nižjega poklicnega izobraževanja so bile delavnice izvedene v šoli.

Znotraj programa je bilo izvedenih pet delavnic, vsaka je trajala 90 min. Vse delavnice sta skupaj izvedli dve izvajalki. Program je bil pripravljen na podlagi obstoječih empirično podprtih programov (npr. Roka v roki, Kozina, 2020; To sem jaz; Tacol idr., 2019). Vsaka načrtovana delavnica je bila namenjena krepitevi enega izmed kazalnikov pozitivnega razvoja mladih (kompetentnost, samozavest, karakter, skrb in povezanost). Vsaka izmed delavnic je vsebovala krog hvaležnosti, športno aktivnost, čuječnost in kratko domačo nalogo (z namenom povezovanja s starši ali skrbniki_cami in učitelji_cami). Prva delavnica, katere namen je bil spodbujanje povezanosti, je bila namenjena spoznavanju udeleženk_cev z izvajalkama delavnice ter poglobljanju povezanosti med dijaki_njami znotraj oddelka preko različnih spoznavnih aktivnosti. Namen druge delavnice je bil krepitev pozitivnega mnenja o svojih dejanjih na specifičnih področjih (učno, socialno, telesno, čustveno) skupaj s povečanjem samozavedanja o lastnih močnih področjih udeleženk_cev. Namen tretje delavnice je bil spodbujanje razvoja pozitivne identitete in samopodobe, predvsem pa preoblikovanju misli o sebi in situacijah, v katerih so iz negativnih misli oblikovali realnejše. Cilj četrte delavnice je bil prevzemanje odgovornosti za svoja vedenja, prek diskusije o odgovornem vedenju mladih, in razvoj samouravnavaanja skozi igro in diskusijo o predsodkih in stereotipih. Namen pete delavnice je bil spodbujati samozavedanje ter samouravnavaanje v smislu prepoznavanja in izražanja lastnih čustev ter spodbujati empatijo, v tem primeru do žrtev medvrstniškega nasilja. Podrobnejši opis delavnic je dostopen v odprtodostopnem zaključnem poročilu (Kozina idr., 2022).

Zaradi prilagajanja delavnic posameznim razredom je bil vsak razred, v katerem so bile izvedene delavnice, obravnavan ločeno. Rezultati primerjave rezultatov posameznikov_nic na obeh merjenjih (pred izvajanjem delavnice in po njej) so pokazali, da se je dijakom_injam gimnazije med izvajanjem delavnic zvišala stopnja ocenjene povezanosti, medtem ko drugih razlik med obema merjenjema ni bilo. Pri dijakih_njah srednjega strokovnega izobraževanja ter dijakih srednjega poklicnega izobraževanja je prišlo do statistično značilnega upada v samozavesti po izvedenih delavnicah, drugih razlik med rezultati obeh merjenj ni bilo. Pri dijakih_njah nižjega poklicnega izobraževanja razlik po izvedenih delavnicah ni bilo. Rezultati teh primerjav znotraj posameznika_ce v času tako kažejo zelo raznovrstno sliko, saj je prišlo do zvišanja povezanosti v eni izmed vključenih skupin, ki so bile deležne delavnic, ter do znižanja ciljnega kazalnika pri dveh skupinah. Spodbudno je, da so se dijaki_nje gimnazij čutili bolj povezane s sošolci_kami, starši oziroma skrbniki_cami, učitelji_cami in skupnostjo po izvedenih delavnicah, kar je bil tudi eden izmed ciljev programa. Pri dijakih_njah srednjega strokovnega izobraževanja ter dijakih srednjega poklicnega izobraževanja se je samozavest znižala, kar lahko kaže na višjo stopnjo samozavedanja, ki se je morda razvila tekom programa. Primerjava skupin dijakov_inj v splošnem in srednjem poklicnem izobraževanju, ki so bili deležni delavnic in tistih, ki delavnic niso bili deležni, kaže na to, da se je pri dijakih_njah splošnega in srednjega poklicnega

izobraževanja, ki so bili deležni delavnic, zvišala stopnja povezanosti oziroma je ostala enaka, medtem ko se je v skupinah, v katerih dijaki_nje niso bili deležni delavnic, ta znižala. Pri dijakih_njah gimnazijskega programa je bilo ugotovljeno tudi, da se je stopnja kompetentnosti zvišala pri skupini, ki ni bila deležna delavnic, medtem ko je pri skupini, ki je bila deležna delavnic, ostala enaka kot pred izvedenimi delavnicami. Pri tem je treba poudariti, da so bile vse delavnice znotraj programa za gimnazije, srednje strokovno izobraževanje in srednje poklicno izobraževanje izvedene v spletni obliki po dalj časa trajajočem šolanju od doma, pri čemer so dijaki_nje že pred izvajanjem delavnice poudarjali, da niti ne poznajo imen vseh svojih sošolcev_k ter da so med sabo slabše povezani.

Razmere, v katerih so bile izvedene delavnice v posameznih oddelkih, so bile zelo specifične (tj. epidemija covid-19), kar je vplivalo na izvedbo delavnic, ki so bile zaradi tega tudi bolj strukturirane, kot bi bilo pri tovrstnih delavnicah priporočljivo (Bonell idr., 2016; Tolan, 2014). Kljub temu se je skozi evalvacijo delavnic izkazalo, da se dijaki_nje o tovrstnih temah želijo pogovarjati, vendar v šoli nimajo dovolj možnosti, da bi o tem sploh govorili. Tovrstno zasnovane delavnice bi torej bilo smiselno uvesti tudi v šolski kurikulum, morda predvsem na prehodu v srednjo šolo, ko se pri mladostnikih_cah dogajajo največje spremembe (tj. sprememba šole, sošolcev, rutine), kar bi jim olajšalo povezovanje s sošolci_kami.

SKLEP

Na podlagi rezultatov projekta PYD-SI-MODEL, vključno s študijami obstoječih izobraževalnih politik na tem področju, smo sodelavke projekta oblikovale *Smernice za pozitivni razvoj mladih v Sloveniji v kontekstu migracij* (Štremfel idr., 2022). Smernice so oblikovane v okviru naslednjih sedmih vsebinskih sklopov:

- 1) Ozaveščanje o pomenu perspektive pozitivnega razvoja mladih** v širši znanstveni, strokovni, (javno) politični in laični javnosti, s posebnim poudarkom na potencialih večkulturnosti in večjezičnosti. Na ravni šol in razredov to pomeni usmerjanje pozornosti na moči in potenciale mladih, na primer za izpostavitvijo načinov njihovega pozitivnega prispevka razredu, šoli in skupnosti. Pomembno je tudi prepoznati večjezičnost in različno kulturno in etično pripadnost kot dodano vrednost tako za posameznika kot za razred in šolo kot celoto.
- 2) Razvoj teoretično utemeljenih in kontekstualno prilagodljivih programov pozitivnega razvoja mladih.** Na ravni šol in razredov je smiselna vpeljava aktivnosti in delavnic, ki podprejo pozitivni razvoj mladih. Eden od virov, zagotovo ne edini, so lahko delavnice razvite znotraj projekta. Ob vpeljevanju in preizkušanju je pomembno, da so izbrane delavnice usklajene s potrebami mladih v točno določenem okolju ter ob uporabi tudi evalvirane.
- 3) Podpora učiteljem_icam in drugim strokovnim delavcem_kam v vzgoji in izobraževanju pri razvoju kompetenc za spodbujanje pozitivnega razvoja mladih z različnimi kontekstualnimi ozadji.** Na ravni šol podpiramo usmeritev strokovnih delavcev_k v dodatna strokovna izpopolnjevanja na temo večjezičnosti in medkulturnosti. Posebej priporočamo usposabljanja,

ki temeljijo na kritičnem reflektiranju lastne pedagoške prakse in sistematičnem razvijanju socialnih in čustvenih kompetenc.

4) Spodbujanje razvoja kazalnikov pozitivnega razvoja mladih v okviru nacionalnih učnih načrtov. V tem okviru je pomembno prepoznavati, pri katerih vsebinskih sklopih oz. temah znotraj obstoječih učnih načrtov je mogoča tovrstna podpora.

5) Posebna pozornost pozitivnemu razvoju mladih v obdobjih prehodov. Glede na to da je obdobje prehoda v srednje šole izziv za mlade, predlagamo, da se v tem času več časa nameni povezovalnim aktivnostim tako na ravni razreda kot šole.

6) Posebna pozornost pozitivnemu razvoju mladih v obdobju izjemnih družbenih situacij. V primeru izjemnih družbenih situacij je še posebej pomembna socialna in čustvena opora mladim, zato je tovrstne podporne mehanizme treba vnaprej načrtovati in jih vključevati v učne načrte ter letni delovni načrt šole ter jih izvajati sistematično in kontinuirano.

7) Povezovanje šol s širšo lokalno skupnostjo. Na ravni šole je še posebej pomembno prepoznati vire podpore v lokalni skupnosti in krog povezav šole z različnimi predstavniki iz leta v leto širiti. Smernice predstavljajo usmeritev za nadaljnji razvoj politik in praks ter izvajanje ukrepov za podporo pozitivnega razvoja mladih v Sloveniji z vidika migracij.

VIRI IN LITERATURA

- Aronin, L. (2019). Lecture 1: What is Multilingualism? V: D. Singleton in L. Aronin (ur.), *Twelve Lectures on Multilingualism*, (str. 3-34). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922074-003>
- Balaguer, Á., Benítez, E., de la Fuente, J., Osorio, A. (2022). Structural empirical model of personal positive youth development, parenting, and school climate. *Psychology in the Schools*, 59, 451- 470. <https://doi.org/10.1002/pits.22620>
- Barac, R., Bialystok, E. (2011). Research timeline: Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44, 36-54. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000339>
- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., Tousignant, M. (2002). Poverty, family process and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health*, 92, 220-227. <https://doi.org/10.2105/ajph.92.2.220>. PMID: 11818295; PMCID: PMC1447046
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melendez-Torres, G. J., Bonnell, C., Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *Health behavior, health promotion and society. BMC Public Health*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2817-3>
- Brooks-Gunn, J., Roth, J. (2014). Invited Commentary: Promotion and Prevention in Youth Development: Two Sides of the Same Coin? *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 1004-1007. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0122-y>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Coll, C. G., Patton, F., Marks, A. K., Dimitrova, R., Yang, R., Suarez, G. A., Patricio, A. (2012). Understanding the immigrant paradox in youth: Developmental and contextual considerations. V: A. S. Masten, K. Liebkind, D. J. Hernandez (ur.), *Realizing the potential of immigrant youth* (str. 159-180). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.009>
- Dewaele, J.-M., van Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/ multiculturalism on personality: no gain without pain for Third Culture Kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443-459. <http://dx.doi.org/10.1080/14790710903039906>
- Dimitrova, R., Chasiotis, A. (2012). Are immigrant children in Italy better adjusted than mainstream Italian children? *Contributions to Human Development*, 24, 35-47. <https://doi.org/10.1159/000331024>
- Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešič, E., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B., Ralli, A., Dimakos, I., Karpava, S., Martins, M., Sousa, O., Castro, S., Søndergaard Knudsen, H. B., Donau, P., Haznedar, B., Mikulajová, M., Gerdzhikova, N. (2022). Teaching and learning in a multilingual Europe: findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 293-320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>
- Eccles, J. S., Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence *Journal of Research on Adolescence* 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Granados, A., Lorenzo-Espejo, A., Lorenzo, F. (2022). Evidence for the interdependence hypothesis: a longitudinal study of biliteracy development in a CLIL/ bilingual setting. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 3005-3021. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2001428>
- Grazia, V., Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 561-587. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
- Kozina, A. (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe*. Verlag dr. Kovač.
- Kozina, A., Pivec, T., Mlekuž, A., Štremfel, U., Žmavc, J., Košir, K., Mlakar, A., Zakšek, M. (2022). *Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne poti v kontekstu migracij*. Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-347-9>
- Lerner, R. M. (2007). *The good teen*. The Stonesong Press. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9504-y>
- OECD (2020). *PISA 2018 technical report*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/PISA2018_Technical-Report.pdf
- Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. V: R. M. Lerner (ur.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (str. 1-54). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy102>
- Panicacci, A. (2019). Do the languages migrants use in private and emotional domains define their cultural belonging more than the passport they have? *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 87-101. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.01.003>
- Roché, S., Hough, M. (ur.) (2018). *Minority youth and social integration: the ISRD-3 study in Europe and the US*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89462-1>
- Strobbe, L., Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., Van Corp, K., Van den Branden, K., Van Houtte, M. (2017). How school teams perceive and handle multilingualism: The impact of a school's pupil composition. *Teaching and Teacher Education*, 64, 93-104. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.023>
- Štremfel, U., Kozina, A., Mlekuž, A., Žmavc, J., Pivec, T., Košir, K. (2022). Smernice za pozitivni razvoj mladih v Sloveniji v kontekstu migracij. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/projekti/pyd-si-model/>
- Tacol, L., Lekić, K., Konec Juričić, N., Sedlar, N., Roškar, S., Kralj, D., Tacol, D., Tratnjek, P. (2019). Zorenje skozi To sem jaz: Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tolan, P. (2014). Future directions for positive development intervention research. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 43(4), 686-694. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.936604>
- Van Bergen, D., Feddes, A. F., Doosje, B., Pels, T. V. M. (2015). Collective identity factors and the attitude toward violence in defence of ethnicity or religion among Muslim youth of Turkish and Moroccan Descent. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.026>