

Letnik XXX, številka 3–4, 2019

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Nasilje, šola, družba II

ur. Mitja Sardoč
in Barbara Japelj Pavešič



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXX, številka 3–4, 2019

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Sabina Autor, Igor Bijuklič, Rajka Bračun Sova, Eva Klemenčič, Ana Kozina, Ana Mlekuž,

Mitja Sardoč, Valerija Vendramin, Janja Žmavc

Glavna in odgovorna urednica: Urška Štremfel (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Universite Stendhal Grenoble III)

Lektor (slovenski jezik), tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Lektor (angleški jezik): Jason Brendon Batson

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *EBSCO*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(3-4\)](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(3-4))

Letnik XXX, številka 3–4, 2019

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Nasilje, šola, družba II

ur. Mitja Sardoč

in Barbara Japelj Pavešič



Vsebina

- 5 Mitja Sardoč in Barbara Japelj Pavešić
Nasilje, šola, družba
- 9 Sonja Pečjak in Tina Pirc
Psihološki vidiki medvrstniškega nasilja v šolah: ugotovitve nekaterih slovenskih raziskav
- 33 Marko Prpič, Jelena Pavičić Vukičević in Matea Korda
Šolska klima kot napovedovalec nasilja učencev nad učitelji
- 61 Tina Pivec in Ana Kozina
Doživljanje nasilja v mladostništvu: vloga odnosov z vrstniki, odnosov z učitelji ter čustvenih in socialnih kompetenc
- 89 Barbara Japelj Pavešić
Ali je šolsko nasilje med slovenskimi učenci povezano z učenjem?
- 113 Barbara Neža Brečko
Spletno nadlegovanje v šolah z vidika spola
- 131 Maja Vreča
Spletno nasilje, virtualno nasilje ali nasilje, ki uporablja nove tehnologije?
- 143 Zora Rutar Ilc
Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli
- 169 Martina Kukovec
Vrstniška mediacija
- 183 Povzetki/Abstracts
195 Avtorji/Authors

Nasilje, šola, družba

Mitja Sardoč
Barbara Japelj Pavešić

Preučevanje nasilja v vzgoji in izobraževanju, kot tudi v družbi nasploh, ima v svetu dolgo tradicijo, saj velja zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja za enega od temeljnih načel šolanja. Poleg teoretikov, snovalcev politik ter strokovno-pedagoških delavcev in staršev zagotavljanju varnega in spodbudnega učnega okolja posebno pozornost namenjajo tudi nekatere izmed najpomembnejših globalnih »think tank« (npr. Brookings) kot tudi »fact tank« organizacij (npr. Pew Research Centre), v Sloveniji pa je zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja že nekaj let prednostna naloga Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.

Kljub temu pa se raziskovanje nasilja v šolah oz. v družbi sooča z vrsto problemov in izzivov, ki pomembno vplivajo tako na sam proces raziskovanja tega fenomena kakor tudi na snovanje predlogov za zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja. Zaradi vse večje prisotnosti nasilja v družbi in njegove pojavnosti, skoraj »glorifikacije« v medijih, ki jo najboljše ponazarja prispodoba o »simbiotičnem« razmerju medijev in nasilja, zaradi številnih novih pojavnih oblik nasilja, kot je »kibernetsko« nasilje predvsem med mladimi, je za preučevanje tega družbenega fenomena nujna interdisciplinarnost, ki zagotovi razumevanje nasilja izven njegovih »tradicionalnih« okvirov. Iskanje skupnega imenovalca različnih pojavnih oblik nasilja pa se izkaže za vse prej kot enostavno, saj je tudi nasilje v šolah in med šolajočo mladino – tako v teoriji kakor tudi v »praksi« – kompleksen fenomen z mnogimi prikritimi dejstvi in povezavami z osebnim dogajanjem mladim v družbi izven območja izobraževanja. Pri tem

izrazito izstopa nasilje, ki so ga mladi lahko deležni preko interakcij s svetovnim spletom.

V drugem delu tematske številke revije smo zbrali članke, ki prinašajo vpogled v konkretno stanje problematike v izobraževanju. Razprave o empiričnih raziskavah dopolnjujejo strokovni pregledi aktivnosti za preprečevanje nasilja, ki se že izvajajo v našem prostoru.

Prispevek *Psihološki vidiki medvrstniškega nasilja v šolah: ugotovitve nekaterih slovenskih raziskav* dr. Sonje Pečjak in dr. Tine Pirc prikazuje psihološko raziskovanje različnih vidikov medvrstniškega nasilja na šolah, z opisom lastnih raziskovalnih rezultatov s tega področja v preteklih letih, ki kažejo, da je tega nasilja pomembno več v osnovni kot srednji šoli, več med fanti kot dekleti in več med učno manj uspešnimi učenci. Zagrebški avtorji mag. Marko Prpić, dr. Jelena Pavičić Vukičević in mag. Matea Korda v prispevku *Šolska klima kot napovedovalec nasilja učencev nad učitelji* predstavljajo inovativno raziskavo merjenja poročanja učencev in hkrati učiteljev o pojavu nasilja nad učitelji ter ugotavljajo dejavnike, ki določene vrste nasilja nad učitelji najbolj napovedujejo. Članek *Doživljanje nasilja v mladostništvu: vloga odnosov z vrstniki, odnosov z učitelji ter čustvenih in socialnih kompetenc* avtoric Tine Pivec in dr. Ane Kozina predstavlja glavna sporočila raziskovanja napovedne vrednosti dejavnikov čustvenih in socialnih kompetenc, vrstniških odnosov in odnosov učencev z učitelji za pojav viktimizacije v okviru projekta Roka v roki: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost, ki sporočajo, da so bistveni dobri odnosi z učitelji, saj so ključni napovedniki viktimizacije pozitivni odnosi z vrstniki in negativni odnosi z učitelji, ki tudi vplivajo na povezanost viktimizacije s prosocialnim vedenjem ter z negativnimi odnosi z vrstniki. Rezultati analize povezanosti med pripadnostjo šoli, doživetim nasiljem, motivacijo za učenje in znanjem na podlagi nacionalnih podatkov merjenja stališč in znanja osnovnošolcev v prispevku *Ali je šolsko nasilje med slovenskimi učenci povezano z učenjem?* kažejo, da so različne oblike nasilja povezane z uspešnostjo različno starih učencev v šoli in opozarjajo še posebej na tiste kritične oblike nasilja za otroke, ki lahko ostanejo med odraslimi neopažene zaradi njihovega manjšega pomena v odraslem svetu.

V prispevku *Spletno nadlegovanje v šolah z vidika spola* dr. Barbara Neža Brečko razpravlja o svežih rezultatih pravkar zaključene velike nacionalne raziskave Odklikni! o spletnem nasilju nad dekleti, ki je v Sloveniji ne samo v porastu, ampak je tudi že doseglo kritično raven. Vsebinsko širok pregledni strokovni članek Maje Vreča *Spletno nasilje, virtualno nasilje ali nasilje, ki uporablja nove tehnologije?* nam predstavi izhodiščne okvire in širino strokovnih aktivnosti akademskih ter zasebnih združenj

na nacionalni ravni za preventivno in pomoč pri pojavih spletnega nasilja med šolajočo se mladino.

V prispevku *Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli* nam dr. Zora Ilc Rutar predstavi pomembnost odnosne kompetence učiteljev ter odnosa med učitelji in učenci za doseganje optimalne šolske in razredne klime, ko, izhajajoč iz teoretskih izhodišč, predstavi konkretne nacionalne vire in aktivnosti za zagotavljanje spodbudnega šolskega okolja in preprečevanja nasilja. Predstavitev učinkovitih aktivnosti za prevcijo nasilja in spodbujanje pozitivne šolske klime zaokrožuje prispevek Martine Kukovec o vzpostavitvi in analizi učinkovitosti vrstniške mediacije v šolskem prostoru, ki se pokaže uspešna tako kot vzgoja za mediatorje kot za izboljšanje šolske klime.

Prispevke tako družijo skupne ugotovitve o pomembnosti zavedanja o nasilju v vseh oblikah, pomembnosti kakovostnega odnosa med vsemi člani šolske skupnosti ter o vlogi in pomenu zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja.

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(3-4\)5-7](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(3-4)5-7)

Psihološki vidiki medvrstniškega nasilja v šolah: ugotovitve nekaterih slovenskih raziskav

Sonja Pečjak in Tina Pirc

Medvrstniško nasilje (v nadaljevanju: MVN) se pojavlja na vseh šolah, pri čemer se nekatere šole s tem problemom ukvarjajo odprto in pošteno (Sullivan, 2011), druge pa pojave MVN prikrivajo, »pometajo pod preprogo« in se z njim ukvarjajo le v primerih, ko to izbruhne – praviloma v intenzivni obliki s hudimi posledicami za žrtev/-ve – ter to pride v medije, največkrat zaradi staršev.

Psihološka stroka je pričela sistematično preučevati MVN relativno pozno – v 70-ih letih preteklega stoletja. Med prvimi raziskovalci tega pojava je bil norveški raziskovalec Olweus (1973 in 1978), ki se je lotil preučevanja razširjenosti posameznih oblik MVN pri učencih osnovne in srednje šole. Pobuda za to je prišla s strani norveškega ministrstva za šolstvo kot reakcija na samomore treh norveških osnovnošolcev, ki so bili posledica MVN. Pri nas sta s preučevanjem MVN v 90-ih letih pričela Bojan Dekleva (1996) z Inštituta za kriminologijo Pravne fakultete in Mojca Pušnik (1999) z Zavoda za šolstvo.

Za predstavljena poglavja v nadaljevanju smo se odločili iz različnih razlogov. V prvem poglavju smo želeli čim bolj jasno (enoznačno) opredeliti pojav MVN, kajti samo tako lahko vsebinsko veljavno raziskujemo ta pojav. Podpoglavje o razširjenosti MVN smo vključili, ker med učitelji, starši in laično javnostjo pogosto naletimo na izjave, da je tega nasilja med mladimi vedno več. Skušali smo pokazati, da je to tezo iz različnih razlogov empirično raziskovalno težko potrditi oz. ovreči. Nadalje obravnavamo aktualne pojave, s katerimi se v slovenskem prostoru srečujemo danes in so pogosto povezani z MVN – kot je npr. fazaniranje –, pišemo o dolgo

spre gledani skupini opazovalcev in njihovi vlogi pri MVN ter izpostavljam o vlogo šolske kulture pri spoprijemanju z MVN na šolah.

Nekatere dileme, povezane z medvrstniškim nasiljem v šolah

Kdaj gre za medvrstniško nasilje in kdaj ne?

Kdaj govorimo o MVN v šoli? Med prvimi in najpogosteje navedenimi opredelitvami MVN je Olweusova definicija (1993), ki pravi, da o tem nasilju lahko govorimo, kadar je nek učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oz. negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov vrstnik oz. skupina vrstnikov. Drugi avtorji (Smith, Ananiadou in Cowie, 2003; Sullivan, 2011) dodajajo tej definiciji še nekatere elemente: agresivno in/ali manipulativno in/ali izključevalno vedenje ene ali več oseb proti eni ali več (drugim) osebam je zavestno, namerno in ponavljajoče se ter vključuje neravnovesje moči med nasilnežem in žrtvijo (to neravnovesje je lahko fizično, psihično ali socialno).

Ta konceptualna opredelitev je pomembna za to, da lahko strokovni delavci šole (učitelji, svetovalni delavci), pa tudi učenci in starši vedo, kdaj govorimo o MVN in kdaj ne. Vsako neželeno vedenje namreč še ni MVN. Primer neželenih/nesprejemljivih vedenj v šoli so npr. grobe igre med učenci, ki vključujejo borbo (različne fantovske igre) ali draženje drugih učencev z različnimi imeni. Vendar v primeru, da gre za enako kompetentne učence (v smislu, da med njimi ni neravnovesja moči), da to vedenje ni ponavljajoče in da ne želijo namerno povzročiti škode drugemu, tega ne moremo obravnavati kot MVN. Tudi različni ekscesi in disciplinski prekrški, npr. enkratni agresivni napad, ustrahovanje, nadlegovanje, ki je lahko za žrtev boleče in travmatično, ne sodijo med MVN. Pri tem pa je treba v vsakem primeru zaustaviti takšno vedenje in se pogovoriti z vpletenimi. Po drugi strani pa nekatera agresivna vedenja učencev zaradi intenzivnosti in resnosti posledic presegajo okvire MVN – npr. napadi drugih učencev z orožjem ali s kakšnim nevarnim predmetom, večje kraje, grožnje s povzročitvijo hudih telesnih poškodb ali smrti ter spolno nasilje. V teh primerih gre za kriminalna dejanja, ki niso več samo v pristojnosti šole, ampak jih morajo obravnavati zunanje institucije (policija in sodišče).

Kakšna je razširjenost medvrstniškega nasilja?

Zaradi več razlogov je težko narediti analizo razširjenosti MVN tako v posameznih obdobjih znotraj iste države kot tudi primerjavo o razširjenosti tega nasilja med različnimi državami. Prvič, raziskovalci uporabljajo za odkrivanje tega pojava različne instrumente. Nekateri od njih

obravnavajo MVN kot enovit konstrukt in ugotavljajo samo vloge, ki jih imajo učenci v tem nasilju (žrtev, nasilnež, sočasna vloga žrtev-nasilnež), drugi ugotavljajo vloge učencev v različnih pojavnih oblikah nasilja – pri fizičnem, odnosnem in verbalnem nasilju, v zadnjih dvajsetih letih tudi pri spletnem nasilju. Drugič, načini zbiranja podatkov v raziskavah so različni – največkrat raziskovalci uporabljajo vprašalnike, na katere odgovarjajo učenci sami ali o učencih poročajo učitelji, redkeje pa so v uporabi druge raziskovalne tehnike – npr. intervjuji z učenci, poročanje vrstnikov in opazovanje učencev s strani raziskovalcev. Pri tem nekateri raziskovalci (npr. Sanders in Phye, 2004) opozarjajo, da je najbolj zanesljiva mera poročanja o učencih-nasilnežih nominacija s strani vrstnikov, nominacija učencev-žrtev pa enako zanesljiva kot samoporočanje. Tretjič, primerjavo med ugotovitvami raziskav otežujejo tudi relativno ohlapni kriteriji opredeljevanja MVN. Vprašanje je, kako vprašani razumejo, kaj pomeni »v daljšem časovnem obdobju ... večkrat izpostavljen«. Tako nekateri vprašalniki sprašujejo učence, naj pomislijo, kolikokrat so bili izpostavljeni posameznim vrstam MVN v zadnjem letu (Doupona Horvat, 2011; Doupona, 2016), v zadnjih šestih mesecih (Cheng et al., 2011; Jakin, 2013), v zadnjih dveh mesecih (Solberg in Olweus, 2003; Sapouna, 2008; Totura et al., 2009), nekateri pa celo kolikokrat v zadnjem mesecu (Cornell, 2012; Pečjak in Pirc, 2017). Zato seveda ti podatki niso neposredno primerljivi med seboj, kar pa poročevalci (raziskovalci in odločevalci) velikokrat spregledajo. Če obstajajo razlike v opredeljevanju »daljšega časovnega obdobja«, pa so raziskovalci dokaj skladni v kriteriju, kdaj lahko govorimo o določeni vlogi učenca pri MVN – o posamezni vlogi učenca v MVN (žrtev, nasilnež, nasilnež-žrtev) govorimo takrat, kadar se to nasilje pojavlja pri učencu vsaj dva- do trikrat na mesec.

Ugotovitve raziskav o razširjenosti medvrstniškega nasilja

Pregled raziskav iz različnih kulturnih okolij pa vseeno kaže določene splošne oz. skupne značilnosti tega pojava.

Prvič, *med mlajšimi učenci v osnovni šoli je več MVN kot med starejšimi osnovnošolci in srednješolci* (Benitez in Justicia, 2006; Olweus, 1995; Pellegrini, 2002). MVN naj bi svoj vrh doseglo v obdobju poznega otroštva in zgodnjega mladostništva, potem pa postopno upada (Gofin, Palti in Gordon, 2002; Nansel et al., 2002). Porast MVN raziskovalci pojasnjujejo predvsem s spremembami v socialni hierarhiji pri otrocih/mladostnikih v tem obdobju, ko si poskušajo na različne načine zagotoviti čim boljši položaj v vrstniški skupini, ki jim v tem obdobju postane zelo pomembna. V tem času učenci preidejo tudi iz nižje na višjo stopnjo izobraževanja z nekoliko drugačno šolsko kulturo – v večje razrede z manj osebnimi

odnosi (Simmons in Blyth, 1987) in z večjim stresom zaradi tekmovalnosti in socialne primerjave med vrstniki (Eccles, Wigfield in Schiefle, 1998), kar lahko privede do porasta MVN. Upad MVN v obdobju srednjega in poznega mladostništva pa raziskovalci največkrat povezujejo z večjo socialno zrelostjo in kompetentnostjo mladostnikov, ki jim omogoča, da se z različnimi problemskimi situacijami v odnosu z vrstniki spoprijemajo na bolj prilagojen način.

Drugič, *v MVN je udeleženih več fantov kot deklet*. Pri tem se fante pogosteje kot dekleta pojavljajo v vseh vlogah – v vlogi nasilnežev, žrtev in v dvojni vlogi nasilnežev-žrtev (Doupona, 2016; Marsh et al., 2011; Olweus, 1993; O’Neill, 2008). Obstajajo pa razlike med spoloma – fante so pogosteje udeleženi v fizičnem nasilju, in sicer kot nasilneži in žrtve (Olweus, 1993; Polak, Smrtnik Vitulič in Vošnjak, 2011), dekleta pa pri odnosnem nasilju. Razloge za to gre verjetno iskati v procesih socializacije. Pri dojenčkih in malčkih namreč glede na spol niso ugotovili pomembnih razlik v agresivnosti, te pa se pojavljajo od predšolskega obdobja dalje. Za fante so bolj značilne – in sprejemljive – oblike fizične agresivnosti (npr. pretepi), kar se za dekleta ne spodobi. Pri dekletih pa se dopuščajo verbalne in odnosne oblike agresivnosti, npr. socialna izolacija, opravljanje (Archer in Coyne, 2005; Besag, 2006; Carpenter in Ferguson, 2009; Seals in Young, 2003; Smith, Madsen in Moody, 1999). Zato ni presenetljivo, da število fantov-nasilnežev ostaja skozi leta relativno enako, medtem ko število deklet-nasilnic s starostjo pomembno upada. To kaže na povezanost MVN s socializacijskimi procesi pri fantih in dekletih ter na povezavo s praviloma večjo tolerantnostjo okolja do bolj aktivnega/impulzivnega vedenja fantov (Marsh et al., 2011; Olweus, 1995).

Tretjič, *vloge v MVN so relativno stabilne*, še zlasti vloga nasilneža, manj vloga žrtve in najmanj vloga opazovalca/ev (Schäfer et al., 2005; Smith et al., 2004a). To kaže, da je treba veliko strokovnega dela s posameznimi skupinami učencev na šoli (delo učiteljev, svetovalnih delavcev), da se posamezni učenec »reši« svoje vloge.

Še najbolj objektivne primerjave med državami nudijo različne mednarodne raziskave, ki zajamejo tudi problematiko MVN. Take so npr. raziskave Svetovne zdravstvene organizacije (WHO), ki med številnimi podatki pri 15-letnikih ugotavljajo tudi stopnjo prisotnosti MVN. Podatki primerjalne analize WHO za leto 2004 so pokazali, da je Slovenija med 39 sodelujočimi državami med sedmimi državami z najmanjšo stopnjo MVN – skupaj s Švedsko in Finsko, Madžarsko, Italijo, Češko in Malto (pri nas je 17 % učencev poročalo, da so bili žrtve MVN; WHO, 2004). Taista raziskava je ugotavljala tudi dinamiko MVN v šolah med 11. in 15. letom glede na zastopanost posameznih vlog. V povprečju lahko pri

državah, ki so sodelovale v raziskavi, ugotovimo nek robusten trend, da s starostjo upada število žrtev, nekoliko pa se poveča število nasilnežev in da je pri starosti 11 in 13 let prisotnega več MVN kot pri starosti 15 let. Pri nas se kaže, da imamo pri 11-letnikih bistveno manj nasilnežev in žrtev, kot je povprečje v drugih državah; število nasilnežev in žrtev pa se pri 13-letnikih dvigne na raven povprečja drugih držav in ostane enako tudi še pri 15-letnikih. Dobljeni rezultati v Sloveniji navajajo na tezo, da se s problematiko MVN verjetno več ukvarjajo v nižjih razredih osnovne šole in da bi bilo treba v zvezi s tem več narediti zlasti v višjih razredih osnovne šole.

Primerljive rezultate o razširjenosti MVN, kot o njih poroča WHO, najdemo tudi v poročilu UNICEF-a (2014). Zbrani podatki iz 106 držav kažejo pri mladostnikih med 13. in 15. letom veliko variabilnost pri MVN: od 7 % v Tadžikistanu do 74 % mladostnikov na Samoi poroča, da so bili nedavno žrtev MVN. Podobno oceno daje tudi poročilo organizacije UNESCO (2017) – 38 % učencev iz manj razvitih držav v starosti 11–13 let poroča, da so bili v preteklih mesecih žrtve MVN, od tega jih je bilo 8 % dnevno trpinčenih.

Tudi mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011 je pri učencih 4. razreda ugotavljala prisotnost MVN v šoli in pokazala, da je bilo v Sloveniji približno 32 % učencev žrtev MVN mesečno in 18 % takih, ki so bili žrtve tedensko (Doupona Horvat, 2011). V študiji PIRLS iz leta 2015 pa so ugotovili, da je bilo žrtev MVN 15 % na teden (Doupona, 2016). Pri tem je bilo med otroki, ki so bili tedensko izpostavljeni MVN, približno dve tretjini fantov.

Iz raziskav izhaja, da so nekateri učenci žrtve/nasilneži le občasno, nekateri pa se znajdejo v teh vlogah pogosto. Zato sva S. Pečjak in T. Pirc (2017) na vzorcu 414 učencev osnovne in srednje šole ugotavljali pogostost vključenosti učencev v MVN glede na stopnjo šolanja, starost (učenci in dijaki v zgodnjem, srednjem ali poznem obdobju mladostništva), spol in učno uspešnost. Pri tem sva učence glede na pogostost izpostavljenosti MVN razdelili v tri kategorije: nežrtve in nenasilneži (niso imeli izkušnje MVN v zadnjem mesecu), občasne žrtve/nasilneži (vključeni v MVN enkrat do trikrat na mesec) in kronične žrtve/nasilneži (vključeni v MVN enkrat na teden ali večkrat). Dobljeni rezultati so prikazani v Tabeli 1.

Rezultati naše študije v splošnem potrjujejo ugotovitve tujih raziskav, saj kažejo na pomembne razlike med žrtvami glede na stopnjo šolanja in starost. Med kroničnimi in občasnimi žrtvami je pomembno več osnovnošolcev (mlajših mladostnikov) kot srednješolcev (starejših mladostnikov). V vlogi žrtve (občasne in kronične) se pomembno pogosteje kot fantje znajdejo dekleta, v vlogi nasilnežev (občasnih in kroničnih) pa učno manj uspešni učenci. Empirični rezultati tudi kažejo, da se število

Tabela 1: Razlike med skupinami žrtev in nasilnežev glede na izbrane socioekonomske značilnosti učencev.

Žrtve/nasilneži (%)	Ne-žrtve/ Ne-nasilneži	Občasne žrtve/ Občasni nasilneži	Kronične žrtve/ Kronični nasilneži	χ^2 (df) p	
Šola	osnovna	34.8/42.9	50.0/49.1	15.2/8.0	2.6158 (2).000***
	srednja	53.8/50.5	43.2/44.9	3.0/4.7	2.985 (2).225
Spol	fantje	50.6/36.1	43.8/54.5	5.6/9.6	.561 (2).755
	dekleta	47.2/57.8	46.0/39.6	6.8/2.6	23.853 (2).000***
Obdobje mladostni- štva	zgodnje	37.2/46.5	51.2/46.5	11.6/7.0	11.318 (4).023*
	srednje	46.8/45.9	45.9/50.5	7.3/6.7	2.225 (4).694
	pozno	54.1/50.5	42.2/43.6	3.7/6.0	
Učni uspeh	1	37.5/25.0	37.5/37.5	25.0/37.5	
	2	43.8/31.2	43.8/43.8	12.5/25.0	
	3	52.7/43.3	41.9/53.3	5.4/3.1	12.951 (8).114
	4	53.0/53.6	43.0/40.6	4.0/6.0	34.802 (8).000***
	5	38.9/51.9	52.8/45.4	8.3/2.8	

Opombe. $p < .05$; $p < .001$ ***.

učencev, ki niso aktivno udeleženi v MVN, s starostjo povečuje, število kroničnih žrtev pa zmanjšuje. Med učenci, ki ne sodelujejo v MVN, je pomembno več učno uspešnih učencev.

V Sloveniji smo v zadnjih dvajsetih letih priča tudi iniciacijskemu obredu ob sprejemu novincev v srednjo šolo, imenovanem »fazaniranje«. Ta pojav v slovenskem prostoru s psihološkega vidika še ni bil – razen enega diplomskega dela (Kebler, 2016) – ustrezno raziskan. Zato smo s prvo večjo psihološko študijo na to temo v Sloveniji želeli raziskati ta obred (Pečjak in Pirc, 2019). Obred »fazaniranja«, ki je prisoten praktično na vseh šolah, poteka kot »uradno fazaniranje«, ki ga organizirajo šole, in kot »neuradno fazaniranje«, ko starejši dijaki izvajajo določene dejavnosti z novinci v šoli in izven nje. Tovrstni obred lahko ob zmanjšani kontroli avtoritet vodi v nasilje in izživljanje nad dijaki-novinci, kar ima lahko zanje hude posledice.

Z eksploratorno študijo (Pečjak in Pirc, 2019), v kateri so sodelovali dijaki prvih letnikov ($N=404$), smo tako želeli: 1) ugotoviti razširjenost neuradnega »fazaniranja«, kraje, kjer se to dogaja, ter (ne)prostovoljno vključenost novincev vanj; 2) določiti vrsto in pogostost posameznih dejavnosti »fazaniranja« ter 3) raziskati, kako novinci (tarče, opazovalci ter tisti v dvojni vlogi tarče-opazovalci) doživljajo »fazaniranje« in kakšna stališča ter občutja imajo

Tabela 2: Vrste in pogostost izvajanja posameznih aktivnosti fazaniranja.

Vrste fazaniranja z aktivnostmi	f	%
Nedolžno fazaniranje		
Pisanje s flomastri po koži/oblačilih novincev, klicanje novincev s »fr-r-r«, javno nastopanje pred publiko (petje, plesanje...); barvanje las, obleke, kože s pršilom; izvajanje nenavadnih aktivnosti, kot so merjenje hodnika s kovancem, tuljenje v luno; vzpostavitev stika z določeno (neznano) osebo; izvajanje določenih aktivnosti z zavezanimi očmi itd.		
Skupno število aktivnosti/ povprečje aktivnosti na novinca	734/1.8	72
Fazaniranje z elementi MVN		
Polivanje novincev z vodo; uživanje ekstremno pekoče hrane (feferonov, čilija), obmetavanje novincev s hrano (jajci, paradižnikom), simuliranje spolnega odnosa z drugo osebo (istega ali nasprotnega spola) itd.		
Skupno število aktivnosti/ povprečje aktivnosti na novinca	230/0.6	22.5
Nasilno/nevarno fazaniranje		
Spodbujanje novinca k uživanju pretiranih količin alkohola, k uživanju snovi, ki se normalno ne uživajo, fizično nasilje nad novinci (brci, udarci, pranje glave v WC, spodbujanje h kraji tuje lastnine).		
Skupno število aktivnosti/ povprečje aktivnosti na novinca	56/0.14	5.5
Skupno število vseh poročenih aktivnosti	1020/2.5	100.0

Ugotovili smo, da je to široko razširjen pojav, saj kar 79 % novincev poroča, da so bili v neuradno »fazaniranje« vključeni kot tarče oz. tarče-opazovalci, od tega kar 43 % med njimi neprostovoljno. Nadalje smo ugotovili, da neuradno »fazaniranje« najpogosteje poteka kar na šoli oz. v njeni okolici. To je že prvi pomemben signal šolam, da so (so)odgovorne tudi za to, kar počnejo starejši dijaki mlajšim pri neuradnem »fazaniranju«. Na šolah bi bilo treba vpeljati t. i. avtoritativno disciplino (Gregory et al., 2010), ki temelji na jasnih pravilih glede tega, pod kakšnimi pogoji lahko starejši dijaki iniciirajo novince (ne brez njihovega dovoljenja oz. soglasja), ter na razpoložljivosti odraslih (učiteljev), ki lahko podprejo novince pri njihovi odločitvi, da ne sodelujejo pri »fazaniranju«.

Glede na vrsto aktivnosti pri »fazaniranju« smo uporabili klasifikacijo Lundeena (2013), ki deli iniciacijske obrede v tri kategorije: nedolžno/neškodljivo »fazaniranje«, »fazaniranje« kot MVN in nasilno/kriminalno »fazaniranje« (Tabela 2).

Kot je razvidno iz poročanja tistih novincev, ki so bili aktivno udeleženi v nasilju, je bil vsak od njih v povprečju udeležen 2.5-krat. Večina novincev je bila deležna nedolžnega oz. neškodljivega »fazaniranja« (v 72 % primerov). Pri tem je bila daleč najbolj pogosta aktivnost popisovanje

novincev s flomastri po koži in oblačilih, saj kar 85 % tarč poroča o tem. Druge aktivnosti so bile prisotne v manjši meri. O »fazaniranju« z elementi nasilja poroča 22.5 % novincev, kar pomeni, da je bil vsak drugi novinec udeležen pri aktivnosti, ki bi jo lahko označili kot MVN. Pri tem so jih najpogosteje polivali z vodo (v 25 %), silili k uživanju ekstremno pekoče hrane (v 16 %) ali obmetavali s hrano (v 14 %). Vsak sedmi novinec pa je bil izpostavljen aktivnostim nasilnega »fazaniranja« – najpogosteje je moral zaužiti pretirano količino alkohola (5.7 %), uživati snovi, ki se sicer normalno ne uživajo (5.4 %), ali pa je bil žrtev fizičnega nasilja.

Tretji cilj je bil ugotoviti, kakšna stališča in občutja v zvezi s »fazaniranjem« imajo dijaki, ki so bili tarče, tisti v dvojni vlogi tarče-opazovalca in opazovalci. Rezultati so zanimivi zlasti v tistem delu, ki kaže, da so najbolj kritični do tega pojava opazovalci. Ti imajo namreč pomembno bolj negativna stališča do »fazaniranja« v primerjavi s tarčami in tarčami-opazovalci ($F(2)=2.49$, $p<.05$, $\eta^2=.190$) ter tudi pomembno bolj negativna občutja kot ostali dve skupini ob opazovanju »fazaniranja« ($F(2)=11.92$, $p<.001$, $\eta^2=.278$). Velikost učinka teh razlik pri opazovalcih je tako pri stališčih kot občutjih do »fazaniranja« velika. Poročajo, da predstavlja »fazaniranje« poniževanje novincev, da jim je ob tem neprijetno in da so prizadeti. Zato se postavlja vprašanje, zakaj opazovalci ne naredijo česa, da bi zaustavili »fazaniranje«, še zlasti, kadar preraste iz blažjih oblik v nasilje. Razloge za to verjetno lahko iščemo v različnih mehanizmih moralnega opravičevanja, kot npr., da gre za tradicijo (Bandura, 1999), in/ali v njihovi potrebi po konformiranju. Poleg tega imajo opazovalci dijaki-novinci malo socialne moči in veliko potrebo po pripadnosti šoli. Zato dijaki prvih letnikov praviloma težje zaustavijo nasilje pri »fazaniranju«. To lažje naredijo dijaki višjih letnikov, ki imajo več socialne moči in višjo socialno pozicijo.

Zaradi moči, ki jo imajo pri MVN v šolah opazovalci, to vlogo v nadaljevanju podrobneje predstavljamo.

Vloge opazovalcev pri medvrstniškem nasilju

V skoraj petdesetletnem raziskovanju MVN v šoli so raziskovalci večji del pozornosti namenjali dvema vlogama učencev, ki sta bili aktivno udeleženi v MVN – nasilnežu in žrtvi. Ugotavljali so njune značilnosti, ogrožajoče in varovalne dejavnike pri enem in drugem ipd. Bistveno manjša pozornost pa je bila namenjena množici tistih, ki so pri tem nasilju prisotni kot opazovalci. Zavedati se je treba, da pri MVN ne gre le za diadni odnos med nasilnežem in žrtvijo, pač pa so vanj hote ali nehoti vključeni tudi tisti, ki so prisotni ob teh dejanjih – učenci opazovalci. MVN naj bi se namreč kar v 85-ih odstotkih odvijalo ob prisotnosti vrstnikov (Pepler in

Craig, 1995). Učenci-opazovalci predstavljajo prevladujočo skupino učencev v razredih in imajo veliko socialno moč, ki pa jo šole pogosto – iz različnih razlogov – ne izkoristijo (ali ne znajo izkoristiti) za zaustavitev MVN. Kar 90 odstotkov starejših osnovnošolcev namreč poroča, da ne naredijo nič, če so priče MVN (Pergolizzi et al., 2009).

Opazovalci niso homogena skupina, ampak se ločijo glede na svojo »držo« pri MVN. Pri tem najpogosteje govorimo o naslednjih skupinah opazovalcev: ignoranti (učenci, ki opazujejo, vendar ne posegajo v situacijo nasilja); pasivni spodbujevalci (s pozornostjo opazujejo nasilje in/ali se smejiijo žrtvam); aktivni spodbujevalci (nasilnež jim predstavlja model, zato ga z različnimi pripombami in predlogi spodbujajo ali se mu celo pridružijo) in zagovorniki žrtve (žrtev skušajo braniti pred nasilnežem ali jo potolažiti) (Rigby in Johnson, 2006; Whitney in Smith, 1993).

Zato je zanimivo raziskovalno vprašanje, kaj je tisto, kar odloči, ali se bo nekdo kot opazovalec postavil žrtvi v bran ali bo ostal nevtralen ali bo celo stopil na stran nasilneža. To smo ugotavljali v raziskavi, v katero je bilo vključenih 590 učencev osnovne in srednje šole, ki so bili enakomerno zastopani glede na spol in stopnjo šolanja (Pečjak in Pirc, 2014). Najprej smo jih glede na njihove odgovore na Vprašalniku nasilja v šoli (Cheng et al., 2011)¹ razvrstili v običajne vloge pri MVN – v nasilneže, žrtve, žrtve-nasilneže in neudeležene. Nato pa smo pri istih učencih z Vprašalnikom vloge opazovalcev (Parada, 2000)² ugotavljali, v kakšni vlogi bi se posamezne skupine učencev znašle, če bi prisostvovali MVN kot opazovalci (Tabela 3).

Rezultati kažejo, da učenci, ki so pri MVN v vlogi nasilnežev ali nasilnežev in žrtev hkrati, pri opazovanju MVN pomembno pogosteje kot ostali učenci zavzamejo vlogo aktivnih spodbujevalcev nasilneža ($df=1$, $F=30.78$, $p<.000$). Vlogo pasivnih spodbujevalcev pa pogosteje kot ostali učenci zavzamejo nasilneži-žrtve ($df=1$, $F=51.02$, $p<.000$). Med ignoranti so vloge dokaj enakomerno razporejene, pri čemer je opazno višje povprečje pri žrtvah in nasilnežih-žrtvah. Med zagovorniki žrtve pa je pomembno manj nasilnežev in nasilnežev-žrtev ($df=1$, $F=4.20$, $p<.05$). Opozoriti velja še na precejšnjo variabilnost rezultatov pri učencih, ki so hkrati nasilneži in žrtve – pri njih je najteže napovedati, katero vlogo bodo zavzeli kot opazovalci MVN. Zato bi bilo smiselno to dvojno vlogo učencev v nadaljnjih raziskavah podrobneje raziskati/osvetliti.

1 Prevod in priredba v slovenščino S. Jakin in S. Pečjak (2013). Opis in vprašalnik sta v knjigi Pečjak, S. (2013). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

2 Prevod v slovenščino S. Pečjak (2014). Opis in vprašalnik je v knjigi Pečjak, S. (2013). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Tabela 3: Pogostost pojavljanja učencev z določeno vlogo v MVN, kadar so opazovalci takšnega nasilja.

	Aktivni spodbujevalec	Pasivni spodbujevalec	Ignorant	Zagovornik žrtve
Vloga učenca v MVN	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Neudeleženi	8.24 (4.61)	11.74 (6.38)	14.39 (7.45)	22.94 (9.56)
Nasilneži	13.93 (9.29)	15.72 (7.60)	13.52 (6.50)	18.52 (11.26)
Žrtve	9.53 (6.27)	15.61 (12.13)	15.25 (10.09)	20.39 (10.37)
Nasilneži-žrtve	15.00 (9.25)	32.64 (22.71)	16.18 (7.65)	17.09 (10.20)

Ugotovili smo še, da je med aktivnimi spodbujevalci pomembno več osnovnošolcev, fantov in učno manj uspešnih učencev. Velikosti učinkov teh razlik so pri osnovnošolcih in fantih velike ($d^3=.70, .27$), pri učno manj uspešnih pa srednje ($d=.20$). Med pasivnimi spodbujevalci je prav tako pomembno več osnovnošolcev in fantov ($d=.65$ in $.21$). Med ignoranti pa je več dijakov kot osnovnošolcev in več učno uspešnejših učencev ($d=.16$ in $.19$). Pokazalo se je še, da so dekleta in srednješolci večkrat v vlogi zagovornikov žrtve ($d=.20$ in $.40$).

Skladno z ugotovitvami že navedenih študij tudi naši rezultati potrjujejo splošno dejstvo, da je manj MVN pri dekletih (Crapanzano et al., 2011; Demaray in Kerres Malecki, 2003; Pozzoli, Ang in Gini, 2012). To bi lahko razložili s podobnimi socializacijskimi procesi pri dekletih, ki so neodvisni od kulture, kot so npr. spodbujanje razvoja empatije ter pomoči šibkejšim in tistim, ki jo potrebujejo (Ang in Goh, 2010; Espelage, Mebane in Adams, 2004; Pellegrini, 2002). Za fante pa je, ne glede na kulturo, bolj značilno izkazovanje moči in dominantnosti, kar se lahko pokaže tudi pri MVN (pogosteje so aktivni in pasivni spodbujevalci nasilja).

Različne vloge zavzemajo učenci tudi glede na stopnjo šolanja, pri čemer so dijaki kot opazovalci manj pogosto spodbujevalci nasilneža. To kaže – kot je bilo tudi že omenjeno – na dozorevanje in večjo socialno kompetentnost pri dijakih. Obenem pa je treba izpostaviti, da prav dijaki pomembno pogosteje kot učenci osnovne šole ignorirajo MVN. Verjetno lahko vzroke iščemo v šolski kulturi, ki več pozornosti kot socialnim posveča učnim ciljem. MVN pogosteje ignorirajo tudi učno uspešnejši učenci, ki so po navadi bolj socialno kompetentni, kar bi lahko prav tako nakazovalo na razvoj individualistične šolske kulture, ki daje prednost skrbi zase pred skrbjo za druge. Še en možen razlog pa bi lahko bil v razpršeni odgovornosti med opazovalci (»učinek opazovalcev«, Darley in Latané, 1968). To pomeni, da zaradi večjega števila opazovalcev vsak pričakuje, da

3 $d=0.20$ – majhen učinek; $d=0.50$ – srednji učinek; $d=0.80$ – velik učinek (Cohen, 1988).

bo nekdo drug pomagal žrtvi, ali pa se jim situacija ne zdi dovolj resna, če ne vidijo, da bi kdo ukrepal. Ti rezultati nakazujejo na velik pomen šolske kulture na področju MVN.

Šolska kultura in MVN

Kot smo že izpostavili, MVN ne vpliva le na žrtve, pač pa tudi na vse ostale, ki so v šolskem prostoru priča temu nasilju (opazovalce), in na tiste, ki o njem samo slišijo (Bronfenbrenner, 1979). To nazorno razlaga model valujočega učinka (Sullivan, 2011), v katerem avtor primerja MVN s kamnom, ki ga vržemo v vodo, potem pa se okrog njega v koncentričnih krogih širijo valovi – najprej manjši, potem vedno večji. Omenjeni model govori o petih stopnjah tega »valovanja« oz. učinkovanja. Na prvi stopnji je MVN povezano z žrtvijo, ki čuti breme nasilja, na drugi stopnji so posredne žrtve nasilja starši in družine otrok – žrtev in nasilnežev –, na tretji stopnji vpliva tudi na tiste, ki so mu priča – torej na opazovalce/vrstnike. Poudarja, da je zelo pomembno, kako se na tej stopnji na nasilje odzove šola, saj je to simbolna informacija za vse opazovalce. Če vidijo, da poskuša šola vedno znova zaustavljati nasilje, potem je večja verjetnost, da ga tudi opazovalci ne bodo odobraval, da ga bodo poskušali zaustaviti sami ali pa bodo o njem vsaj poročali odraslim – učiteljem ali staršem. Reakcija šole na MVN je jasno sporočilo tudi drugim učencem in učiteljem na šoli – da se nasilje ne bo toleriralo. Če je odziv na MVN slab in neučinkovit, potem je to sporočilo nasilnežem, da lahko nadaljujejo z njim, ne da bi bili kaznovani. Če šola sploh ne reagira na MVN, pa je to neposreden prispevek k oblikovanju kulture nasilja na šoli.

V domači študiji (Pečjak in Pirc, 2017) smo raziskovali, kako šolsko klimo dojemajo različne skupine nasilnežev (občasni in kronični), žrtev (občasne in kronične) in ne vključeni učenci. Tovrstni podatki so pomembno izhodišče za načrtovanje različnih preventivnih in intervencijskih aktivnosti na šolah v zvezi z MVN.

Rezultate smo zbrali z Vprašalnikom šolske klime pri MVN (Cornell, 2012), ki meri tri dimenzije šolske klime na področju MVN: razširjenost MVN (5 postavk), agresivna stališča (7 postavk) in pripravljenost za iskanje pomoči (9 postavk). Učenci so odgovarjali na 4-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 4 – popolnoma se strinjam), pri čemer višji rezultat kaže na bolj izraženo dimenzijo šolske klime pri MVN (Tabela 4).

Rezultati kažejo na obstoj pomembnih razlik med posameznimi skupinami žrtev v zaznani razširjenosti MVN (s to dimenzijo lahko pojasnimo kar 51 % variabilnosti v zaznavah šolske klime) in v agresivnih stališčih (z njimi lahko pojasnimo 26 % razlik v zaznani šolski klimi). S post

Tabela 4: Razlike v zaznani šolski klimi med učenci, ki niso žrtve, občasnimi žrtvami in kroničnimi žrtvami.

Šolska klima	Učenci ne-žrtve	Občasne žrtve	Kronične žrtve	F (df = 2)	P	η^2
	M(SD)	M(SD)	M(SD)			
Razširjenost MVN	10.49 (2.71)	11.12 (2.64)	13.54 (2.39)	16.140	.000***	.51
Agresivna stališča	12.21 (4.10)	12.12 (3.68)	14.40 (4.56)	3.783	.024*	.26
Pripravljenost za iskanje pomoči	24.74 (4.75)	24.59 (5.06)	23.56 (4.89)	.650	.523	.07

*Opombe: N=201 – učenci, ki niso žrtve; N=184 – občasne žrtve; N=26 – kronične žrtve; $p < .05$; $p < .001$ ***; η^2 – velikost učinka; Razširjenost MVN: min=5, max=20; Agresivna stališča: min=7, max=28; Pripravljenost za iskanje pomoči: min=9, max=36.*

hoc testi smo ugotovili, da kronične žrtve v pomembno večji meri zaznavajo, da šola dopušča MVN glede oblačil, narodnosti in spolne usmerjenosti, kot to zaznava skupina občasnih žrtev ($I-J=2.3156$, $p < .000$); najmanj pa to zaznavajo učenci, ki niso žrtve MVN ($I-J = .7303$, $p < .05$). Tako občasne kot kronične žrtve torej zaznavajo več MVN v primerjavi z učenci, ki niso žrtve. Učenci žrtve imajo občutek, da šola dopušča različne oblike nasilja. Hkrati pa se zdi, da učenci, ki niso žrtve, morda niso dovolj občutljivi na ta pojav – kot da MVN ne obstaja, če se to ne dogaja njim. Do takšne naravnosti pride v individualistično orientirani šolski klimi, kjer je prisotna filozofija, da zadošča, če vsak poskrbi le zase – tako na učnem kot na socialnem področju.

Ugotovili smo tudi, da imajo kronične žrtve bolj agresivna stališča kot občasne žrtve ($I-J=-2.2798$, $p < .05$) in kot učenci, ki niso žrtve MVN ($I-J=-2.1889$, $p < .05$). Kronične žrtve zaznavajo, da šola dopušča MVN za socialno afirmacijo učencev – da je torej agresivnost sprejemljiv način dokazovanja učencev in način zabavanja z vrstniki ter da agresivne reakcije predstavljajo enega sprejemljivih načinov razreševanja konfliktov.

Razlike v zaznavah šolske klime na področju MVN pri nasilnejih so prikazane v Tabeli 5.

Največje razlike med posameznimi skupinami so se pokazale pri agresivnih stališčih, pri čemer rezultati kažejo, da so kronični nasilneži pomembno bolj prepričani, da šola v socialnih situacijah dopušča dokazovanje s pomočjo nasilja, kot so v to prepričani občasni nasilneži (post-hoc test $I-J=4.2273$, $p < .000$), ti pa v to verjamejo pomembno bolj kot učenci, ki niso nasilni ($I-J=-1.3795$, $p < .000$). Rezultati kažejo nekoliko manjše, vendar pomembne razlike tudi v pripravljenosti učencev za iskanje

Tabela 5: Razlike v zaznavah šolske klime med učenci, ki niso nasilni, občasnimi nasilneži in kroničnimi nasilneži.

Šolska klima	Učenci	Občasni	Kronični	F (df = 2)	p	η^2
	ne-nasilneži	nasilneži	nasilneži			
	M(SD)	M(SD)	M(SD)			
Razširjenost MVN	10.71 (2.80)	11.21 (2.73)	12.04 (2.27)	3.389	.035*	.03
Agresivna stališča	11.29 (3.84)	12.82 (3.64)	17.05 (3.71)	26.650	.000***	.42
Pripravljenost za iskanje pomoči	25.15 (4.86)	24.33 (4.89)	21.91 (4.10)	5.142	.006**	.14

Opombe: N = 200 – učenci, ki niso nasilni; N = 185 – občasni nasilneži; N = 23 – kronični nasilneži; p < .05; p < .01**; p < .001***; η^2 – velikost učinka; Razširjenost MVN: min = 5, max = 20; Agresivna stališča: min = 7, max = 28; Pripravljenost za iskanje pomoči: min = 9, max = 36.*

pomoči – kronični nasilneži so najmanj pripravljeni iskati pomoč pri učiteljih, občasni bolj in nenasilneži najbolj. Hkrati kronični nasilneži najbolj zaznavajo učitelje, kot da jim ni mar, kako se učenci počutijo, da učencem ne povedo jasno, da nasilja ne bodo dopuščali ter da je pravila treba upoštevati. Dobljeni rezultati so skladni s teorijo avtoritativne discipline (Gregory in Cornell, 2009), ki poudarja potrebo po jasnih šolskih pravilih in učiteljevi podpori pri uveljavljanju teh pravil v razredu z namenom zmanjševanja MVN. Primerjava med kroničnimi in občasnimi žrtvami pokaže, da imajo slednje manj izražena agresivna stališča do vrstnikov, da so hitreje pripravljene poiskati pomoč učitelja v povezavi z MVN in da v splošnem zaznavajo šolsko klimo kot bolj podporno. Dobljeni rezultati nakazujejo, da je na šolah – poleg krizno-kurativnega dela s kroničnimi nasilneži – smiselno oz. pomembno tudi preventivno delo z občasnimi nasilneži. Glede na to, da imajo ti ugodnejša prepričanja, lahko sklepamo, da bi s takšnim pristopom hitreje in bolj učinkovito delovali na zmanjšanje nasilja z njihove strani kot v primeru kroničnih nasilnežev.

Vloga učiteljev pri oblikovanju šolske kulture na področju medvrstniškega nasilja

Izpostavili smo že, da imajo pri ustvarjanju šolske kulture, ki ne dopušča MVN, zelo pomembno vlogo učitelji. Zaradi svojega položaja so verjetno učitelji tisti, ki imajo največjo moč za zaustavitev tega nasilja na šoli. Pri tem pa je od njihove senzibilnosti odvisno, ali oz. v kolikšni meri bodo zaznali to nasilje. Zato je seveda pomembno vprašanje, kateri dejavniki so tisti, ki napovedujejo večjo občutljivost učiteljev za zaznavanje in posledično za obravnavo oz. zaustavitev MVN. Študije kažejo, da je stopnja

senzibilnosti učiteljev odvisna od njihovih lastnih izkušenj z MVN, ki vplivajo na njihova prepričanja o tem pojavu, od zaznane kompetentnosti za spoprijemanje s takimi situacijami in od tega, v kolikšni meri se učitelji zavedajo negativnih posledic MVN (Bradshaw, Sawyer in O'Brennan, 2007; Sullivan, 2011). Zato avtorji teh študij poudarjajo, da sta senzibilizacija učiteljev v zvezi z MVN in spodbujanje, da se nanj takoj odzovejo, pomembna tako v procesu izobraževanja prihodnjih učiteljev kot tudi v njihovem nadaljnjem profesionalnem razvoju.

Številne empirične študije kažejo, da so učiteljeva prepričanja o resnosti MVN eden od pomembnih napovednikov njihovih intervencij, pri čemer pa učitelji različne vrste MVN zaznavajo kot različno resne oz. ogrožajoče za psihično blagostanje učencev (Bauman in Del Rio, 2006; Craig, Bell in Leschied, 2011; Ellis in Schutte, 2007; Holt in Keyes, 2004). Yoon in Kerber (2003) navajata rezultate študije, v kateri sta ugotovila, da učitelji kažejo pomembno nižjo stopnjo empatije do žrtev odnosnega kot do žrtev fizičnega in verbalnega nasilja ter da so pripravljene posledično kar petkrat redkeje zaustaviti odnosno nasilje v primerjavi s fizičnim in verbalnim.

Zato smo v študiji (Pečjak in Pirc, 2015) želeli ugotoviti, kako slovenski učitelji zaznavajo resnost fizičnega, verbalnega in odnosnega nasilja, kakšna je njihova empatija do žrtev posameznih vrst nasilja in kako pripravljene so posredovati pri različnih vrstah nasilja (Tabela 6). V študiji je sodelovalo 70 učiteljev iz šestih slovenskih šol, pri čemer je bilo 32 % učiteljev z razredne in 68 % učiteljev s predmetne stopnje (od tega 34 % učiteljev naravoslovnih in 34 % učiteljev družboslovnih predmetov.

Tabela 6: Zaznave posameznih vrst MVN pri učiteljih (N=70 učiteljev).

Vrste MVN	Resnost MVN M (SD)	Empatija do žrtev M (SD)	Potreba po intervenciji M (SD)
Verbalno	4.60 (0.86)	3.90 (1.97)	4.86 (0.54)
Fizično	4.61 (0.91)	3.96 (1.54)	4.79 (0.69)
Odnosno	3.69 (1.56)	3.64 (1.64)	4.18 (1.28)

Rezultati, dobljeni na slovenskem vzorcu učiteljev, so podobni tistim v tujih študijah – učitelji dejansko zaznavajo fizično in verbalno nasilje kot bolj resni obliki nasilja, so tudi bolj empatični do žrtev obeh omenjenih vrst nasilja in poročajo o večji potrebi po intervenciji v primeru fizičnega in verbalnega nasilja (Bauman in Del Rio, 2006; Kochenderfer-Ladd in Pelletier, 2008; Nishina in Juvonen, 2005). Razlogi za takšne podatke so različni. Najprej: odnosno nasilje je težje zaznati kot fizično oz. verbalno,

saj je zelo subtilno (Bauman in Del Rio, 2006). Hkrati pa je tudi težje predvideti, kako bo to nasilje delovalo na žrtev, če jo npr. izključijo iz skupine učencev, ki se igra skupaj. Nekateri raziskovalci tudi opozarjajo na napačna prepričanja učiteljev, da je odnosno nasilje nekaj normativnega, še zlasti v obdobju zgodnjega in srednjega mladostništva (Vernberg in Gamm, 2003; Yoon in Kerber, 2003). Dobljeni podatki navajajo na to, da je treba pri učiteljih ozavestiti dejstvo, da ima to nasilje enako škodljive posledice za žrtve in nasilneže kot ostali dve obliki nasilja in da ga je zato treba tudi enako obravnavati.

Drugo raziskovalno vprašanje je bilo, kaj napoveduje intervencije učiteljev pri posameznih vrstah nasilja ter kakšne so te intervencije do žrtev in nasilnežev. Rezultati hierarhične regresijske analize za posamezne vrste nasilja so prikazani v Tabeli 6.

Tabela 7: Napovedniki intervencij pri učiteljih.

Učitelji verbalno		Vrsta nasilja		
		fizično	odnosno	
		β	β	β
1. korak	spol	-.16	-.11	.07
	smer poučevanja	.32	.23	.24
	leta poučevanja	.14	.21*	.20*
	R/R ²	.26/.07	.38/.14	.40/.16
	ΔR	.07	.14*	.16*
2. korak	resnost	.25*	.57***	.46***
	empatija do žrtve	.18	.04	.23*
	R/R ²	.40/.16	.67/.45	.70/.49
	ΔR	.09*	.31***	.33***

Opombe: $N=70$ učiteljev; $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$; β – standardizirani β koeficient; R – koeficient multiple korelacije, R^2 – koeficient determinacije; ΔR – sprememba koeficienta multiple korelacije.

S postavljenim modelom smo lahko pojasnili le 16 % variabilnosti v intervencijah učiteljev pri verbalnem nasilju, pomembno večji delež razlik med učitelji pa pri fizičnem (45 %) in še večji delež pri odnosnem nasilju (kar 49 % vseh razlik med učitelji). Pri tem se je kot najpomembnejši napovednik učiteljevih intervencij pri vseh treh vrstah nasilja pokazala zaznana resnost nasilja pri učitelju. Bolj resno, kot ga zaznavajo, prej oz. pogosteje so pripravljeni posredovati. Drug pomemben napovednik pa so leta poučevanja. Učitelji z daljšim učiteljskim stažem so bolj občutljivi za fizično in odnosno nasilje kot mlajši učitelji. Možno je, da so slednji bolj

Tabela 8: Vrste intervencij učitelja do nasilnežev oz. žrtev MVN.

Kategorije	% učiteljevih odzivov v kategoriji					
	verbalno		fizično		odnosno	
	žrtve	nasilneži	žrtve	nasilneži	žrtve	nasilneži
Brez intervencije	1,5	0,0	2,4	0,0	5,8	0,0
Pogovor z vsemi udeleženci MVN	50,0	29,0	50,4	31,8	42,7	54,7
Pogovor o pravilih vedenja s celim razredom	1,5	1,5	0,3	1,5	2,4	9,4
Izpostavitve netoleriranja takega vedenja		11,6		21,6		12,5
Discipliniranje nasilneža		10,1		28,8		14,1
Spodbujanje žrtve	19,7		22,9		27,0	
Neučinkovito zagovorništvo*	1,5		15,0		7,8	
Poročanje ravnatelju, informiranje staršev	22,8	47,8	9,2	27,3	3,5	6,2
Drugo	3,0	0,0	2,5	0,0	0,9	3,1
Skupaj	100	100	100	100	100	100

*Opombe: *Reče žrtvi, naj ignorira nasilneža.*

osredotočeni na didaktične vidike kurikula (npr. na to, da bodo obravnavali vse predvidene učne vsebine) kot na vedenje učencev, zaradi česar lahko spregledajo posamezne primere MVN.

Glede na to, da se le manjše število študij ukvarja z učiteljevimi načini odzivanja na nasilje pri učencih nasilnežih in žrtvah (npr. Kochenderfer-Ladd in Pelletier, 2008; Troop in Ladd, 2002; Yoon in Kerber, 2003), smo skušali odgovoriti tudi na to vprašanje (Tabela 8).

V odzivanju učiteljev na nasilneže lahko odkrijemo določene trende. Prvi tak trend je, da je najpogostejši odziv pri vseh vrstah nasilja pogovor učitelja z udeleženci. Pri tem se pogosteje pogovarjajo z žrtvami kot z nasilneži – razen v primeru odnosnega nasilja, kjer se pogosteje pogovarjajo z nasilneži. V vsakem primeru se zdi, da učitelji spodbujajo medsebojno komunikacijo udeležencev v nasilju z namenom, da ti najdejo neko skupno rešitev. Ta rešitev se zdi na prvi pogled optimalna, vendar pa je pomembno, da učitelji v tej komunikaciji aktivno podpirajo žrtve, da se sooči z nasilnežem, upošteva dejstvo, da med njima sicer praviloma obstaja neravnovesje moči. Samo v takem primeru je ta strategija dobra in lahko vodi v zmanjšanje nasilja (Kochenderfer-Ladd in Pelletier, 2008). Sicer pa raziskava Yoon in Kerberja (2003) kaže, da učenci-žrtve največ pridobijo, če se pogovorijo z učiteljem in skupaj naredijo načrt proaktivnih dejavnosti, ki zmanjšajo tveganje za ponavljajoče se ustrahovanje. Drugi najpogostejši

odziv učiteljev pa je, da o nasilju poročajo višji avtoriteti (ravnatelju) in z nasiljem seznanijo starše (pogosteje starše nasilnežev kot žrtev).

Zanimivo pa je, da je najredkeje uporabljena intervencija ob MVN pogovor učitelja o pravilih vedenja s celim razredom. S to intervencijo bi lahko spodbudili druge učence-opazovalce, da bi se bolj aktivno vključili v zaustavljanje nasilneža oz. da bi se postavili v bran žrtvi. To kaže, da se učitelji še vedno premalo zavedajo potencialne socialne moči, ki jo imajo opazovalci pri MVN. V ta namen se nam zdi ozaveščanje in spodbujanje uporabe te strategije, še zlasti pri učiteljih-razrednikih, eden pomembnih korakov k zmanjševanju nasilja v razredih.

Poleg ozaveščanja oz. senzibiliziranja pa se nam zdi pomembno učitelje tudi usposobiti v uporabi različnih strategij za aktivno spoprijemanje z MVN in tako povečati njihov občutek kompetentnosti na tem področju. Saj, kot kažejo raziskave, se učitelji, ki se čutijo bolj kompetentni, pogosteje ustrezno odzovejo in pošljejo vsem učencem (nasilnežem, žrtvam in opazovalcem) jasno sporočilo, da nasilja ne bodo tolerirali (Doll, Song in Siemens, 2004; Yoon, 2004). Le s takimi odzivi učiteljev se lahko oblikuje varno okolje v šolah.

Zaključki

Zaključimo lahko, da bo treba v raziskovanju MVN preiti od samega opisovanja in analiziranja tega pojava v šolah k izdelavi in preverjanju učinkovitosti različnih preventivnih in intervencijskih programov za zmanjševanje tega nasilja. Pri tem velja, da so najbolj učinkoviti celostni programi, ki zajamejo ukrepe na ravni šole, razreda in posameznega učenca (npr. Ttoffi in Farrington, 2011; Vreeman in Carroll, 2007), z individualiziranimi pristopi za žrtve, nasilneže ter opazovalce. Zlasti slednji predstavljajo veliko skupino učencev, ki ima pomembno vlogo pri preprečevanju, zaustavljanju in poročanju o MVN, če se ti učenci svoje vloge zavedajo in poznajo strategije, ki jih lahko uporabijo. K učinkovitosti programov pa pomembno prispevajo tudi pripadnost učitelja programu (Smith et al., 2004b), postavljanje jasnih pravil in posledic MVN ter urjenje učiteljev in učencev v strategijah reševanja konfliktov (Vreeman in Carroll, 2007), učenje uravnavanja čustev ter spodbujanje pomoči vrstnikov ob jasni politiki šole glede MVN (Lee, Kim in Kim, 2015). Ob tem morajo biti programi procesno naravnani – aktivnosti se morajo izvajati kontinuirano v daljšem časovnem obdobju, hkrati pa je treba udeležencem omogočiti, da svoje novo naučene veščine tudi čim večkrat uporabijo v vsakodnevnih situacijah.

Čprav so učinki programov za preprečevanje MVN pogosto skromni, je treba imeti v mislih širšo sliko – s preventivnimi programi namreč želimo v prvi vrsti spremeniti prepričanja vseh udeležencev. To sicer

zahteva svoj čas, a z vztrajnostjo lahko na dolgi rok pričakujemo spremembe – najprej v vedenju posameznih udeležencev, nato pa tudi spremembe na ravni celotne šolske kulture neke šole.

Literatura in viri

- Ang, R. P., in Goh, D. H. (2010) Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender, *Child Psychiatry & Human Development* 41(4), str. 387–397.
- Archer, J., in Coyne, S. M. (2005) An integrated review of indirect, relational and social aggression, *Personality and Social Psychology Review* 9(3), str. 212–230.
- Bandura, A. (1999) Moral disengagement in the perpetration of inhumanities, *Personality and Social Psychology Review* 3(3), str. 193–209.
- Bauman, S., in Del Rio, A. (2006) Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying, *Journal of Educational Psychology* 98(1), str. 219–231.
- Benitez, J. L., in Justicia, F. (2006) *Bullying: Description and analysis of the phenomenon*. Granada: University of Granada.
- Besag, V. (2006) Bullying among girls: friends or foes? *School Psychology International* 27(5), str. 535–551.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., in O'Brennan, L. M. (2007) Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff, *School psychology review* 36(3), str. 361–383.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carpenter, D., in Ferguson, C. J. (2009) Zakaj dekleta ustrahujejo druga dekleta? Pridobljeno 27.6.2012 s <http://www.netplaces.com/delaing-with-bullies/types-of-bullying/direct-bullying-versus-indirect-bullying.htm>.
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Liu, K. S., in Chen, Y. L. (2011) Development and psychometric evaluation of the school bullying scales: A Rasch measurement approach, *Educational and Psychological Measurement* 71(1), str. 200–216.
- Cornell, D. G. (2012) *The school climate bullying survey: Description and research summary*. Pridobljeno 19.5.2014 s: http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/School_Climate_Bullying_Survey_Description_for_Distribution_5-22-12.pdf
- Craig, K., Bell, D., in Leschied, A. (2011) Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education* 34(2), str. 21–33.

- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Childs, K., in Terranova, A. M. (2011) Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children, *Behavioral Sciences & the Law* 29(5), str. 677–694.
- Darley, J. M., in Latané, B. (1968) Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility, *Journal of personality and social psychology* 8(4), str. 377–383.
- Dekleva, B. (1996) *Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo*. Ljubljana: Institut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Demaray, M. K., in Malecki, C. K. (2003) Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school, *School Psychology Review* 32(3), str. 471–490.
- Doll, B., Song, S., in Siemens, E. (2004) Classroom ecologies that support or discourage bullying. V: D.L. Espelage in S.W. Swearer [ur.], *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Doupona Horvat, M. (2011) Poročilo PIRLS 2011. Ljubljana: Pedagoški institut. Dostopno na spletni strani: <https://www.pei.si/vstopna-stran/mednarodne-raziskave/pirls/pirls-2011/>
- Doupona, M. (2016) Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016. Povzetek rezultatov raziskave. Ljubljana: Pedagoški institut. Pridobljeno 14.2.2019 s http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/PIRLS_povzetek.pdf
- Eccles, J. S., Wigfield, A., in Schiefele, U. (1998) Motivation to succeed. V: Eisenberg, N. [ur.], *Handbook of child psychology. Vol 3. Social, emotional and personality development*. New York: Wiley.
- Ellis, A. A., in Shute, R. (2007) Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying, *British Journal of Educational Psychology* 77(3), str. 649–663.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., in Adams, R. S. (2004) Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. V: D.E. Espelage in S.W. Swearer [ur.], *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gofin R., Palti H., in Gordon L. (2002) Bullying in Jerusalem schools: victims and perpetrators, *Public Health* 116(3), str. 173–178.
- Gregory, A., in Cornell, D. (2009) “Tolerating” adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school, *Theory into practice* 48(2), str. 106–113.

- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih T., in Huang, F. L. (2010) Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization, *Journal of Educational Psychology* 102(2), str. 483-496. DOI: 10.1037/a0018562.
- Holt, M., in Keyes, M. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. V: D.E. Espelage in S. W. Swearer [ur.], *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jakin, S. (2013) *Vloga nadarjenih učencev v medvrstniškem nasilju*. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kebler, D. (2016) *Stališča dijakov do fazaniranja v povezavi z njihovimi izkušnjami*. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kochenderfer-Ladd, B., in Pelletier, M. E. (2008) Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization, *Journal of school psychology* 46(4), str. 431-453.
- Lee, S., Kim, C. J., in Kim, D. H. (2015) A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs, *Journal of child health care* 19(2), str. 136-153.
- Lundeen, R. (2013). *Hazing, rituals of bondage*. Charleston, SC: Create Space.
- Marsh. H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G., in Hamilton, L. R. (2011) Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling, *Journal of Educational Psychology* 103(3), str. 701-732.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., in Scheidt, P. (2001) Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment, *JAMA* 285(16), str. 2094-2100.
- Nishina, A., in Juvonen, J. (2005) Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school, *Child development* 76(2), str. 435-450.
- Olweus, D. (1973) Personality and aggression. V: J.K. Coie in D.D. Jensen [ur.], *Nebraska symposium on motivation*, 1972. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

- Olweus, D. (1993) Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. V: K.H. Rubin in J.B. Asendorpf [ur.], *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Olweus, D. (1995) *Trpinčenje med učenci, kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- O'Neill, S. (2008) *Bullying by tween and teen girls: A Literature, policy and resource review*. Toronto: Kookaburra Consulting.
- Parada, R. (2000) Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimisation of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual. Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.
- Pečjak, S. (2015) *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pečjak, S., in Pirc, T. (2014) Sem opazovalec medvrstniškega nasilja: kaj lahko naredim? *Pedagoška obzorja* 29(1), str. 155–168.
- Pečjak, S., in Pirc, T. (2015) Predictors and Forms of Intervention in Peer Bullying: Pre-service Teachers vs. Teachers, *New Educational Review* 39(1), str. 264–276.
- Pečjak, S., in Pirc, T. (2017) Bullying and perceived school climate: Victims' and bullies' perspective, *Studia psychologica* 59(1), str. 22–33.
- Pečjak, S., in Pirc, T. (2019) Unofficial hazing in secondary schools: Prevalence, activities, and attitudes, *Psychology in the Schools* 56(2), str. 194–205.
- Pellegrini, A. D. (2002) Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School, *Educational Psychologist* 37(3), str. 151–163.
- Pepler, D. J., in Craig, W. M. (1995) A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording, *Developmental Psychology* 31(4), str. 548–553.
- Pergolizzi, F., Richmond, D., Macario, S., Gan, Z., Richmond, C., in Macario, E. (2009) Bullying in middle schools: Results from a four-school survey, *Journal of School Violence* 8(3), str. 264–279.
- Polak, A., Smrtnik Vitulić, H., in Vošnjak, Š. (2011) Doživljanje različnih vlog v situacijah vrstniškega nasilja, *Socialna pedagogika* 15(3), str. 205–222.
- Pozzoli, T., Ang, R. P., in Gini, G. (2012) Bystanders' reactions to bullying: A cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students, *Social Development* 21(4), str. 686–703.

- Pušnik, M. (1999) *Vrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rigby, K., in Johnson, B. (2006) Expressed readiness of Australian school-children to act as bystanders in support of children who are being bullied, *Educational psychology* 26(3), str. 425-440.
- Sanders, C. E., in Phye, G. D. (2004) *Bullying: Implications for classroom*. London: Elsevier Academic Press.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools, *School Psychology International* 29(2), str. 199-213. doi: <https://doi.org/10.1177/0143034308090060>.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., in Schulz, H. (2005) Bullying roles in changing context: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school, *International Journal of Behaviour Development* 29(4), str. 223-335.
- Seals, D., in Young, J. (2003) Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression, *Adolescence* 38(152), str. 735-747.
- Simmons, R. G., in Blyth, D. A. (1987) *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorn, NJ: Aldine de Gruyter.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., in Cowie, H. (2003) Intervention to reduce school bullying, *Canadian Journal of Psychiatry* 48(9), str. 295-303.
- Smith, P. K., Madsen, K., in Moody, J. (1999) What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risk of being bullied, *Educational Research* 41(3), str. 267-285.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., in Chauhan, P. (2004a) Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims, and new victims in school bullying, *British Journal of Educational Psychology* 74(4), str. 565-581.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., in Ananiadou, K. (2004b) The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research, *School psychology review* 33(4), str. 547-561.
- Solberg, M., in Olweus, D. (2003) Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire, *Aggressive Behaviour* 29(3), str. 239-268.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. London: Oxford University Press.
- Totura, C. M. W., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, E. L., Gadd, R., Divine, K. P., Dunham, S., in Kamboukos, D. (2009) Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The influence of perceived

- family and school contexts, *The Journal of Early Adolescence* 29(4), str. 571–609. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0272431608324190>.
- Troop, W. P., in Ladd, G. W. (2002) Teachers' beliefs regarding peer victimization and their intervention practices. In: *Poster presented at the Conference on Human Development, Charlotte, NC*.
- UNESCO (2017) *School violence and bullying*. Global report. Pariz: UNESCO.
- UNICEF (2014) *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*. eSocialSciences.
- Ttofi, M. M., in Farrington, D. P. (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review, *Journal of Experimental Criminology* 7(1), str. 27–56.
- Vernberg, E. M., in Gamm, B. K. (2003) Resistance to violence prevention interventions in schools: Barriers and solutions, *Journal of Applied Psychoanalytic Studies* 5(2), str. 125–138.
- Vreeman, R. C., in Carroll, A. E. (2007) A systematic review of school-based interventions to prevent bullying, *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 161(1), str. 78–88.
- Whitney, I., in Smith, P. K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools, *Educational research* 35(1), str. 3–25.
- WHO – World Health Organization (2004) *School Mobbing: Bullying and Violence Against Children*. Pridobljeno 9.7.2011 s <http://www.acosoescolar.com/inicio/inicio.html>
- Yoon, J. S. (2004) Predicting teacher interventions in bullying situations, *Education and Treatment of Children* 27(12), str. 37–45.
- Yoon, J. S., in Kerber, K. (2003) Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies, *Research in Education* 69(1), str. 27–35.

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(3-4\)9-31](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(3-4)9-31)

Šolska klima kot napovedovalec nasilja učencev nad učitelji

Marko Prpić, Jelena Pavičić Vukičević in Matea Korda

Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova, v kateri učitelji in učenci s sodelovanjem dosegajo izobraževalne cilje, ki so zastavljeni učencem. Učitelji so pomembne odrasle osebe, ki učencem ponujajo znanje in varno okolje za socialni in psihološki razvoj ter se od njih pričakuje, da so vzgled za učence, da jih ščitijo in si prizadevajo za njihovo blaginjo (Chen in Astor, 2009). Blaginja učiteljev je v veliki meri povezana z uspehom pri opravljanju njihove vloge učitelja. Grožnja blaginji učiteljev je, med drugim, izpostavljenost grožnjam z nasiljem in dejanskemu nasilju na delovnem mestu oziroma v šoli. Nezaščiteni učitelji in učitelji, izpostavljeni grožnjam, nimajo možnosti pomagati svojim učencem pri doseganju boljših rezultatov ali pri doseganju pozitivnega delovnega ozračja v šoli (Benbenishty et al., 2006, po Khoury-Kassabri et al., 2009). Podatki o zastopanosti nasilja nad učitelji so ključni za večanje osveščenosti, razvijanje učinkovitih intervencij in podpore, za promoviranje pozitivne šolske klime ter za zaposlovanje in zadrževanje visoko kvalificiranih učiteljev (Espelage et al., 2013).

Definiranje nasilja učencev nad učitelji

Večina dosedanjih raziskav se je ukvarjala z nasiljem med učenci. Problem nasilja, ki so mu izpostavljeni učitelji, je bil v literaturi zapostavljen, v medijskem prostoru pa se pojavlja povezano s konkretnimi primeri nasilja (Kolega et al., 2009), kjer je učitelj pogosto označen kot nekompetenten udeleženec v nasilju. Nasilje v šoli in na delovnem mestu je v literaturi najpogosteje definirano s tremi kriteriji: 1) nasilno obnašanje ali naklepno povzročanje poškodb ali škode drugi osebi, 2) ponavljano obnašanje

v določenem časovnem obdobju in 3) nesorazmerje moči med storilcem in žrtvijo na način, da se žrtev ne more ubraniti (Pörhölä et al., 2006). Glavna razlika v definiranju nasilja med učenci in nasilja nad učitelji se nanaša prav na zadnji kriterij oziroma na nesorazmerje moči. Ko gre za vrstniško nasilje, različne socialne okoliščine lahko pripeljejo do tega, da ima ena oseba večjo moč nad drugo ter jo uporablja, da bi opravljala nasilje nad to osebo, v odnosu učiteljev in učencev pa je moč samoumevno v vlogi učiteljev (Kauppi in Pörhölä, 2012). Vendar pa obstajajo določene okoliščine, ki učiteljem onemogočajo uporabo moči, zaradi česar se odnos moči včasih prevesi v korist učenca. V takšnih situacijah se učitelji lahko počutijo, kot da se ne morejo ubraniti nasilja, čeprav njihov položaj v šoli predpostavlja avtoriteto nad učenci (Kauppi in Pörhölä, 2012).

Pri definiranju nasilja nad učitelji je treba poudariti tanko razmejitveno črto med neprimernim obnašanjem učencev oziroma kršitvijo komunikacijskih norm in nasiljem nad učitelji. Namreč, neprimerna komunikacija učencev lahko preraste v nasilje, če jo učenci uporabljajo za izzivanje avtoritete učiteljev in odvzemanje njihove moči (De Wet, 2010). Če upoštevamo vse navedeno, lahko nasilje učencev nad učitelji definiramo kot komunikacijski proces, v katerem je učitelj izpostavljen ponavljajoči se interakciji, ki jo percipira kot žaljivo, vznemirjujočo ali ustraševalno (Kauppi in Pörhölä, 2012). Učitelji so v šolah najbolj pogosto izpostavljeni telesnemu, verbalnemu in socialnemu nasilju. Telesno nasilje definiramo kot naklepno, ponavljajoče ali enkratno povzročanje bolečin in/ali poškodb, čigar posledice so lahko vidne, ni pa nujno, da so vidne (Bilić et al., 2012). Verbalno nasilje je najbolj pogosta oblika nasilja ter ga definiramo kot naklepno uporabo neprimernih in grobih besed, da bi prizadeli drugo osebo. Takšna oblika nasilja vključuje demoraliziranje žrtve, imenovanje s sramotilnimi imeni, žalitve, zasmehovanje in ponižanje. Socialno nasilje vključuje govorjenje neresnic o žrtvi, s ciljem ponižanja osebe ali spodkopavanja njenega dostojanstva, izraža pa se kot ignoriranje, izogibanje, obrekovanje, odklanjanje sodelovanja ali sabotiranje učiteljevega dela. Z razvojem tehnologije je vedno bolj navzoče elektronsko ali spletno nasilje, definiramo pa ga kot naklepno povzročanje bolečine, da bi skalili ugled, status in dostojanstvo osebe z uporabo elektronskih naprav (Lokmić et al., 2013).

Pogostost nasilja učencev nad učitelji

Dosedanje raziskave nasilja učencev nad učitelji so pokazale, da takšna oblika nasilja ni redka in da je prisotna v različnih kulturah, čeprav ne v enaki meri. Rezultati raziskav, izpeljanih v Združenih državah Amerike, kažejo, da je 94 % učiteljev doživelo zmerjanje s strani učencev, polovica

učiteljev poškodbo premoženja (Espelage et al., 2013), 7 % učiteljev grožnjo s poškodbo, 4 % pa fizični napad (McMahon et al., 2014). Čeprav je delo učiteljev na Tajvanu zelo cenjeno, je raziskava Chen in Astor (2009) pokazala, da se je približno vsak tretji učenec vsaj enkrat obnašal agresivno do učitelja. Rezultati raziskav v Turčiji govorijo, da približno vsak četrti učitelj doživlja emocionalno nasilje, 15 % učiteljev verbalno in 6 % učiteljev telesno nasilje (Mehmet, 2012 po Lokmić et al., 2013). Scottish Executive Department (2004 po Lokmić et al., 2013) je objavil podatek, da četrtnina učiteljev doživlja verbalno, 45 % učiteljev telesno, približno vsak tretji učitelj obe vrsti nasilja, manj kot 1 % učiteljev pa poškodbo premoženja. Na vzorcu učiteljev iz Slovaške se je pokazalo, da je 35 % učiteljev doživelo verbalno nasilje, 12 % poškodovanje premoženja in 4 % telesno nasilje (Dzuka in Dalbert, 2007).

Raziskava, opravljena v Sloveniji, je pokazala, da je 18 % učiteljev doživelo telesno nasilje in približno vsak tretji učitelj verbalno nasilje (Lokmić et al., 2013), iz vzorca učiteljev iz Srbije pa izhaja, da je 42 % učiteljev doživelo nasilje (Popadić in Plut, 2007). Dostopni podatki za Hrvaško govorijo, da je 22 % učiteljev doživelo emocionalno nasilje (Russo et al., 2008), raziskava Lokmić in sodelavcev (2013) pa nakazuje, da je 74 % učiteljev doživelo nasilje, med njimi pa 9 % učiteljev nasilje doživlja vsak dan. Dodatno, učitelji ocenjujejo, da je verbalno nasilje najbolj pogosto, fizično nasilje pa je drugo po pogostosti, ko gre za dečke, emocionalno pa, ko gre za deklice (Lokmić et al., 2013).

Razlogi za nasilno obnašanje učencev in posledice takšnega obnašanja

Čeprav je bila večina dosedanjih raziskav utemeljena na ugotavljanju pogostosti in razširjenosti tega problema, se je del raziskav ukvarjal s preučevanjem razlogov za nasilno obnašanje učencev do učiteljev. Učitelji so naklonjeni temu, da nasilno obnašanje učencev pripišejo svojim lastnostim, kot so fizična podoba, spol, religijska opredelitev, pripadnost manjšinski skupini, delovnim rezultatom ter značilnostim lastnega dela oziroma avtoriteti, ki jo imajo zaradi svoje vloge učiteljev (Kauppi in Pörhölä, 2012; Reddy et al., 2013). Neizkušenos učiteljev pri vzdrževanju discipline ali slaba upravna struktura šole tudi lahko učitelju otežita uporabo moči, ki mu je dodeljena (Terry, 1998). Nasprotno, večina učencev navaja, da so se začeli obnašati nasilno do učitelja zaradi percipirane krivice, neracionalnih zahtev, neuskkljenih mnenj med učitelji, vpliva vrstnikov in medijev ter zaradi tega, ker so jih učitelji izzivali ali provocirali (Lokmić et al., 2013; Reddy et al., 2013). Dodatno, nasilno obnašanje učencev do učiteljev včasih lahko pripišemo tudi pomanjkanju spoštovanja do učiteljev,

obnašanju, naučenem v družini, kjer nasilje uporabljajo kot sredstvo za doseganje ciljev, ter zanemarjanju odgovornosti učenca. Stres, ki ga učenci doživljajo v šoli, povzročen s slabimi ocenami in stalnimi kritikami, zaradi katerih se čutijo manjvredni, tudi lahko vzbudi nasilne reakcije učencev (Lokmić et al., 2013). Raziskave so pokazale, da najbolj pogoste okoliščine, povezane s telesnimi napadi na učitelje, vključujejo discipliniranje učencev, delo z učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami in ustavljanje spopadov med učenci (Tiesman et al., 2013). Lahko sklepamo, da v večini primerov nasilje učencev nad učitelji predstavlja impulzivno ali emocionalno reakcijo na percipirano provokacijo, frustracijo ali krivdo (Chen in Astor, 2009).

Raziskave so pokazale, da ima stres učiteljev, ki ga lahko pripišemo slabemu vedenju učencev in nasilju nad učitelji, izpostavljeno vlogo pri pojavu izgorevanja pri učiteljih (De Wet, 2010; Dzuka in Dalbert, 2007). Izpostavljenost nasilju na delu ima pomemben vpliv na telesno in mentalno zdravje ter na blagor žrtve (De Wet, 2010; Lokmić et al., 2013). Bolj natančno, izjave učiteljev o anksioznosti, depresivnosti in telesnih simptomih so povezane s slabšim profesionalnim funkcioniranjem, z nižjo učinkovitostjo v učilnici in s slabšo emocionalno ter telesno blaginjo (Dzuka in Dalbert, 2007). V šolskem kontekstu ima nasilje negativen vpliv na kvaliteto dela učiteljev (De Wet, 2010; Dzuka in Dalbert, 2007), učiteljem otežuje širitev pozitivnega, varnega ozračja v razredu in vzdrževanje discipline (De Wet, 2010; Lokmić et al., 2013) ter lahko vpliva na blaginjo in akademski uspeh učencev (Chen in Astor, 2009; Reddy et al., 2013). Dodatno, nasilje nad učitelji in problemi z disciplino zmanjšujejo občutek osebne varnosti učiteljev in zadovoljstva pri delu, kar pogosto pripelje do njihovega odhoda z dela (Astor et al., 2005; Lokmić et al., 2013). Viktimizacija učiteljev povzroča tudi pomembne finančne stroške, vključno z izgubljenim časom za poučevanje, zvečanim številom različnih kompenzacij učiteljem, sodnimi postopki in negativno publiciteto (Levin et al., 2007).

Napovedovalci nasilnega obnašanja učencev do učiteljev

Literatura nakazuje, da je šolsko nasilje in agresivnost učencev, vključno z nasiljem do učiteljev, sestavljen problem, povezan z učenci, učitelji, učilnico, šolo in celotno skupnostjo (Espelage et al., 2013). Ko gre za spremembljivke, povezane z učenci, se je pokazalo, da je moški spol povezan z večjo udeležbo v nasilnih obnašanjih do učiteljev, pozitivna percepcija šolske politike, odnosa med učenci in učitelji, sodelovanja učencev pri potrditvi odločb in intervenc za zmanjšanje nasilja pa napoveduje manjšo vključenost v nasilna obnašanja do učiteljev (Khoury-Kassabri et al., 2009).

Dodatno, socioekonomski status učencev se je pokazal kot močen napovedovalec nasilja do učitelja (Espelage et al., 2013; McMahon et al., 2014).

Raziskave so pokazale, da so demografske spremenljivke in tiste, ki se nanašajo na skupnost, kot so revščina, neorganiziranost, rasna sestava, socioekonomski status, kriminaliteta in število otrok, vpisanih v šolo, pomembno povezane z viktimizacijo učiteljev ter pojasnjujejo približno polovico variance viktimizacije učiteljev. Spremenljivke, ki se nanašajo na šolo, kot so šolska klima, disciplinski standardi in viri, tudi pomembno napovedujejo viktimizacijo učiteljev, toda v manjši stopnji kot demografske in spremenljivke, povezane s skupnostjo (Gottfredson et al., 2005; Khoury-Kassabri et al., 2009). Glede na navedeno je konstrukt šolske klime vključen kot napovedovalec nasilja v tej raziskavi.

Šolska klima

Čeprav je konstrukt šolske klime v uporabi že približno sto let, so se znanstvene raziskave šolske klime začele šele v petdesetih letih (Zullig et al., 2010), do danes pa ni konsenza o definiciji in merilu za preverjanje šolske klime (Bradshaw et al., 2014). V skladu s Cohen in sodelavci (2009) se šolska klima nanaša na značaj in kvaliteto življenja znotraj šole, oblikovana je z organizacijsko strukturo, fizičnim okoljem, prakso poučevanja in učenja, medčloveškimi odnosi ter vrednostmi, cilji in normami. Dodatno, Bradshaw in sodelavci (2014) pojasnjujejo, da je šolska klima produkt interakcije med učenci in učitelji ter nanjo delujejo izobraževalne in družbene vrednote. V večini raziskav šolske klime so ocenjevali tri pomembne dejavnike tega konstrukta, vključno z redom, varnostjo in disciplino, odnosom učencev in učiteljev (Furlong et al., 2005; Griffith, 2000) ter pravičnostjo in jasnostjo šolskih pravil (Brand et al., 2003). Navedeni dejavniki šolske klime obsegajo varnost, disciplino, pravičnost ter podporo socialnega in fizičnega okolja v šoli ter imajo pomembno vlogo v izboljšanju šolske učinkovitosti in pomoči pri socialnem in akademskem uspehu učencev (Fan et al., 2011).

Razumevanje in raziskovanje šolske klime je pomembno, če upoštevamo pomembno količino raziskav, ki pokažejo vpliv pozitivne šolske klime na različne spremenljivke, povezane z učenci. Te so: akademski uspeh (Stewart, 2007), psihološka prilagoditev (Kuperminc et al., 2001), zadovoljstvo s šolo (Verkuyten in Thus, 2002), občutek pripadnosti šoli (Vieno et al., 2005), motivacija za učenje (Payne et al., 2003), samospoštovanje učencev (Brand et al., 2003; Payne et al., 2003) in altruistično obnašanje (Payne et al., 2003). Dodatno, šolska klima je pomemben napovedovalec stopnje prekinitve šolanja in izostajanja iz šole (Rumberger, 1987), izključitve iz šole (Wu et al., 1982), zlorabe mamil ter nasilnega obnašanja

(Brand et al., 2003; Gottfredson et al., 2005). Poleg tega šolska klima pomembno predvideva preprečevanje nasilja, zadrževanje učiteljev na delovnem mestu (Cohen et al., 2009), moralo učiteljev (Hart et al., 2000), zadovoljstvo z zaposlitvijo (Nalcaci, 2012 po Ozmusul, 2016), izgorevanje (Grayson in Alvarez, 2008) in vključenost staršev (Lee in Song, 2012).

Ko gre za percepcijo šolske klime v hrvaških šolah, so raziskave pokazale, da so učenci bolj nagnjeni k negativnejšemu ocenjevanju preverjanih dejavnikov šolske klime (Velki in Vrdoljak, 2013; Vlah in Perger, 2014). Podobno raziskava Puzića in sodelavcev (2011) kaže na večpomenško in kompleksno okolje v šoli, ki, poleg pozitivnih, vsebuje tudi elemente, ki lahko vplivajo negativno na interakcijske obrazce in socialni razvoj učencev. Ko gre za primerjavo pri ocenjevanju vidikov šolske klime med učenci in učitelji, se je pokazalo, da učitelji glede na učence preverjane vidike šolske klime ocenjujejo bolj pozitivno (Kantorová, 2009).

Glede na resne posledice, ki jih povzroča nasilje nad učitelji učenecem, učiteljem, pa tudi funkcioniranju šole kot celote, je pomembno preveriti pojavnost nasilja v hrvaških šolah ter potencialno vlogo šolske klime kot napovedovalca nasilja, da bi z usmerjanjem na organizacijo in družbene odnose lahko prišli do pozitivnih sprememb v šolah.

Metoda

Vzorec in izbira udeležencev

Raziskave se je udeležilo 451 učencev zaključnih razredov iz zagrebških srednjih šol in 102 učitelja iz istih šol v Republiki Hrvaški. V raziskavo je bilo zajetih 88 učencev/30 učiteljev *II. gimnazije*, 86 učencev/12 učiteljev *III. gimnazije*, 56 učencev/9 učiteljev *Srednje škole Jelkovec*, 99 učencev/33 učiteljev *Elektrostrojarske obrtničke škole* in 122 učencev/18 učiteljev *Industrijske strojarske škole*. Od skupaj 427 učencev, ki so navedli podatek o spolu, jih je 252 (59 %) moškega spola, 175 (41 %) pa je ženskega spola. Razen štirih učiteljev, ki se niso izjasnili o svojem spolu, je 32 (32,7 %) moških ter 66 (67,3 %) žensk.

Šole, v katerih je bila opravljena raziskava, so bile izbrane na podlagi sodelovanja med Mestnim uradom za izobraževanje Mesta Zagreba (*Gradski ured za obrazovanje Grada Zagreba*) in raziskovalci, ki so opravljali raziskavo. Vzorec učencev, ki so se udeležili raziskave, smo dobili z naključno izbiro razredov v izbranih šolah, znotraj katerih so sodelovali vsi učenci, ki so v bili prisotni v trenutku prihoda anketarja v razred. Vzorec učiteljev je zajel tiste učitelje, ki so v šolskem letu 2017/2018 poučevali zaključne razrede navedenih srednjih šol.

Postopek in instrumenti

Podatki, prikazani v tej raziskavi, so zbrani z anonimnim, prostovoljnim in skupinskim anketiranjem učencev zaključnih razredov navedenih zagrebških srednjih šol ter z anonimnim in prostovoljnim anketiranjem učiteljev istih šol, ki jih je na sejah učiteljskega zbora anketirala oseba iz strokovne službe posamezne šole. Anketiranje je bilo izpeljano med prvim izobraževalnim obdobjem v šolskem letu 2017/2018. Z dovoljenjem Mestnega urada za izobraževanje (*Gradski ured za obrazovanje*) so z izvedbo raziskave soglašali ravnatelji/-ice vključenih šol.

Pred samim začetkom anketiranja je anketar oziroma strokovni sodelavec šole vsem udeležencem pojasnil namen raziskovanja, dal navodila za izpolnjevanje anketnega vprašalnika ter jim je bil dostopen za morebitna vprašanja. Da bi zagotovili anonimnost njihovih odgovorov, so udeleženci anketne vprašalnike po tem, ko so jih izpolnili, dali v ovojnice, ki so jih vstavili v škatlo. Vnašanje podatkov je bilo organizirano na način, ki zagotavlja anonimnost udeležencev, obdelava podatkov pa je izpeljana izključno na ravni skupine.

Instrumenti

Pri raziskavi smo uporabili dva anketna vprašalnika – prvi je bil prilagojen vzorcu učencev, drugi pa je bil prilagojen vzorcu učiteljev. Z anketnimi vprašalniki so zajeta merila šolske klime, nasilja učencev nad učitelji in sociodemografske lastnosti udeležencev.

Šolska klima. Lestvica šolske klime je bila preverjena s pomočjo 23 postavk, razporejenih v štiri skupine, ki se nanašajo na štiri koncepte šolske klime, pomembne za učence srednjih šol, ker sovpadajo z njihovimi razvojnimi potrebami: 1) narava odnosov med učenci in učitelji, 2) narava odnosov med učenci, 3) raven, do katere je dovoljena avtonomija učencev pri odločanju, in 4) raven, do katere šola ponuja jasna, konsistentna in korektna pravila (Way et al., 2007). Uporabljena lestvica je nastala po vzgledu lestvice šolske klime avtorice Niobe Way. Za uporabo te lestvice smo dobili pisno dovoljenje avtorice maja 2017.

Podlestvica *Narava odnosov med učenci in učitelji* je sestavljena iz treh postavk, v izvirniku pa je sestavljena iz šestih postavk, ki se nanašajo na percepcijo učencev o podpori, ki jo dobijo od učiteljev v šoli. Avtorica lestvice navaja zanesljivost te lestvice, ki variira v razponu $0,74 < \alpha < 0,79$ (Way et al., 2007), na vzorcu učencev v tej raziskavi znaša $\alpha = 0,675$, na vzorcu učiteljev pa $\alpha = 0,714$. Lestvica *Narava odnosov med učenci* v izvirniku obsega dve podrejeni lestvici, ki merita percepcijo vrstniške podpore: negativna vrstniška interakcija in pripadanje (Way et al., 2007). Za potrebe te raziskave s to lestvico merimo percepcijo odnosov med vrstniki s

pomočjo sedmih postavk. Zanesljivost izvirne lestvice se nahaja v razponu $0,72 < \alpha < 0,77$ (Way et al., 2007), zanesljivost v tej raziskavi za vzorec učencev znaša $\alpha = 0,817$, za vzorec učiteljev pa $\alpha = 0,788$. Lestvica *Avtonomija učencev* v izvorni verziji s pomočjo petih postavk meri, ali učenci čutijo, da bi imeli vpliv na tisto, kar se dogaja v šoli, ali pomagajo pri določanju, kako se izkorišča čas med poukom, ali pomagajo pri odločanju in ali se jih vpraša, kaj bi se radi učili pri pouku (Way et al., 2007). V tej raziskavi smo uporabili tri postavke za preverjanje stopnje, kako učenci čutijo lastno avtonomijo pri odločanju v šoli. Zanesljivost izvirne lestvice se nahaja v razponu $0,70 < \alpha < 0,75$ (Way et al., 2007), zanesljivost v tej raziskavi za vzorec učencev znaša $\alpha = 0,823$, za vzorec učiteljev pa $\alpha = 0,775$. V tej raziskavi lestvico *Percepcija jasnosti, konsistentnosti in korektnosti šolskih pravil* merimo s pomočjo desetih postavk, v izvirnem vprašalniku pa sta kombinirani lestvica šolske strukture in lestvica šolske grobosti, da bi preverili jasnost šolskih pravil in percepcijo arbitrarnih ter kazenskih disciplinskih postopkov v šoli. Zanesljivost izvirne podlestvice se nahaja v razponu $0,59 < \alpha < 0,65$ (Way et al., 2007), zanesljivost v tej raziskavi za vzorec učencev znaša $\alpha = 0,866$, za vzorec učiteljev pa $\alpha = 0,888$. Zanesljivost celotne lestvice šolske klime merjena s Cronbachovim koeficientom alfa za vzorec učencev znaša $\alpha = 0,897$, za vzorec učiteljev pa znaša $\alpha = 0,912$.

Udeleženci so soglasje s posameznimi postavkami o šolski klimi ocenjevali na Lickertovi lestvici s šestimi stopnjami (1 – izrazito se strinjam, 6 – izrazito se ne strinjam). Zaradi lažje interpretacije rezultatov sta dve postavki, ki merita šolsko klimo, prekodirani, da bi nižji rezultat na vsaki postavki nakazoval na bolj pozitivno stališče do posameznega dejavnika šolske klime. Skupni rezultat udeležencev na posamezni lestvici šolske klime je oblikovan kot povprečje rezultatov na vsaki postavki, ki meri posamezno lestvico.

Nasilje učencev nad učitelji. Percepcijo nasilja učencev nad učitelji smo preverjali z ocenjevanjem stopnje, koliko udeleženci soglašajo s posameznimi trditvami o obstoju različnih oblik nasilja učencev nad učitelji na Lickertovi lestvici s šestimi stopnjami (1 – izrazito se strinjam, 6 – izrazito se ne strinjam). Preverjena je bila percepcija učencev in učiteljev za šest oblik nasilja učencev nad učitelji: imenovanje s sramotilnimi imeni, slabo obnašanje do učiteljev, izjave o udarjanju učiteljev, izzivanje učiteljev, kazanje žaljivih gest učiteljem ter pogosti prepiri med učenci in učitelji. Poleg navedenega so bile na vzorcu učiteljev zajete še tri oblike nasilja učencev nad učitelji: grožnja s poškodbo, fizični napad in strah pred poškodbo ali vznemirjanjem.

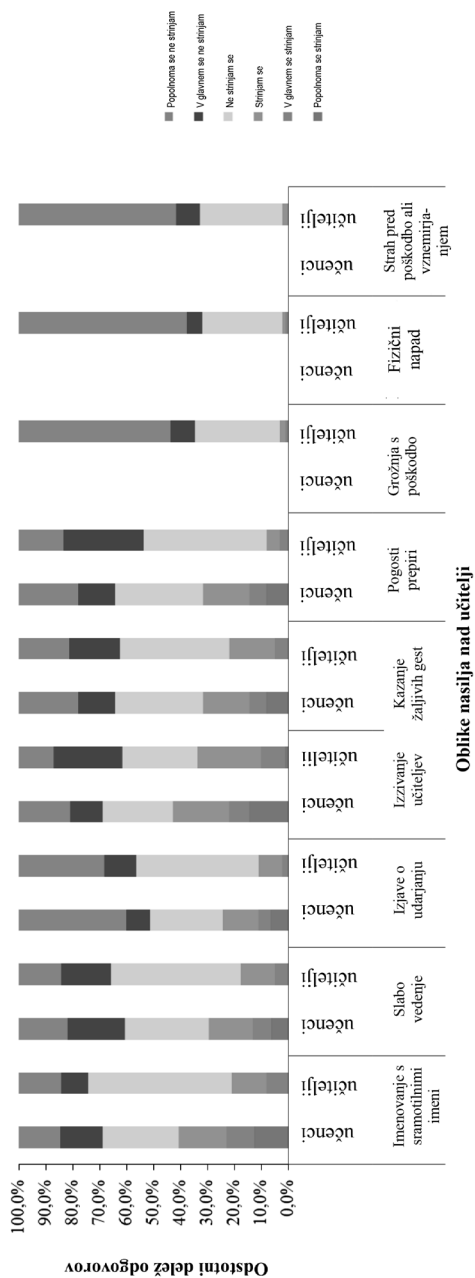
Sociodemografske karakteristike. Med sociodemografskimi podatki so bili zbrani samo podatki o spolu in šoli, ki jo obiskujejo učenci oziroma v kateri delajo učitelji.

Rezultati

Percepcija nasilja nad učitelji in šolskega okolja

Nasilje nad učitelji

Da bi raziskali percepcijo nasilja nad učitelji ter morebitne razlike med učenci in učitelji v percepciji nasilja, smo izpeljali neparametrični Mann-Whitney U test. Navedeni test smo uporabili zaradi neizpoljenih predpostavk za uporabo *t*-testa za testiranje razlik med dvema neodvisnima skupinama oziroma obstoja odstopanja pri predpostavljeni normalnosti porazdelitve in homogenosti variance za uporabljene spremenljivke, vzorca udeležencev v dveh skupinah pa nista enake velikosti. Rezultati izpeljanega testa, ki nakazuje (ne)obstoj razlik med skupinama, osrednji rang posamezne skupine udeležencev ter pripadajoča aritmetična sredina so prikazani v Tabeli 1. Odstotni delež učencev in učiteljev, ki se v določeni meri (ne)strinjajo s trditvami o različnih oblikah nasilja učencev nad učitelji v njihovi šoli, je prikazan na Sliki 1. Iz Slike 1 in Tabele 1 je razvidno, da so za zadnje tri oblike nasilja (grožnja s poškodbo, fizični napad in strah pred poškodbo ali vznemirjanjem) prikazani samo rezultati za učitelje glede na to, da se ti podatki nanašajo na izkušnjo doživljenega nasilja s strani učencev.



Slika 1: Odstotni delež učencev in učiteljev, ki se v določeni meri (ne)strinjajo s trditvami o različnih oblikah nasilja učencev nad učitelji v njihovi šoli.

Tabela 1: Aritmetične sredine (M) percepcije nasilja nad učitelji in Mann-Whitney U test razlik med učenci in učitelji v percepciji nasilja nad učitelji.

Nasilje nad učitelji	Učenci/ učitelji	N	M	Osrednji rang	Mann-Whitney U test
Imenovanje s sramotilnimi imeni	učenci	447	3,71	267,59	
	učitelji	101	4,13	305,08	
	skupaj	548			19485,00*
Slabo vedenje	učenci	443	4,09	270,70	
	učitelji	102	4,27	282,98	
	skupaj	545			21575,50
Izjave o udarjanju	učenci	446	4,47	273,13	
	učitelji	101	4,62	277,86	
	skupaj	547			22133,50
Izzivanje učiteljev	učenci	447	3,72	268,72	
	učitelji	101	4,07	300,10	
	skupaj	548			19988,00
Kazanje žaljivih gest	učenci	445	4,04	269,57	
	učitelji	101	4,30	290,82	
	skupaj	546			20723,00
Pogosti prepiri	učenci	446	3,71	257,71	
	učitelji	101	4,52	345,94	
	skupaj	547			15257,00**
Grožnja s poškodbo	učitelji	101	5,18		
Fizični napad	učitelji	101	5,28		
Strah pred poškodbo ali vznemirjanjem	učitelji	101	5,24		

Opomba: $p < 0,01$ **; $p < 0,05$ *

Učenci in učitelji se statistično pomembno razlikujejo samo v percepciji dveh oblik nasilja učencev nad učitelji. Učenci se glede na učitelje v večji meri strinjajo s tem, da v njihovi šoli učenci učitelje imenujejo s sramotilnimi imeni ($U=19485,00$, $p < 0,05$) in da so med učenci in učitelji pogosti prepiri ($U=15257,00$, $p < 0,01$). Navedene rezultate lahko preberemo tudi iz Slike 1, kjer je za navedeni dve obliki nasilja vidna največja razlika v deležu učencev in učiteljev, ki se strinjajo oz. ne strinjajo s tema trditvama. Toda na podlagi vrednosti aritmetičnih sredin in osrednjih rangov je vidna tendenca učencev, da tudi ostale oblike nasilja v svoji šoli prepoznajo v večji meri kot učitelji, čeprav te razlike niso statistično pomembne.

Vrednosti aritmetičnih sredin za zadnje tri oblike nasilja, ki se nanašajo samo na izkušnje učiteljev, se nahajajo nad povprečjem lestvice, kar kaže na to, da se učitelji manj strinjajo kot strinjajo s temi trditvami.

Navedeno je vidno tudi iz Slike 1, kjer lahko opazimo, da je zelo majhen odstotek učiteljev, ki so odgovorili, da jim je nek učenec grozil s poškodbo, jih fizično napadel ali se bojijo, da jih bo nek učenec poškoval ali vznemirjal. Toda ne smemo zanemariti, da je vsega skupaj 3 % učiteljev doživelo grozljivo s poškodbami s strani učencev, 2 % učiteljev pa je doživelo fizični napad učencev, enak odstotek učiteljev pa čuti strah, da jih bo učenec poškoval ali vznemirjal.

Šolska klima

Da bi preverili percepcijo šolske klime ter morebitne razlike med učenci in učitelji v percepciji šolske klime, smo opravili neparametrični Mann-Whitney U test zaradi neizpoljenih predpostavk za uporabo *t*-testa za testiranje razlik med dvema neodvisnima skupinama. Rezultati opravljenega testa, ki nakazujejo (ne)obstajanje razlik med skupinami, osrednji rang posamezne skupine udeležencev ter pripadajoča aritmetična sredina so prikazani v Tabeli 2.

Tabela 2: Aritmetične sredine (M) percepcije šolske klime in Mann-Whitney U test razlik med učenci in učitelji v percepciji šolske klime.

Šolsko okolje	učenci/ učitelji	N	M	Osrednji rang	Mann-Whitney U test
Odnos med učenci in učitelji	učenci	447	3,09	296,58	
	učitelji	101	2,34	176,80	
Odnos med učenci	skupaj	548			12705,50**
	učenci	434	3,09	271,93	
	učitelji	97	2,86	239,46	
Avtonomija učencev	skupaj	531			18474,50
	učenci	443	4,01	296,60	
	učitelji	101	3,07	166,80	
Šolska pravila	skupaj	544			11695,50**
	učenci	416	3,09	269,27	
	učitelji	90	2,56	180,62	
	skupaj	506			12160,50**

Opomba: $p < 0,01^{**}$; $p < 0,05^{*}$.

Učenci in učitelji se statistično pomembno razlikujejo v percepciji narave odnosov med učenci in učitelji na način, da učitelji ocenjujejo ta odnos bolj pozitivno kot učenci ($U=12705,50$, $p < 0,01$). Učenci in učitelji se statistično pomembno ne razlikujejo v percepciji narave odnosa med učenci ($U=18474,50$, $p > 0,05$). Ko gre za percepcijo ravni, do katere je dovoljena avtonomija učencev pri odločanju, so učenci in učitelji

medsebojno statistično pomembno različni ($U=11695,50, p<0,01$), kot tudi v oceni meril, za katera šola ponuja jasna, konsistentna in korektna pravila ($U=12160,50, p<0,01$).

Iz prikazanih rezultatov lahko sklepamo, da imajo učenci v primerjavi z učitelji bolj negativno stališče do učitelja, do ravni avtonomije, ki jo imajo v šoli, ter do šolskih pravil.

Šolsko okolje kot napovedovalec nasilja učencev nad učitelji

Da bi na vzorcu učencev in učiteljev raziskali, ali posamezne postavke, ki merijo šolsko klimo, predvidevajo različne oblike nasilja učencev nad učitelji, smo opravili regresijsko analizo. Napovedovalna vrednost posameznih postavk se kaže v regresijskem koeficientu (Beta), prilagojeni R^2 pa nakazuje na odstotek variance kriterija (nasilje), ki ga pojasnjujejo napovedniki oziroma postavke, ki merijo šolsko klimo. Prilagojeni R^2 smo uporabili, da bi se izognili vplivu velikega števila napovednikov na umetno povečanje odstotka pojasnjene variance. Rezultati regresijske analize so prikazani v Tabeli 3 za vzorec učencev in v Tabeli 4 za vzorec učiteljev.

Tabela 3: Predvidevanje nasilja učencev nad učitelji na podlagi postavk, ki merijo šolsko klimo na vzorcu učencev.

	Regresijski koeficient (Beta)					
	Imenovanje s sramotilnimi imeni	Slabo vedenje	Izjave o udarjanju	Izzivanje učiteljev	Kazanje žaljivih gest	Pogosti prepiri
Učenci spoštujejo učitelje	-0,055	-0,229**	-0,073	-0,116*	-0,031	-0,082
Učitelji skrbijo za učence	-0,026	-0,006	-0,069	0,024	-0,055	0,020
Učitelji prispevajo k temu, da imajo učenci dobro mnenje o sebi	-0,053	0,061	0,039	0,063	0,123*	0,069
Učenci spoštujejo drugi druge	-0,024	0,070	0,050	-0,036	-0,065	0,023
Učenci pomagajo drugi drugim	-0,016	-0,102	-0,081	-0,009	-0,149*	-0,019
Učenci si prizadevajo dobiti najboljše ocene	-0,122	-0,165*	-0,231**	-0,132*	-0,135*	-0,285**
Učenci vlagajo veliko energije	-0,118	-0,022	0,060	-0,099	-0,095	0,063
Učenci so skrbne osebe	-0,118*	-0,067	-0,058	-0,076	0,037	-0,028

	Regresijski koeficient (Beta)					
	Imenovanje s sramotilnimi imeni	Slabo vedenje	Izjave o udarjanju	Izzivanje učiteljev	Kazanje žaljivih gest	Pogosti prepiri
Učenci se težko medsebojno strinjajo	-0,206**	-0,260**	-0,166**	-0,218**	-0,160**	-0,207**
Učenci verjamejo drugi drugim	0,003	0,051	-0,093	0,050	-0,020	-0,028
Učenci imajo priložnost predlagati aktivnosti pri pouku	0,038	-0,027	0,065	0,035	-0,008	0,054
Učenci imajo priložnost sodelovanja pri potrditvi pravil	0,139*	0,128	0,186**	0,067	0,138*	0,040
Učenci imajo priložnost sodelovanja pri potrditvi odločb	-0,029	-0,034	0,013	-0,049	0,021	0,013
Šolska pravila so poštena	-0,182**	-0,002	-0,133*	-0,023	-0,028	-0,096
Sankcije za kršitev pravil so enake za vse	0,005	0,040	0,031	-0,110	-0,047	-0,091
Vsi poznajo šolska pravila	-0,065	-0,025	-0,056	0,051	-0,020	0,027
Učitelji učencem pojasnijo, kaj od njih pričakujejo	0,072	0,059	-0,019	0,001	-0,048	0,112
Postopki povezani z uporabo pravil so jasni	-0,043	-0,047	-0,178*	-0,021	-0,028	-0,073
Vsem je jasno, katera obnašanja bodo nagrajena	0,102	0,097	0,073	0,089	.105	0,052
Osebe so enako nagrajene za enake uspehe	0,000	-0,046	-0,002	0,029	-0,080	-0,149*
Vsi vedo, kaj se in kdaj dela	-0,008	-0,070	0,071	0,102	-0,006	0,082
Posamezniki vedo, kako zaslužiti nagrado	0,008	-0,025	0,025	-0,161*	-0,079	-0,115
Postopki povezani z uporabo pravil se pogosto ignorirajo	-0,078	-0,103*	-0,088	-0,133**	-0,186**	-0,197**

	Regresijski koeficient (Beta)					
	Imenovanje s sramotilnimi imeni	Slabo vedenje	Izjave o udarjanju	Izzivanje učiteljev	Kazanje žaljivih gest	Pogosti prepiri
Prilagojeni R^2	0,275**	0,261**	0,273**	0,212**	0,277**	0,267**

Opomba: $p < 0,01^{**}$; $p < 0,05^*$.

Rezultati regresijske analize na vzorcu učencev in učiteljev kažejo, da postavke, ki merijo šolsko klimo, skupaj pojasnjujejo statistično pomembno količino variance vseh raziskanih oblik nasilja učencev nad učitelji, razen učiteljeve izkušnje fizičnega napada učencev. Toda iz pridobljenih prilagojenih vrednosti R^2 je razvidno, da šolska klima v glavnem napoveduje majhen del variance različnih oblik nasilja učencev nad učitelji. Ta delež variance za vzorec učencev se giblje od $R^2 = 21,2$ %, za nasilje v obliki izzivanja učiteljev, do $R^2 = 27,7$ %, za nasilje v obliki kazanja žaljivih gest učiteljem, za vzorec učiteljev od $R^2 = 17,8$ %, za strah učiteljev pred poškodbo ali vznemirjanjem, do $R^2 = 37,6$ %, za izkušnjo grožnje s poškodbo s strani učencev.

Regresijski koeficienti so za večino postavk, ki merijo šolsko klimo, zelo nizki in v glavnem nepomembni za oba vzorca, zato lahko sklepamo, da nimajo znatnega pomena pri pojasnitvi razlik v različnih oblikah nasilja učencev nad učitelji. Stališče o težkem medsebojnem povezovanju učencev se kaže kot postavka, ki statistično pomembno napoveduje višje ravni vseh oblik nasilja učencev nad učitelji na vzorcu učencev. Na vzorcu učiteljev pa stališče do izjave, da si učenci ne prizadevajo dobiti najboljše ocene, izstopa kot postavka, ki napoveduje statistično pomembno višje ravni skoraj vseh oblik nasilja.

Zaradi velike količine podatkov, prikazanih v Tabeli 3 in Tabeli 4, bomo izpostavili le tiste postavke, ki so se pokazale kot najmočnejši napovedniki posameznih oblik nasilja. Na vzorcu učencev se je stališče, da si učenci ne prizadevajo dobiti najboljše ocene, pokazalo kot najboljši napovednik večjega obsega nasilja v obliki izjav o udarjanju učiteljev in pogostih preprirov med učenci in učitelji, stališče učencev, da se postopki, povezani z uporabo pravil, pogosto ignorirajo, pa kot najboljši napovednik večjega obsega nasilja v obliki kazanja žaljivih gest učitelju. Ostale oblike nasilja na vzorcu učencev najbolje napoveduje postavka, da se učenci težko medsebojno povezujejo. Kar zadeva rezultate, ki smo jih dobili na vzorcu učiteljev, se je stališče učiteljev, da so šolska pravila nepoštena, pokazalo kot najboljši napovednik večjega obsega nasilja v obliki izjav učenca, da bo udaril učitelja, stališče, da so kazni za kršitev pravil enake za vse, pa najbolje napoveduje več nasilja v obliki groženj s poškodbo in strahu

Tabela 4: Napoved nasilja učencev nad učitelji na podlagi postavk, ki merijo šolsko klimo na vzorcu učiteljev.

Regressijski koeficient (Beta)									
	Imenovanje s sramorilnimi imeni	Slabo vedenje	Izjave o udarjanju	Izzivanje učiteljev	Kazanje žaljivih gest	Pogosti prepri	Grožnja s poškodbo	Fizični napad	Strah pred poškodbo ali vznemirjanjem
Učenci spoštujejo učitelje	-0,051	-0,026	-0,188	-0,168	-0,133	0,045	0,090	0,078	0,080
Učitelji skrbijo za učence	-0,010	0,043	-0,046	0,071	0,048	-0,067	-0,388**	-0,330*	-0,302*
Učitelji prispevajo temu, da učenci imajo dobro mnenje o sebi	-0,049	0,040	0,195	-0,111	-0,128	-0,270	0,070	.103	.120
Učenci spoštujejo druge	0,119	0,021	0,091	0,367**	0,175	-0,003	0,186	.173	.243
Učenci pomagajo drugi drugim	0,022	-0,102	0,020	0,049	0,021	-0,043	0,075	.122	.208
Učenci si prizadevajo dobiti najboljše ocene	-0,436**	-0,324*	-0,297*	-0,573**	-0,487**	-0,241	-0,335*	-0,421*	-0,362*
Učenci vlagajo veliko energije	-0,104	0,017	-0,166	0,159	-0,010	0,038	0,009	.147	-0,004
Učenci so skrbne osebe	0,135	0,101	0,078	0,005	0,081	0,212	-0,204	-0,027	-0,079
Učenci se težko medsebojno strinjajo	-0,300*	-0,249*	-0,150	-0,129	-0,188	-0,044	-0,140	-0,141	-0,216
Učenci verjamejo drugi drugim	-0,062	0,009	-0,025	-0,005	0,088	0,018	0,023	-0,040	0,090

Regressijski koeficient (Beta)								
Imenovanje s srmostilnimi imeni	Slabo vedenje	Izjave o udarjanju	Izzivanje učiteljev	Kazanje žaljivih gest	Pogosti prepri	Grožnja s poškodbo	Fizični napad	Strah pred poškodbo ali vznemiranjem
Učenci imajo prilžnost pre- dlagati aktivno- stti pri pouku	-0,078	-0,052	-0,015	0,130	0,072	-0,081	0,040	0,035
Učenci imajo prilžnost sode- lovanja pri vzpo- stavitvi pravil	0,423*	0,219	0,085	0,178	0,235	-0,083	-0,115	-0,050
Učenci imajo prilžnost sode- lovanja pri potr- ditvi odločb	-0,181	-0,201	0,103	-0,128	-0,149	0,076	0,026	0,081
Šolska pravila so postena	-0,161	0,083	-0,386**	-0,058	-0,104	-0,449**	-0,273	-0,298*
Sankcije zakr- šitev pravil so za vse enake	0,321*	-0,045	0,253	-0,057	0,091	.464**	330*	.385*
Vsi poznajo šol- ska pravila	0,053	.160	-0,048	-0,113	0,157	0,071	0,046	0,083
Učitelji učen- cem pojasnjuje- jo, kaj se od njih pričakuje	0,101	-0,129	-0,063	-0,039	-0,257	-0,233	-0,293	-0,147

	Regressijski koeficient (Beta)								
	Imenovanje s sramotljivimi imeni	Slabo vedenje	Izjave o udarjanju	Izzivanje učiteljev	Kazanje zajljivih gest	Pogosti prepiri	Grožnja s poškodbo	Fizični napad	Strah pred poškodbo ali vznemirjanjem
Postopki pove- zani z uporabo pravil so jasni	-0,403*	-0,233	0,141	0,145	-0,020	0,261	0,240	.234	-0,121
Vsem je jasno, katera obnašanja bodo nagrajena	0,320	0,322*	0,330*	0,107	0,319*	-0,012	-0,040	0,079	.192
Ljudje so enako nagrajeni za ena- ke uspehe	-0,125	-0,122	-0,375*	-0,409*	-0,281	-0,234	-0,127	-0,187	-0,302
Vsivedo, kaj se in kdaj dela	0,044	-0,025	-0,067	0,015	-0,003	0,040	0,171	.307	.206
Ljudje vedo, kako zaslužiti nagrado	-0,118	-0,188	-0,057	-0,094	-0,167	-0,154	0,098	-0,099	-0,011
Postopki pove- zani z uporabo pravil se pogosto ignorirajo	-0,264*	-0,194	-0,333**	-0,139	-0,197	-0,197	-0,324*	-0,242	-0,351**
Prilagojeni R ²	0,282**	0,342**	0,368**	0,324**	0,338**	0,242**	0,376**	.152	.178*

Opomba: $p < 0,01$ ** ; $p < 0,05$ *

pred poškodbo ali vznemirjanjem. Ostale oblike nasilja najbolje napoveduje stališče učiteljev, da si učenci ne prizadevajo dobiti najboljše ocene. Niti ena postavka na vzorcu učiteljev ne napoveduje pomembne ravni nasilja v obliki pogostih preprirov med učenci in učitelji.

Razprava

Percepcija nasilja nad učitelji

Večina dosedanjih raziskav je preverjala percepcijo nasilja učencev nad učitelji na vzorcu učencev (Chen in Astor, 2009) ali na vzorcu učiteljev (Dzuka in Dalbert, 2007; Kauppi in Pörhölä, 2012; McMahan et al., 2014). Ta raziskava ponuja poseben vpogled v odnos med učenci in učitelji v percepciji različnih oblik nasilja učencev nad učitelji. Glede na razsežnost obnašanja, ki ga zajema, je verbalno nasilje v tej raziskavi opisano z različnimi oblikami. Te so: imenovanje s sramotilnimi imeni, izjave o udarjanju učiteljev, izzivanje učiteljev in pogosti prepiri. Skladno s predhodnimi raziskavami (Dzuka in Dalbert, 2007; Espelage et al., 2013; Lokmić et al., 2013) so se učitelji tudi v tej raziskavi izkazali za najbolj izpostavljene verbalnim oblikam nasilja, zlasti imenovanju s sramotilnimi imeni in izzivanju učiteljev po poročanju učencev ter izzivanju učiteljev po poročanju učiteljev. Na vzorcu hrvaških učiteljev je vsega skupaj 3 % učiteljev doživelo grožnje z nasiljem, 2 % učiteljev pa telesno nasilje. Pridobljeni podatki kažejo nižjo raven groženj in telesnih napadov v primerjavi s predhodnimi raziskavami, kjer se pojavnost telesnega nasilja nad učitelji giblje od 4 % (Dzuka in Dalbert, 2007; McMahan et al., 2014) do 45 % učiteljev (Scottish Executive Department, 2004 po Lokmić et al., 2013). Razlike v pojavnosti telesnega nasilja nad učitelji lahko ob dejanskih pripišemo tudi metodološkim razlikam v izpeljavi raziskave.

Rezultati raziskave dodatno sporočajo, da učenci in učitelji v približno enaki meri zaznavajo prisotnost večine opazovanih oblik nasilja v njihovi šoli. Vendar učenci v večji meri zaznavajo, da učenci na njihovi šoli učitelje imenujejo s sramotilnimi imeni ter da se učenci in učitelji pogosto prepirajo. Razlike med učenci in učitelji v percepciji pojavnosti imenovanja učiteljev s sramotilnimi imeni lahko pojasnimo s tem, da gre za obnašanje, ki lahko poteka tudi brez vednosti učiteljev. Učenci lahko med seboj učitelje imenujejo na različne načine, ne da bi jih kdaj imenovali tako, da bi jih učitelji slišali. Kar zadeva pogostost preprirov, se učenci in učitelji lahko razlikujejo v razumevanju definicije prepira: učenci lahko razumejo kot prepir že določene razprave ali nesoglasja, učitelji pa lahko prepir definirajo bolj resno.

Ne glede na manjšo pojavnost različnih oblik nasilja učencev nad hrvaškimi učitelji, rezultati kažejo na prisotnost nasilja v zaskrbljujoči meri. Glede na resnost posledic, do katerih lahko pripelje nasilje nad učitelji, je treba dvigniti javno zavedanje o tem problemu, pripraviti določene programe in posege za preprečevanje nasilja ter za njegovo odpravljanje in zmanjševanje njegovih posledic, če do nasilja pride. Da bi preprečili odhod kvalitetnih in motiviranih učiteljev s šol, jim moramo zagotoviti varno delovno okolje.

Percepcija šolskega okolja

Rezultati, ki smo jih dobili z našo raziskavo, kažejo, da učenci bolj negativno ocenjujejo odnos med učenci in učitelji kot učitelji, pa tudi raven avtonomije, ki jim je dovoljena, ter raven, do katere šola ponuja jasna, konsistentna in korektna pravila. Ko gre za odnose med učenci, enega med opazovanimi dejavniki šolske klime, se učenci in učitelji ne razlikujejo. Glede na to, da je šolska klima v raziskavah določena na različne načine oziroma s pomočjo različnih konceptov, je primerjava z ostalimi raziskavami težja. Toda tudi raziskava, ki jo je opravila Kantorová (2009), je pokazala, da so učenci v primerjavi z učitelji bolj nagnjeni k negativnim ocenam različnih dejavnikov šolske klime. V splošnem je videti, da so učenci bolj nezadovoljni kot zadovoljni z različnimi dejavniki šolske klime, kar so potrdile tudi prejšnje raziskave na vzorcu hrvaških učencev (Puzić et al., 2011; Velki in Vrdoljak, 2013; Vlah in Perger, 2014). Glede na vlogo šolske klime kot napovednika različnih rezultatov, povezanih z učenci, moramo šole ozavestiti o pomembnosti vzpodbujanja pozitivnih medčloveških odnosov v šoli, avtonomije pri učencih in vzpostavljanju kvalitetnih šolskih pravil, da bi učenci šolo percipirali kot kraj, kjer se čutijo varne, kjer se lahko razvijajo in doživljajo uspehe v osebnem in akademskem razvoju ter kjer so zaščiteni pred različnimi tveganimi obnašanji.

Vloga šolske klime v predvidevanju nasilja učencev nad učitelji

S to raziskavo smo preverili, v kolikšni meri šolska klima napoveduje različne oblike nasilja nad učitelji na vzorcu učencev in na vzorcu učiteljev. V predhodnih raziskavah (Gottfredson et al., 2005; Khoury-Kassabri et al., 2009) se je šolska klima pokazala kot pomemben napovednik nasilja nad učitelji. Toda nobena med temi raziskavami ni postavila šolske klime v odnos do posameznih oblik nasilja nad učitelji. Rezultati kažejo, kako šolska klima pojasnjuje pomemben delež variance vseh raziskanih oblik nasilja nad učitelji, razen fizičnega napada s strani učencev. Sklepamo, da lahko napovedovanje fizičnih napadov na učitelje pripišemo nekaterim drugim dejavnikom, ki so povezani z učenci, učitelji ali šolo kot celoto, toda

niso zajeti v to raziskavo. Predhodne raziskave so v napovedovanju nasilnega obnašanja učencev do učiteljev pokazale pomembnost demografskih spremenljivk in spremenljivk, povezanih z delovanjem širše skupnosti (Gottfredson et al., 2005; Khoury-Kassabri et al., 2009). Iz preverjanja pomembnosti posameznih postavk, s katerimi merimo šolsko klimo za pojasnjevanje razlik v različnih oblikah nasilja, se je pokazalo, da imajo te postavke veliko večjo pomembnost, ko opazujemo njihov skupni prispevek k pojasnitvi variance nasilja.

Glede na vse navedeno so percepcije odnosov med učenci in učitelji, odnosov med učenci, avtonomije učencev in šolskih pravil bistvene pri napovedovanju različnih oblik nasilja nad učitelji. Bolj natančno: z ustvarjanjem toplega in podpornega okolja, z vključevanjem učencev v odločanje in pravila ter z zagotavljanjem strukturiranega, varnega okolja in postavljanjem jasnih ter korektnih pravil bi deloma lahko vzpostavili okolje, ki ne podpira nasilja in ki ima pripravljene odgovore nanj.

Omejitve in predlogi za prihodnje raziskave

Čeprav raziskava ponuja pomemben vpogled v percepcijo učencev in učiteljev o pojavnosti problema nasilja nad učitelji v hrvaških šolah ter v vlogo šolske klime pri pojasnjevanju nasilja, ima določene pomanjkljivosti. Da bi lahko rezultate z večjo zanesljivostjo posplošili na populacijo učencev in učiteljev v Republiki Hrvaški, bi bilo zaželeno v vzorec vključiti večje število šol. Z večjim številom šol bi lahko preverjali razliko med šolami glede na vrsto programa, po katerem poučujejo, število vpisanih učencev, urbanost področja, v katerem se nahajajo, velikost razredov in glede na številne druge kazalce, ki potencialno vplivajo na delovanje šole. Raziskave so pokazale, da so šolska politika, ki vzpodbuja agresivnost, ogrožena kvaliteta odnosa med učitelji in starši ter pomanjkanje kohezije v šoli povezani z nasiljem nad učitelji (Payne et al., 2013). Vključevanje takšnih dodatnih spremenljivk v raziskavo, kot tudi demografskih in tistih, povezanih s skupnostjo, bi podalo popolnejšo sliko okolja, v katerem se dogaja nasilje nad učitelji, ter bi lahko v večji meri pojasnilo njegov pojav. Zaradi majhnega števila šol, ki so se udeležile raziskave, smo se izognili primerjavi šol po vrsti programa, kar bi ogrozilo zaupnost. Prednost raziskave je v istočasnem preverjanju percepcije učencev in učiteljev o nasilju nad učitelji v njihovi šoli, v prihodnje raziskave pa bi bilo zaželeno vključiti še poročanje ravnateljev in staršev učencev, da bi ugotovili izpostavljenost učiteljev še drugim oblikam nasilja.

Na podlagi odgovorov učencev na zastavljena vprašanja o vrstah nasilja ni mogoče ugotoviti, ali so sami storilci nasilja nad učitelji ali pa so samo seznanjeni z obstajanjem nasilja. V prihodnjih raziskavah bi bilo

koristno ločiti med učenci, ki so storilci, in tistimi, ki so priče nasilja. Podobno so neposredno o izkušnji anketiranih učiteljev spraševala samo vprašanja, ki se nanašajo na grožnjo, telesno nasilje in strah pred poškodbo ali vznemirjanje učiteljev, na podlagi ostalih vprašanj pa ni bilo možno sklepati, kolikšen delež učiteljev je sam doživel preverjane oblike nasilja. Zato morda ni bila uspešno zajeta resnična pojavnost nasilja nad učitelji. Predhodne raziskave so dodatno pokazale, da je pogosta oblika nasilja nad učitelji poškodovanje njihovega premoženja (Dzuka in Dalbert, 2007; Espelage et al., 2013; Lokmić et al., 2013). Zato bi bilo dobro v prihodnjih raziskavah preveriti še pojavnost te oblike nasilja. V prihodnje bi bilo dobro tudi izmeriti, kako pogosto učitelji doživljajo določena obnašanja, od koliko različnih učencev, v kolikšni meri delijo neprijetne izkušnje z drugimi učitelji, ravnatelji in strokovno službo v šoli ter kolikšno podporo prejemajo. Delitev neprijetnih izkušenj in prepoznavanje takšnih obnašanj kot nasilja, ne pa kot neprimerne vedenja učencev, ki naj bi ga učitelji sami popravljali, lahko pomaga celotni šolski skupnosti pri soočanju s problemom.

Če povzamemo, raziskava ponuja nov pogled na problem v šolah, ki ga poznamo od nekdaj, ter je lahko izhodišče tistim, ki oblikujejo izobraževalno politiko, da bi lahko prepoznali problematiko nasilja v šolah, kjer je poleg osnovnega vrstniškega nasilja prisotno tudi nasilje nad učitelji, s ciljem uvedbe ukrepov, potrebnih za preprečevanje nasilja in zaščito udeležencev.

Zaključek

Rezultati te raziskave, izpeljane na vzorcu zagrebških učencev in učiteljev, sporočajo, da je v šolah prisotno nasilje učencev nad učitelji, posebej verbalno nasilje, ki se kaže kot imenovanje učiteljev s sramotilnimi imeni, izzivanje učiteljev, grožnje s poškodbami in pogosti prepiri med učenci in učitelji. Čeprav v manjši meri je del učiteljev že doživel grožnje in telesne napade s strani učencev ter čuti strah pred poškodbami ali vznemirjanjem. Ko gre za primerjavo učencev in učiteljev, se je pokazalo, da učenci v večji meri kot učitelji zaznavajo prisotnost dveh oblik nasilja – imenovanj s sramotilnimi imeni in izzivanja učiteljev.

V skladu s predhodnimi raziskavami so učenci bolj nagnjeni k negativnejšim ocenam šolske klime v primerjavi z učitelji. Šolska klima se je pokazala kot pomemben napovednik različnih oblik nasilja učencev nad učitelji, razen telesnih napadov s strani učencev. Toda, za čim boljše opisovanje in predvidevanje nasilja nad učitelji in da ga lahko kontroliramo, moramo upoštevati številne dejavnike, ki so se pokazali kot bistveni pri pojasnjevanju problema nasilja.

Na koncu moramo poudariti pomembnost vzporedne raziskave percepcij dveh skupin raziskovancev, učencev in učiteljev, o medsebojni povezanosti kvalitete šolske klime in nasilja nad učitelji, ker rezultati raziskave posredno govorijo tudi o kontekstu dela v naših vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Namreč, odnosi na delovnem mestu so kot del celotne šolske klime pomemben napovednik sindroma izgorevanja na delu (angl. *burnout syndrome*) učiteljev v osnovnih in srednjih šolah, ker so povezani z različnimi intrapersonalnimi in okoljskimi dejavniki (Koludrović et al., 2009). Sindrom izgorevanja lahko opišemo kot »stanje psihične, fizične ali psihofizične izčrpanosti na delu, povzročene s pretiranim in dolgotrajnim stresom na delovnem mestu« (Domović et al., 2010: str. 351). Seidman in Zager (po Koludrović et al., 2009) sta razvila poseben model neučinkovitega soočanja s stresom učiteljskega poklica, ki vključuje nezadovoljstvo na delu, pomanjkanje administrativne podpore in negativna stališča o učencih. Rezultati raziskave tako govorijo o potrebnem premisleku o posebnih programih (Koludrović et al., 2009) v okvirju začetnega izobraževanja učiteljev v osnovnih in srednjih šolah ter njihovega strokovnega izpopolnjevanja, ki bo krepilo njihove pedagoške kompetence (Jurčić, 2012) in jim pomagalo pri vsakodnevnem soočanju z veliko ravno stresa, ki ga prinaša ta zahtevni poklic.

Literatura

- Astor, R. A., Meyer, H. A., Benbenishty, R., Marachi, R., in Rosemond, M. (2005) School safety interventions: Best practices and programs, *Children & Schools* 24(1), str. 17–32.
- Bilić, V., Buljan Flander, G., in Hrpka, H. (2012) *Nasilje nad djecom in među djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., in Johnson, S. L. (2014) Measuring School Climate in High Schools: A Focus on Safety, Engagement, and the Environment, *Journal of School Health* 84(9), str. 593–604.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., in Dumas, T. (2003) Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety, *Journal of Educational Psychology* 95(3), str. 570–588.
- Chen, J., in Astor, R. A. (2009) Students' Reports of Violence Against Teachers in Taiwanese Schools, *Journal of School Violence* 8(1), str. 2–17.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., in Pickeral, T. (2009) School climate: Research, policy, practice, and teacher education, *Teachers College Record* 111(1), str. 180–213.

- Domović, V., Martinko, J., in Jurčec, L. (2010) Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu, *Napredak* 151(3-4), str. 350-369.
- De Wet, C. (2010) Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study, *South African Journal of Education* 30, str. 189-201.
- Dzuka, J., in Dalbert, C. (2007) Student Violence Against Teachers: Teachers' Well-Being and the Belief in a Just World, *European Psychologist* 12, str. 253-260.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A., in Reynolds, C. R. (2013) Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers: Recommendations for a National Research, Practice, and Policy Agenda, *American Psychologist* 68(2), str. 75-87.
- Fan, W., Williams, C. M., in Corkin, D. M. (2011) A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors, *Psychology in the Schools* 48(6), str. 632-647.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., in Morrison, R. (2005) Development of the California School Climate and Safety Survey-short form, *Psychology in the Schools* 42, str. 137-149.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., in Gottfredson, N. C. (2005) School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools, *Journal of Research in Crime and Delinquency* 42, str. 412-444.
- Grayson, J. L., in Alvarez, H. K. (2008) School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model, *Teaching and Teacher Education* 24(5), str. 1349-1363.
- Griffith, J. (2000) School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment, *Elementary School Journal* 101, str. 35-61.
- Hart, P. M., Wearing, A. J., Conn, M., Carter, N. L., in Dingle, R. K. (2000) Development of the school organisational health questionnaire: a measure for assessing teacher morale and school organisational climate, *British Journal of Educational Psychology* 70, str. 211-228.
- Jurčić, M. (2012) *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Kantorová, J. (2009) The school climate – theoretical principles and research from the perspective of students, teachers and parents, *Odgovorne znanosti* 11(1), str. 183-189.

- Kauppi, T., in Pörhölä, M. (2012) Teachers Bullied by Students: Forms of Bullying and Perpetrator Characteristics, *Violence and Victims* 27(3), str. 396–413.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., in Benbenishty, R. (2009) Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence Against Peers and Teachers: A Cross-Cultural and Ecological Analysis, *Journal of Interpersonal Violence* 24(1), str. 159–182.
- Kolega, M., Hrpka, H., in Buljan Flander, G. (2009) Slika učiteljev v dnevnim novinama, *Educational Sciences/Odgojne znanosti* 11(2), str. 461–477.
- Koludrović, M., Jukić, T., in Reić Ergovac, I. (2009) Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne in predmetne nastave te srednjoškolskih učiteljev, *Život in šola* 55(22/2), str. 235–249.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., in Blatt, S. J. (2001) School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students, *Journal of School Psychology* 39, str. 141–159.
- Lee, C. H., in Song, J. (2012) Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students, *Journal of Interpersonal Violence* 27(12), str. 2437–2464.
- Levin, H. M., Belfield, C. R., Muenning, P., in Rouse, C. E. (2007) *The costs and benefits of an excellent education for America's children*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lokmić, M., Opić, S., in Bilić, V. (2013) Violence against teachers – rule or exception? *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education* 1(2), str. 6–15.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., in Brown, V. (2014) Violence directed against teachers: results from a national survey, *Psychology in the Schools* 51(7), str. 753–766.
- Ozmusul, M. (2016) School Climate as a Predictor of Early School Leavers, *Croatian Journal of Education* 18(2), str. 491–517.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., in Gottfredson, G. D. (2003) Schools as communities: the relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder, *Criminology* 41(3), str. 749–777.
- Popadić, D., in Plut, D. (2007) Nasilje v osnovnim školama v Srbiji – oblici učestalosti, *Psihologija* 40(2), str. 309–328.

- Pörhölä, M., Karhunen, S., in Rainivaara, S. (2006) Bullying at school and in the workplace: a challenge for communication research. In: C.S. Beck [ur.], *Communication yearbook*, str. 249–301. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Puzić, S., Baranović, B., in Doolan, K. (2011) Školska klima in sukobi v šoli, *Sociologija in prostor* 19(3), str. 335–358.
- Reddy, L. A., Espelage, D., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Brown, V. E., Reynolds, C. R., Jones, A., in Kanrich, J. (2013) Violence Against Teachers: Case Studies from the APA Task Force. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1, str. 231–245.
- Rumberger, R. W. (1987) High school dropouts: a review of issues and evidence, *The Review of Educational Research* 57(2), str. 101–121.
- Russo, A., Milić, R., Knežević, B., Mulić, R., in Mustajbegović, J. (2008) Harassment in Workplace Among School Teachers: Development of a Survey, *Croatian Medical Journal* 49, str. 545–552.
- Stewart, E. B. (2007) School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement, *Education and Urban Society* 40, str. 179–204.
- Terry, A. A. (1998) Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence, *British Journal of Educational Psychology* 68, str. 255–268.
- Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D., in Amandus, H. (2013) Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations, *Journal of Safety Research* 44, str. 65–71.
- Velki, T., in Vrdoljak, G. (2013) Uloga nekih vršnjačkih in školskih varijabli v predviđanju vršnjačkoga nasilnog obnašanja, *Društvena istraživanja* 22(1), str. 101–120.
- Verkuyten, M., in Thus, J. (2002) School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender, *Social Indicators Research* 59, str. 203–228.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., in Santinello, M. (2005) Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis, *American Journal of Community Psychology* 36, str. 327–341.
- Vlah, N., in Perger, S. (2014) Povezanost vršnjačkog nasilja s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole, *Kriminologija i socijalna integracija* 22(1), str. 1–25.

- Way, N., Reddy, R., in Rhodes, J. (2007) Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment, *American Journal of Community Psychology* 40, str. 194–213.
- Wu, S. C., Pink, W., Crain, R., in Moles, O. (1982) Student suspension: a critical reappraisal, *The Urban Review* 14(4), str. 245–303.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., in Ubbes, V. A. (2010) School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment, *Journal of Psychoeducational Assessment* 28(2), str. 139–152.

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(3-4\)33-59](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(3-4)33-59)

Doživljanje nasilja v mladostništvu: vloga odnosov z vrstniki, odnosov z učitelji ter čustvenih in socialnih kompetenc

Tina Pivec in Ana Kozina

Medvrstniška viktimizacija (doživljanje medvrstniškega nasilja) ostaja eno izmed najbolj raziskovanih področij in hkrati tudi ena izmed najbolj perečih težav v šolah (Košir, Pivec, Klasinc, Špes in Horvat, 2018). Izpostavljenost nasilju ima za učence tako kratkoročne kot tudi dolgoročne posledice. Te so npr. anksioznost, depresivnost, nižja samopodoba, osamljenost in zmanjšana učna uspešnost (Hawker in Boulton, 2000; Isaacs, Hodges in Salmivalli, 2008), zato je poznavanje dejavnikov, ki nanjo vplivajo, ključno za vzpostavljanje učinkovitih intervencij za zmanjšanje viktimizacije v šolah. V raziskavi sva se osredinili na dejavnike na ravni odnosov z vrstniki, na ravni odnosov z učitelji in na ravni posameznika (čustvene in socialne kompetence), ki sva jih na podlagi predhodnih raziskav povezali z doživljanjem nasilja v šoli.

Doživljanje medvrstniškega nasilja je še posebej težavno v času mladostništva, saj je to obdobje, ko postanejo odnosi z vrstniki razvojnopsihološko pomembni. V tem času učencem sovrstniki predstavljajo čustveno in socialno oporo, z njimi preživijo veliko časa tako v šoli kot izven nje, v istem obdobju postane zelo pomemben tudi socialni status učenca (LaFontana in Cillessen, 2010). Posledično tako pozitivni vrstniški odnosi predstavljajo varovalni dejavnik v kontekstu viktimizacije. Mednje lahko štejemo prijateljstvo, socialno oporo vrstnikov in socialno sprejetost (Card in Hodges, 2008). V šolskem kontekstu pomembno vlogo igrajo tudi odnosi med učenci in učitelji, za katere je bilo ugotovljeno, da so pozitivni odnosi med učenci in učitelji varovalni dejavnik doživljanja nasilja, negativni odnosi z učitelji pa dejavnik tveganja za razvoj viktimizacije (Elledge, Elledge, Newgent in Cavell, 2016; Troop-Gordon

in Kopp, 2011). Nenazadnje so pri viktimizaciji zelo pomembne tudi lastnosti na ravni posameznika, kot so čustvene in socialne kompetence. Učenci, ki posedujejo čustvene in socialne kompetence, so v manjši meri žrtve medvrstniškega nasilja, saj ne predstavljajo t. i. »lahkih tarč«, ki jih nasilneži navadno izbirajo med sramežljivimi in negotovimi učenci (Olweus, 1997), prav tako se zaradi virov, ki jih te kompetence zanje predstavljajo, na morebitno nasilje odzovejo na primeren način, kar prav tako zmanjša verjetnost, da postanejo žrtve nasilja (Lenzi et al., 2015).

Viktimizacija (doživljanje nasilja)

Viktimizacijo (t. i. doživljanje nasilja) je mogoče opredeliti kot izpostavljenost učenca nasilju, ki se s strani enega vrstnika ali skupine vrstnikov ponavlja dalj časa (Olweus, 1997). Medvrstniško nasilje in viktimizacija sta povezana, vendar ne identična konstrukta. Na podlagi številnih definicij medvrstniškega nasilja in viktimizacije lahko ugotovimo, da je za izvajanje in tudi doživljanje nasilja značilno naslednje (Salmivalli in Peets, 2009): 1) namen nasilja je škodovati, 2) izvajanje nasilja se ponavlja dalj časa in 3) med nasilnežem in žrtvijo obstaja razlika v moči (žrtev se s težavo brani pred nasilnežem). Slednje ni nujni pogoj pri viktimizaciji, saj se doživljanje nasilja lahko zgodi tudi pri posameznikih, ki so drug drugemu enakovredni, vendar je ravno neravnotežje moči pomemben dejavnik pri pojavu prilagoditvenih težav učencev (Malecki et al., 2015).

Učenci, ki doživljajo nasilje, sicer predstavljajo heterogeno skupino, vendar je mogoče izluščiti naslednje skupne značilnosti: višja podredljivost, negotovost vase, nesprejetost s strani vrstnikov (Card in Hodges, 2008) ter širša kategorija težav na področju ponotranjenja. Dejavniki tveganja za razvoj viktimizacije so hkrati posledice doživljanja nasilja (Juvonen in Graham, 2014), kar kaže, da se žrtve velikokrat vrtijo v začaranem krogu, saj doživljajo nasilje zaradi nekaterih svojih psihosocijalnih težav (npr. anksioznost, slabše socialne spretnosti), posledično pa doživljanje nasilja vpliva na nastanek teh težav. V skupini viktimiziranih posameznikov so prav tako učenci, ki hkrati doživljajo nasilje in ga sami tudi izvajajo (t. i. nasilneži-žrtve); ti predstavljajo najbolj ranljivo skupino med vsemi učenci, ki so vključeni v pojav medvrstniškega nasilja in viktimizacije (Yang, Li in Salmivalli, 2016).

Dejavniki na ravni odnosov z vrstniki

Vrstniki lahko na več načinov vplivajo na pojav viktimizacije, saj zgolj to, da imajo učenci enega prijatelja, zmanjša tveganje za pojav viktimizacije (Hodges in Perry, 1999). Pri tem so pomembne tudi lastnosti prijatelja in kakovost prijateljstva (Bollmer, Milich, Harris in Maras, 2005; Sainio,

Veenstra, Huitsing in Salmivalli, 2011), saj imeti prijatelja, ki je prav tako deležen nasilja, predstavlja dejavnik tveganja za nastanek viktimizacije (Sentse, Dijkstra, Salmivalli in Cillessen, 2013). Pri viktimizaciji še posebej veliko vlogo igrajo tudi preostali vrstniki, in sicer z vidika socialne opore, ki jo nudijo učencu (Du, DeGuisto, Albright in Alrehaili, 2018), prav tako pa so preostali vrstniki, ki v nasilje niso vključeni, opazovalci nasilja, ki lahko bodisi spodbujajo nasilneža bodisi branijo žrtev in s tem pomembno vplivajo na nadaljnjo pojavnost viktimizacije (Caravita, Di Blasio in Salmivalli, 2009). Na splošno je torej mogoče trditi, da pozitivna plat odnosov z vrstniki učence na nek način ščiti pred pojavom viktimizacije. Pri tem pomembno vlogo igra prosocialno vedenje, ki ga je mogoče opredeliti kot skupek prostovoljnih dejanj, ki jih posameznik stori zato, da pomaga drugim; med taka dejanja sodita altruistična pomoč in sodelovanje (Eisenberg, Fabes in Spinrad, 2006). Učenci, za katere je značilno prosocialno vedenje, imajo več možnosti za pozitivne odnose z vrstniki, zaradi česar prosocialno vedenje predstavlja varovalni dejavnik viktimizacije (Griese, Buhs in Lester, 2016), a vendar je lahko pri učencih potreba po pripadnosti dovolj močna, da ne glede na doživljanje nasilja delujejo prosocialno (Griese in Buhs, 2014). Te povezave odpirajo nova raziskovalna vprašanja o smeri teh povezav.

Na drugi strani negativna plat odnosov, težavno vedenje učencev, predstavlja dejavnik tveganja. Težavno vedenje zajema široko paleto vedenj, ki vključujejo agresivnost, delikventnost in druga antisocialna vedenja (Racz in McMahon, 2011). Predhodne raziskave so pokazale, da lahko težavno vedenje napoveduje verjetnost, da bo učenec postal žrtev nasilnega vedenja (Marengo et al., 2018). Pri tem je treba opozoriti, da je vzdolžna raziskava, ki so jo izvedli Schwartz in sodelavci (Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit in Bates, 1998), pokazala, da je doživljanje viktimizacije po poročanju staršev in učiteljev dve leti kasneje povezano s težavnim vedenjem. Navedeno kaže na povezanost viktimizacije in težavnega vedenja, pri čemer je mogoče zaključiti, da težavno vedenje predstavlja dejavnik tveganja za razvoj viktimizacije.

Dejavniki na ravni odnosov z učitelji

Učitelji imajo ključno vlogo pri ustvarjanju podpornega in spodbudnega šolskega okolja z vzpostavljanjem dobrih odnosov z učenci, vodenjem razreda in s predstavljanjem pozitivnega vzgleda za učence (Di Stasio, Savage in Burgos, 2016). Odnosi med učenci in učitelji vplivajo na razvoj socialnih spretnosti učencev, učno zavzetost, pozitiven odnos učencev do šole (Hamre in Pianta, 2005) in so povezani z višjo sprejetostjo s strani vrstnikov ter z nižjo stopnjo pozunanjenih težav učencev (Troop-Gordon

in Kopp, 2011). Zraven pomembnosti pozitivnih odnosov med učitelji in učenci (Raskauskas, Rubiano, Offen in Wayland, 2015) so učitelji tudi pomemben vir informacij. Učitelji so tisti odrasli, ki imajo največ informacij o medvrstniškem nasilju in viktimizaciji v šoli (Waasdorp, Pas, O'Brennan in Bradshaw, 2011) ter lahko vplivajo na pogostost z izvajanjem učinkovitega razrednega managementa in preko lastnih prepričanj o nasilju (Troop-Gordon in Ladd, 2015). Pri tem je treba opozoriti na ugotovitve, da s strani učencev zaznani odnosi z učitelji niso povezani s poročanjem o viktimizaciji (Wang, Leary, Taylor in Derosier, 2016). Vzdolžna raziskava viktimizacije (Troop-Gordon in Kopp, 2011) je pokazala, da pozitivni odnosi med učenci in učitelji ne varujejo učencev pred pojavom viktimizacije. Hkrati raziskovalni izsledki kažejo na pomembno vlogo negativnih odnosov med učenci in učitelji, ki so povezani z višjo stopnjo medvrstniške viktimizacije v šolskem okolju (Lucas-Molina, Williamson, Pulido in Perez-Albeniz, 2015). Če učenci poročajo o slabšem odnosu z učitelji, to vpliva na to, da so bolj ranljivi za doživljanje psihičnega distresa ob doživljanju viktimizacije (Sulkowski in Simmons, 2017). Pri negativnih odnosih med učenci in učitelji je pomemben tudi vpliv na negativno razredno klimo, ki posredno vpliva na pojav viktimizacije v razredu (Thornberg, Wänström in Pozzoli, 2017).

Čustvene in socialne kompetence

Na odnose tako med vrstniki kot z učitelji pomembno vplivajo čustvene in socialne kompetence. Med čustvene in socialne kompetence uvrščamo samozavedanje, samouravnavanje, socialno zavedanje, odgovorno sprejemanje odločitev in uspešno upravljanje z odnosi (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg in Schellinger, 2011). Samozavedanje sestavljajo prepoznavanje lastnih čustev in občutij, realna ocena lastnih sposobnosti in spretnosti ter samopodoba. Socialno zavedanje je mogoče opredeliti kot zaznavo čustev in občutkov drugih ter kot pozitiven odnos do drugih in aktivno vključenost v različne skupine. Samouravnavanje je nadzorovanje lastnih čustev, sposobnost odložitve nagrade zaradi sledenja ciljem in vztrajnost kljub morebitnim neuspehom. Uspešno upravljanje z odnosi je učinkovit nadzor čustev in odnosov, vzpostavljanje in ohranjanje dobrih medsebojnih odnosov. Odgovorno sprejemanje odločitev temelji na upoštevanju vseh pomembnih dejavnikov in poznavanju najverjetnejših posledic različnih dejanj, spoštovanju drugih in prevzemanju osebne odgovornosti za lastne odločitve (Weissberg, Durlak, Domitrovich in Gullotta, 2015).

Pri medvrstniškem nasilju in viktimizaciji je ključno razumevanje vpliva teh kompetenc na pojavnost in pogostost obeh pojavov (Hymel in Swearer, 2015). Znotraj samozavedanja je v kontekstu viktimizacije

najbolj raziskana vloga samopodobe in v zadnjem obdobju tudi čuječnosti. Žrtve poročajo o nižji stopnji samopodobe kot učenci, ki niso vključeni v medvrstniško nasilje (Fanti in Henrich, 2015; O'Moore in Kirkham, 2002), prav tako pa je socialna samopodoba negativen napovednik različnih oblik viktimizacije (Košir et al., 2018). Nedavno je bilo ugotovljeno, da je pomemben vidik samozavedanja – čuječnost, ki jo je mogoče opredeliti kot neobsojajoče in sprejemajoče zavedanje življenjskih izkušenj (Brown in Ryan, 2003) –, negativno povezan z izkušnjo viktimizacije (Riggs in Brown, 2017); kljub temu ostaja ta vidik samozavedanja pretežno neraziskan. Za samouravnavanje je bilo ugotovljeno, da se negativno povezuje z viktimizacijo (Jenkins, Demaray, Fredrick in Summers, 2016), pri čemer je pomemben nadzor čustev, predvsem jeze, saj nižja stopnja nadzora jeze in odziv na nasilno vedenje vodita do povišanega tveganja za nadaljnje doživljanje nasilja (Spence, de Young, Toon in Bond, 2009). Nadalje je zaradi socialnega konteksta viktimizacije še posebej pomemben vidik socialnega zavedanja, v sklopu katerega so bile raziskane predvsem razredne norme in empatija. Veliko raziskovalcev je preučevalo povezavo med empatijo in viktimizacijo, a rezultati niso enoznačni, saj je metaanaliza raziskav empatije in viktimizacije pokazala, da ni povezave med empatijo in viktimizacijo (Zych, Ttofi in Farrington, 2019), medtem ko druge raziskave poročajo o negativni povezanosti (Jenkins et al., 2016). Empatijo je mogoče deliti na kognitivno in afektivno empatijo, pri čemer kognitivna komponenta empatije odraža sposobnost posameznika, da razume perspektivo drugih, afektivna komponenta pa se nanaša na doživljanje občutkov skrbi ali simpatije do drugih (Davis, 1996). V povezavi z viktimizacijo in obema vidikoma empatije je bilo ugotovljeno naslednje: van Noordnova je skupaj s sodelavci (van Noorden, Haselager, Cilllessen in Bukowski, 2015) na podlagi metaanalize raziskav ugotovila, da je viktimizacija negativno povezana s kognitivno, ne pa tudi z afektivno empatijo. Za afektivno empatijo je bilo ugotovljeno tudi, da se telesna in besedna viktimizacija z njo pozitivno povezujeta (Kokkinos in Kipritsi, 2012).

V pričujoči raziskavi sva želeli zapolniti vrzeli pri prepoznavanju posameznih varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja pri razvoju viktimizacije v času mladostništva. Zaradi vzročno-posledičnega odnosa med viktimizacijo in ponotranjenimi težavami ter zaradi pojava negativnih posledic kasneje v življenju je nujno prepoznavanje raznolikih dejavnikov, ki vplivajo na pojav doživljanja nasilja v šoli z namenom odzivanja na nasilje in njegovega preprečevanja ter ponujanja psihosocialne pomoči njegovim žrtvam. Zaradi pomanjkanja raziskav na področju čustvenih in socialnih kompetenc (empatija, samozavedanje in

samopodoba), vrstniških odnosov (pozitivni odnosi z vrstniki, težavno vedenje in prosocialno vedenje) in (pozitivnih ter negativnih) odnosov učencev z učitelji v kontekstu viktimizacije v slovenskem šolskem prostoru je bil namen raziskave preveriti vlogo omenjenih dejavnikov in predlagati smernice za preprečevanje in odzivanje na viktimizacijo med učenci za pedagoške delavce. Zaradi neraziskane mediatorske vloge negativnih odnosov med učenci in učitelji v kontekstu psihosocialnih značilnosti učencev in viktimizacije v slovenskem šolskem prostoru, ki lahko še dodatno okrepijo doživljanje viktimizacije za učence (Elledge et al., 2016; Huang, Lewis, Cohen, Prewett in Herman, 2018), sva želeli preveriti vpliv odnosov med učenci in učitelji na odnos med psihosocialnimi značilnostmi učencev in viktimizacijo. Slednje z namenom, da bi predlagali smernice na sistemski ravni, na primer vključevanje dodatnih vsebin v izobraževanje bodočih učiteljev in pedagoških delavcev v slovenskem šolskem prostoru.

Na podlagi teoretičnih izhodišč sva oblikovali naslednji raziskovalni vprašanji:

1. V kolikšni meri posamezni psihosocialni dejavniki napovedujejo viktimizacijo pri učencih? Ožje se bova osredinili na dejavnike na ravni vrstnikov (pozitivni odnosi z vrstniki, težavno vedenje in prosocialno vedenje), na dejavnike na ravni odnosov z učitelji (pozitivni in negativni odnosi z učitelji) in na dejavnike na ravni posameznika (čustvene in socialne kompetence: samopodoba, samozavedanje in empatija). Pri tem na podlagi teoretičnih izhodišč predpostavljava, da bodo pozitivni odnosi z vrstniki in prosocialno vedenje statistično značilen negativni napovednik viktimizacije, težavno vedenje pa pozitiven napovednik viktimizacije. Pri odnosih z učitelji predpostavljava, da bodo pozitivni odnosi med učenci in učitelji pozitiven napovednik viktimizacije, negativni odnosi pa negativen napovednik viktimizacije. Pri čustvenih in socialnih kompetencah v povezavi z viktimizacijo pa, da bosta samopodoba in samozavedanje negativna napovednika viktimizacije, empatija pa ne bo statistično značilen napovednik viktimizacije.
2. Ali negativni odnosi med učenci in učitelji medirajo odnos med preverjanimi psihosocialnimi značilnostmi (pozitivni odnosi z vrstniki, težavno vedenje, prosocialno vedenje, samopodoba, empatija, samozavedanje) in viktimizacijo? Negativni odnosi med učenci in učitelji namreč lahko dodatno prispevajo k pojavu viktimizacije v razredu. Na podlagi teoretičnih izhodišč tako predpostavljava, da

bodo negativni odnosi med učenci in učitelji mediatorji odnosa med navedenimi značilnostmi učencev in viktimizacijo.

Metoda

Udeleženci

V pilotni raziskavi projekta Roka v roki: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost (Kozina et al., 2017), katerega namen je krepitev čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc med učenci in učitelji, je sodelovalo 123 učencev, starih med 13 in 15 let ($M=13,20$, $SD=0,42$). Vsi učenci, ki so sodelovali v raziskavi, so obiskovali 8. razred osnovne šole. Podatki so bili zbrani na šestih osnovnih šolah v Sloveniji.

Pripomočki

Viktimizacija. Za merjenje doživljanja nasilja je bil uporabljen Olweusov vprašalnik nasilnež/žrtev (Olweus Bully/Victim Questionnaire, OBWQ; Olweus, 1996), ki je bil za namen raziskave prilagojen tako, da so udeleženci odgovarjali zgolj o nasilju v razredu. Vprašalnik je sestavljen iz dveh delov, en del meri izvajanje nasilja, drugi del pa doživljanje nasilja, zato je bil za merjenje doživljanja nasilja uporabljen zgolj drugi del vprašalnika. Lestvica viktimizacije vsebuje 22 postavk. Udeleženci so na 4-stopenjski lestvici označili, v kolikšni meri so v zadnjih štirih mesecih doživljali posamezno obliko nasilja (1 – nikoli ali skoraj nikoli, 2 – enkrat na mesec, 3 – enkrat na teden, 4 – vsak dan ali skoraj vsak dan). Primer postavke: »Sošolci/-ke so se mi smejali/-e in s prstom kazali/-e name.« Na našem vzorcu se je pokazala ustrezna zanesljivost (Cronbachov $\alpha=0,92$) mere viktimizacije, o podobni zanesljivosti poročajo tudi drugi avtorji (Solberg in Olweus, 2003).

Težavno vedenje. Za merjenje težavnega vedenja je bila uporabljena podlestvica Težavno vedenje iz Vprašalnika prednosti in slabosti (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ; Goodman, 1997). Udeleženci so na 4-stopenjski lestvici (1 – močno se ne strinjam, 4 – močno se strinjam) označili, katere postavke veljajo za njih. Podlestvica Težavno vedenje zajema 6 postavk, primer postavke: »Pogosto se tepem z drugimi otroki.« Na našem vzorcu se je pokazala dokaj nizka zanesljivost mere težavnega vedenja (Cronbachov $\alpha=0,53$), kar lahko pripišemo temu, da se omenjeni vprašalnik uporablja zgolj kot presejalni test v kliničnem okolju, prav tako pa je bil prvotno namenjen za uporabo staršev in učiteljev. Zanesljivost uporabljene podlestvice je bila preverjana tudi v

prejšnjih raziskavah, kjer so prav tako poročali o nižji zanesljivosti (npr. Goodman, 2001).

Pozitivni odnosi z vrstniki. Za merjenje spremenljivke odnosi z vrstniki je bila uporabljena podlestvica Težave v odnosih z vrstniki iz Vprašalnika prednosti in slabosti (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ; Goodman, 1997), kjer so udeleženci na 4-stopenjski lestvici (1 – močno se ne strinjam, 4 – močno se strinjam) označili, katere postavke veljajo za njih. Podlestvica Težave v odnosih z vrstniki zajema 5 postavk, primer postavke je: »Na splošno sem med vrstniki priljubljen/-a.« Pri tem sva odgovore kodirali tako, da merijo pozitivne odnose z vrstniki. Na našem vzorcu se je pokazala nizka zanesljivost (Cronbachov $\alpha=0,53$), kar lahko ponovno pojasnimo s tem, da je uporabljeni vprašalnik namenjen zaznavanju vedenjskih težav otrok in mladostnikov v kliničnem okolju. Pri preverjanju zanesljivosti v predhodnih raziskavah je bilo prav tako ugotovljeno, da je zanesljivost nižja (Cronbachov $\alpha=0,41$; Goodman, 2001).

Prosocialno vedenje. Prosocialno vedenje sva merili z uporabo podlestvice Prosocialno vedenje iz Vprašalnika prednosti in slabosti (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ; Goodman, 1997). Podlestvica Prosocialno vedenje zajema 6 postavk, na katere so se udeleženci na 4-stopenjski lestvici (1 – nikoli, 4 – pogosto) odzvali, kako trditve veljajo zanje. Primer postavke: »Poskušam biti prijazen/-na do drugih.« Na vzorcu se je pokazala ustrezna zanesljivost podlestvice prosocialnega vedenja (Cronbachov $\alpha=0,82$), ki je celo višja kot v predhodnih raziskavah, saj je Goodman (2001) pri preverjanju koeficienta zanesljivosti na velikem vzorcu mladostnikov ugotovil slabšo zanesljivost podlestvice (Cronbachov $\alpha=0,66$).

Pozitivni odnosi z učitelji. Za preverjanje zaznanega pozitivnega odnosa z učitelji s strani učencev je bila uporabljena prilagojena verzija vprašalnika Učitelj kot socialni kontekst (Teacher as Social Context, TASC; Belmont, Skinner, Wellbron in Connell, 1992), saj so bile uporabljene zgolj postavke, ki merijo pozitivno plat odnosa med učenci in učitelji. Udeleženci so na 4-stopenjski lestvici (1 – za nobenega ali skoraj nobenega, 2 – za nekatere, 3 – za večino, 4 – za vse ali skoraj vse) označili, za koliko njihovih učiteljev v obdobju zadnjih štirih mesecev veljajo trditve. Lestvica je zajemala 9 postavk, primer postavke: »Učitelji/-ce mi posvetijo svoj čas.« Zanesljivost uporabljenega vprašalnika je bila ustrezna, saj je Cronbachov α znašal 0,91.

Negativni odnosi z učitelji. Za merjenje zaznanega negativnega odnosa med učenci in učitelji s strani učencev je bil uporabljen prilagojeni vprašalnik (Dodano je bilo vprašanje: V zadnjih 4 mesecih

so učitelji/-ice vpili/-e name.) učiteljeve pravičnosti, ki je bil uporabljen znotraj raziskave PISA (OECD, 2017). Udeleženci so na 4-stopenjski lestvici (1 – za nobenega ali skoraj nobenega, 2 – za nekatere, 3 – za večino, 4 – za vse ali skoraj vse) označili, za koliko njihovih učiteljev v obdobju zadnjih štirih mesecev veljajo trditve. Primer postavke: »V zadnjih 4 mesecih so me učitelji/-ice užalili/-e pred drugimi.« Lestvica zajema 6 postavk, zanesljivost lestvice je ustrezna (Cronbachov $\alpha=0,81$).

Samopodoba. Za merjenje samopodobe udeležencev je bil uporabljena podlestvica Splošna samopodoba iz Vprašalnika opisovanja samega sebe (Self-Description Questionnaire II, SDQ II; Marsh, 1992). Lestvica vsebuje 10 postavk, pri čemer so udeleženci na 4-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 4 – popolnoma se strinjam) označili, v kolikšni meri posamezna postavka velja zanje. Primer postavke: »Dobro opravi večino stvari, ki se jih lotim.« Zanesljivost je bila zadovoljiva, saj je Cronbachov α znašal 0,74, nekoliko višja zanesljivost se je pokazala v prejšnjih raziskavah ($\alpha=0,87$; Guérin, Marsh in Famose, 2003).

Empatija. Empatijo sva merili z Vprašalnikom empatije (Interpersonal Reactivity Index, IRI; Davis, 1980), ki je najpogostejša mera empatije. Vprašalnik sestavljajo 4 lestvice (Lestvica zavzemanja perspektive, Lestvica fantazije, Lestvica empatične skrbi, Lestvica osebne prizadetosti) in 28 postavk na 5-stopenjski Likertovi lestvici, ki segajo od 1 (to nikakor ne velja zame) do 5 (to zelo velja zame); vsaka od podlestv je sestavljena iz sedmih različnih postavk. V analizah sva uporabili Lestvico empatične skrbi in Lestvico prevzemanja perspektive, saj sva želeli preveriti skupni vidik kognitivne empatije s preverjanjem prevzemanja perspektive in afektivne empatije s preverjanjem empatične skrbi (glej Davis, 1983). Lestvica zavzemanja perspektive preverja tendenco posameznika k spontanemu prevzemanju psihološkega stališča drugih ljudi (Primer postavke: »Včasih težko vidim stvari z vidika druge osebe.«). Lestvica empatične skrbi ocenjuje na druge usmerjene občutke sočutja in skrb za druge (Primer postavke: »Pogosto sočustvujem z ljudmi, ki so manj srečni od mene.«). Vrednosti na obeh lestvicah so bile v skladu z navodili avtorjev seštete. Podlestvici imata ustrezno konstruktno veljavnost, dobro notranjo zanesljivost ($\alpha>0,70$) in test-retest zanesljivost ($\alpha>0,60$) (npr. Bernstein in Davis, 1982). Na uporabljenem vzorcu se je prav tako pokazala ustrezna zanesljivost vprašalnika (Cronbachov $\alpha=0,82$).

Samozavedanje. Za merjenje samozavedanja je bila uporabljena Kentuckyjeva lestvica čuječnosti (Kentucky Mindfulness Scale, KIMS; Baer, Smith in Allen, 2004). Vprašalnik sestoji iz štirih podlestv (opazovanje, opisovanje, zavestno delovanje, sprejemanje brez obsojanja),

vendar sva za analizo uporabili le podlestvici opazovanje in opisovanje, saj sva želeli preveriti zgolj opazovanje in opisovanje telesnih občutij, zaznav, misli in čustev učencev. Podlestvica opazovanje obsega 12 postavk (Primer postavke: »Namenoma posvečam pozornost svojim občutkom.«), podlestvica opisovanje pa 8 postavk (Primer postavke: »Z lahkoto ubesedim svoja prepričanja, mnenja in pričakovanja.«). Po navodilih avtorjev vprašalnika sva vrednosti na obeh podlestvicah sešteli. Zanesljivost uporabljenih lestvic, s katerima sva merili samozavedanje, je bila dobra (Cronbachov $\alpha=0,86$), v prejšnjih raziskavah so prav tako poročali o ustrezni zanesljivosti posameznih lestvic (npr. Baer et al., 2004: opazovanje: 0,91; opisovanje: 0,84).

Postopek in statistična obdelava podatkov

Podatki so bili po predhodno pridobljenem prostovoljnem soglasju staršev oz. skrbnikov zbrani v osmih razredih na osnovnih šolah v Sloveniji. Reševanje vprašalnikov je bilo časovno neomejeno ter je potekalo med eno in dvema šolskima urama. Zaradi preverjanja merskih pripomočkov je bil prvotni vzorec ($N=233$) razdeljen na dva dela: A in B, od katerih je vsak del vzorca reševal druge vprašalnike. Za namene naše raziskave sva uporabili vzorec A, ki je obsegal 127 udeležencev, vendar so bili naknadno izključeni tisti štirje udeleženci, ki so imeli na celotnem vprašalniku izpolnjenih manj kot 90 % vprašanj. Na končnem vzorcu je bil delež manjkajočih vrednosti majhen, obsegal je manj kot 4 % za posamezno spremenljivko. Manjkajoče vrednosti sva zaradi naključno manjkajočih podatkov nadomestili s pomočjo EM algoritma, ki vrednosti ne nadomesti neposredno, ampak izračuna ocene za želene parametre po metodi največjega verjetja. Za preverjanje napovedne vrednosti posameznih spremenljivk je bila uporabljena hierarhična multipla regresijska analiza, za preverjanje mediatorske vloge pozitivnih in negativnih odnosov med učenci in učitelji sva v programu IBM SPSS Statistics 25 uporabili dodatek Process Macro.

Rezultati

Najprej sva preverili porazdelitev vključenih spremenljivk in izračunali opisne statistike ter korelacije med posameznimi spremenljivkami. Nadalje sva preverjali napovednike viktimizacije, pri čemer navajava rezultate hierarhične multiple regresijske analize. S pomočjo mediacijske analize sva preverjali vpliv pozitivnih in negativnih odnosov med učenci in učitelji na odnos med preverjanimi psihosocialnimi značilnostmi in viktimizacijo, kar je razvidno iz slikovnega prikaza. Pri preverjanju normalnosti porazdelitve sva ugotovili, da samo spremenljivki viktimizacija in negativni odnosi z učitelji nista normalno porazdeljeni, zato sva, da bi

dosegli normalno porazdelitev vseh spremenljivk, omenjeni spremenljivki logaritmirali.

Pregled Pearsonovih korelacij (Tabela 1) kaže, da je viktimizacija statistično značilno negativno povezana s pozitivnimi odnosi z vrstniki in prosocialnim vedenjem ter statistično značilno pozitivno povezana s težavnim vedenjem in negativnimi odnosi z učitelji. Statistično značilno med seboj korelirajo negativni odnosi z učitelji in težavno vedenje, medtem ko med pozitivnimi odnosi z vrstniki in pozitivnimi odnosi z učitelji ni statistično značilne povezave. Pozitivni odnosi z vrstniki se statistično značilno pozitivno povezujejo zgolj s samopodobo, medtem ko se težavno vedenje statistično značilno negativno povezuje s prosocialnim vedenjem, pozitivnimi odnosi z učitelji, samopodobo in empatijo. Pozitivni odnosi z učitelji so statistično značilno pozitivno povezani s prosocialnim vedenjem, samopodobo in empatijo. Vse spremenljivke, s katerimi sva merili konstrukt čustvenih in socialnih kompetenc razen samozavedanja, so negativno statistično značilno povezane z negativnimi odnosi z učitelji. Samopodoba in empatija med seboj ne korelirata, medtem ko obstaja statistično značilna pozitivna povezava med samozavedanjem in empatijo.

Tabela 1: Deskriptivna statistika in korelacije.

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Viktimizacija	0,26	0,26								
2. Pozitivni odnosi z vrstniki	3,12	0,48	-0,24**							
3. Težavno vedenje	1,92	0,42	0,35**	-0,03						
4. Prosocialno vedenje	3,29	0,59	-0,25**	0,09	-0,50**					
5. Pozitivni odnosi z učitelji	2,48	0,71	-0,06	0,08	-0,33**	0,47**				
6. Negativni odnosi z učitelji	0,41	0,29	0,43**	-0,03	0,54**	-0,39**	-0,36**			
7. Samopodoba	3,51	0,39	-0,17	0,32**	-0,37**	0,17**	0,34**	-0,29**		
8. Empatija	33,32	7,90	0,03	0,01	-0,36**	0,60**	0,41**	-0,25*	0,09	
9. Samozavedanje	28,62	5,94	0,07	0,04	-0,15	0,16	0,24**	0,06	0,05	0,41**

Opombe: * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

Napovedniki viktimizacije

Za določanje napovedne vrednosti medvrstniških odnosov, odnosov z učitelji ter čustvenih in socialnih kompetenc sva uporabili hierarhično regresijsko analizo z metodo vključitve (angl. enter). Preliminarne analize so

Tabela 2: Hierarhična multipla regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo viktimizacijo.

	Viktimizacija					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	B	β	B	β	B	β
Korak 1:						
Pozitivni odnosi z vrstniki	-0,12	-0,22**	-0,13	-0,23**	-0,13	-0,24**
Težavno vedenje	0,19	0,30**	0,10	0,15	0,12	0,18
Prosocialno vedenje	-0,04	-0,09	-0,05	-0,10	-0,07	-0,17
R ²	0,18***					
Korak 2:						
Pozitivni odnosi z učitelji			0,07	0,19*	0,05	0,14
Negativni odnosi z učitelji			0,34	0,37***	0,33	0,36***
ΔR^2			0,10***			
Korak 3:						
Samopodoba					0,03	0,04
Empatija					0,01	0,14
Samozavedanje					0,00	0,07
ΔR^2					0,02	
R ²	0,18***		0,28***		0,30	
F za spremembo R ²	8,49***		8,41***		1,14	

Opomba: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

pokazale, da so izpolnjene vse predpostavke za izvedbo hierarhične regresije. Na podlagi indikatorjev VIF (angl. variance inflation factor) je mogoče ugotoviti, da v naših podatkih ni težav z multikolinearnostjo (indikatorji VIF so med 1 in 2). Pri preverjanju obstoja vplivnih točk, ki bi lahko popačile regresijski model, sva ugotovili, da odstopanj ni mogoče zaznati (vrednosti Cookove razdalje so bile med 0,00 in 0,07). Pri pregledu preostalih predpostavk sva ugotovili, da za izbrane modele bistveno ne kršiva predpostavk homoskedastičnosti, linearnosti in približno normalne porazdelitve rezidualov (standardizirani koeficienti so bili med -2,46 in 2,68).

V prvi korak sva vključili dejavnike na ravni odnosov z vrstniki (pozitivni odnosi z vrstniki, težavno vedenje in prosocialno vedenje) in v drugi korak odnose z učitelji (pozitivni odnosi z učitelji in negativni odnosi z učitelji). V zadnjem, tretjem koraku sva vključili mere čustvenih in socialnih kompetenc (samopodoba, empatija in samozavedanje) (Tabela 2).

Rezultati so pokazali, da spremenljivke pozitivni odnosi z vrstniki, težavno vedenje in prosocialno vedenje v prvem koraku pojasnijo 18 % viktimizacije. V tem koraku se je pokazalo, da sta spremenljivki pozitivni odnosi z vrstniki in težavno vedenje pomembna napovednika viktimizacije, kar pa ne velja za prosocialno vedenje. Pozitivni odnosi z vrstniki negativno napovedujejo viktimizacijo, težavno vedenje pa pozitivno; učenci, ki svoje odnose z vrstniki zaznavajo kot pozitivne, poročajo o nižji stopnji viktimizacije, medtem ko učenci, ki imajo vedenjske težave, poročajo o višji stopnji viktimizacije.

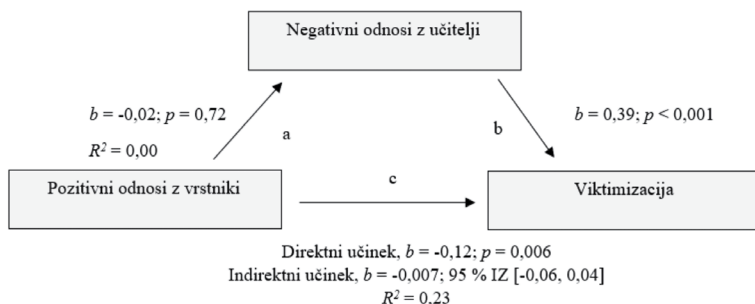
Vključitev odnosov z učitelji v model dodatno pojasni 10 % viktimizacije. Pomemben napovednik viktimizacije predstavljajo tako pozitivni in negativni odnosi z učitelji. Pozitivni odnosi z učitelji so statistično značilen pozitiven napovednik viktimizacije, kar kaže na to, da s strani učencev zaznani pozitivni odnosi z učitelji vplivajo na povišanje viktimizacije, negativni odnosi z učitelji so prav tako pozitiven napovednik viktimizacije; slabše, kot so s strani učencev zaznani odnosi z učitelji, tem višja je poročana stopnja viktimizacije učencev. Ob upoštevanju odnosov z učitelji se je pokazalo, da težavno vedenje ni več pomemben napovednik viktimizacije.

V zadnjem koraku so bile vključene mere čustvenih in socialnih kompetenc, s katerimi je mogoče pojasniti 2 % viktimizacije, vendar nobena od uporabljenih mer čustvenih in socialnih kompetenc (samopodoba, empatija, samozavedanje) ni pomemben napovednik viktimizacije. Ob vključitvi čustvenih in socialnih kompetenc v model se je pokazalo, da pozitivni odnosi z učitelji niso več napovednik viktimizacije.

Skupno model z vsemi vključenimi spremenljivkami pojasni 30 % viktimizacije. Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da predstavljajo pozitivni odnosi z vrstniki varovalni dejavnik pred pojavom viktimizacije in da veliko vlogo pri pojavu viktimizacije igrajo zaznani negativni odnosi med učenci in učitelji, ki predstavljajo dejavnik tveganja.

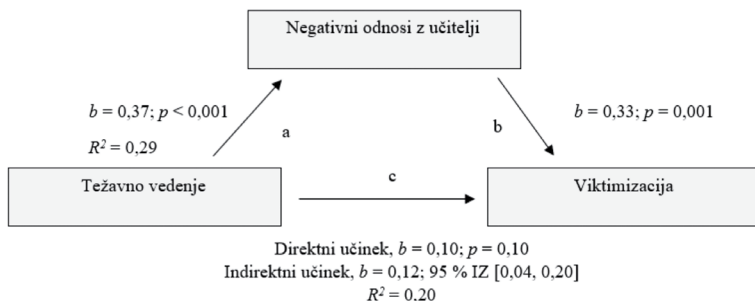
Mediatorski vpliv negativnih odnosov z učitelji

Negativni odnosi med učenci in učitelji lahko še dodatno prispevajo k pojavu viktimizacije, zato sva se v luči tega odločili preveriti, kako ob vključitvi v model medirajo odnos med preverjanimi psihosocialnimi značilnostmi učencev (pozitivni odnosi z vrstniki, težavno vedenje, samopodoba, empatija, samozavedanje in prosocialno vedenje) in viktimizacijo.



Slika 1: Mediatorski odnos med pozitivnimi odnosi z vrstniki in viktimizacijo ter negativnimi odnosi z učitelji kot mediatorjem odnosa.

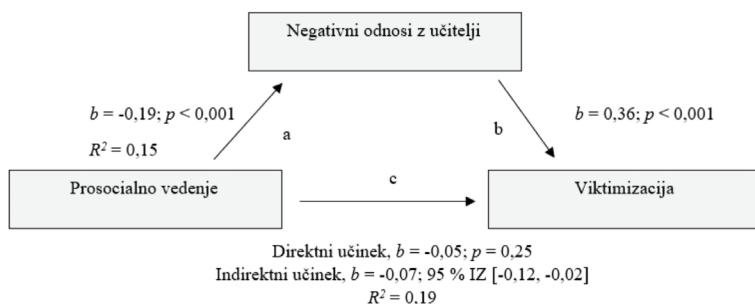
Pri preverjanju mediatorske vloge negativnih odnosov z učitelji sva najprej preverili njihov vpliv na odnos med pozitivnimi odnosi z vrstniki in viktimizacijo (Slika 1). Rezultati kažejo, da pozitivni odnosi z vrstniki ne napovedujejo negativnih odnosov z učitelji (pot a), negativni odnosi z učitelji pa so pozitiven napovednik viktimizacije. Pozitivni odnosi z vrstniki pa kljub vključitvi negativnih odnosov z učitelji v model ostajajo negativen napovednik viktimizacije. Do mediatorskega učinka negativnih odnosov z učitelji ni prišlo, 95 % IZ $[-0,06, 0,04]$.



Slika 2: Mediatorski odnos med težavnim vedenjem in viktimizacijo ter negativnimi odnosi z učitelji kot mediatorjem odnosa.

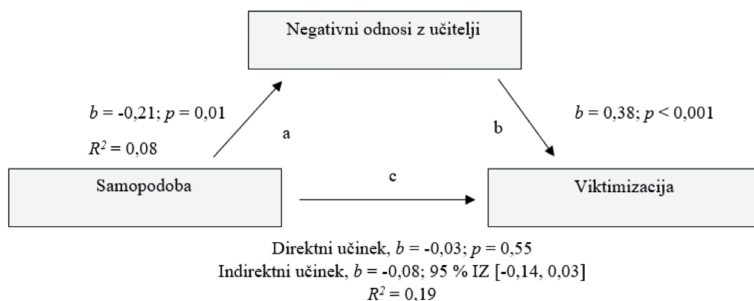
Iz Slike 2 je razvidno, da je težavno vedenje pozitiven napovednik negativnih odnosov z učitelji (pot a), negativni odnosi z učitelji pa so pozitiven napovednik viktimizacije (pot b). Interval zaupanja (95 % IZ $[0,04, 0,20]$) kaže, da je prišlo do mediatorskega učinka negativnih odnosov z učitelji na povezavo med težavnim vedenjem in viktimizacijo. Ob vključitvi negativnih odnosov z učitelji v model se je pokazalo, da težavno vedenje ni več pomemben napovednik viktimizacije (pot c),

čprav težavno vedenje brez vključenih negativnih odnosov z učitelji pozitivno napoveduje viktimizacijo ($b=0,22$; $p<0,001$).



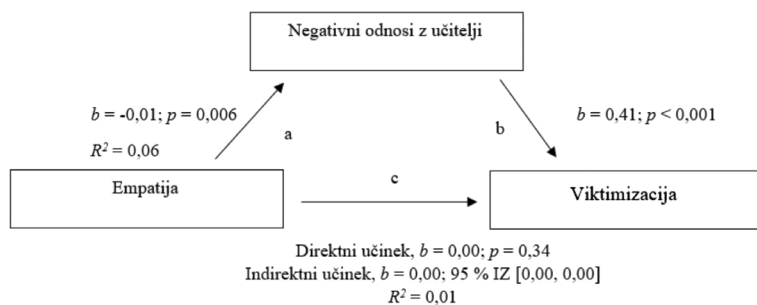
Slika 3: Mediatorski odnos med prosocialnim vedenjem in viktimizacijo ter negativnimi odnosi z učitelji kot mediatorjem odnosa.

Prosocialno vedenje je negativen napovednik negativnih odnosov z učitelji (pot a) in pojasni 15 % variance (Slika 6). Ob vključitvi negativnih odnosov z učitelji v model lahko ugotovimo, da je prišlo do mediatorskega učinka negativnih odnosov z učitelji (95 % IZ [-0,12, -0,02]), in sicer se je ob vključitvi mediatorske spremenljivke zgodilo, da prosocialno vedenje ni več napovednik viktimizacije (pot c), saj je bilo prosocialno vedenje brez vključitve negativnih odnosov z učitelji statistično značilen negativen napovednik viktimizacije ($b=-0,11$; $p=0,005$).



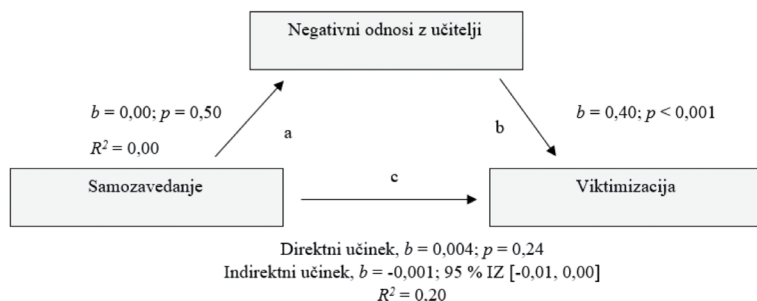
Slika 4: Mediatorski odnos med samopodobo in viktimizacijo ter negativnimi odnosi z učitelji kot mediatorjem odnosa.

Slika 4 kaže, da je samopodoba statistično značilen negativen napovednik negativnih odnosov z učitelji (pot a), ni pa značilen napovednik viktimizacije (pot c). V modelu prav tako ni prišlo do mediatorskega učinka negativnih odnosov z učitelji, 95 % IZ [-0,14, 0,03].



Slika 5: Mediatorski odnos med empatijo in viktimizacijo ter negativnimi odnosi z učitelji kot mediatorjem odnosa.

Iz Slike 5 je razvidno, da je empatija statistično značilen napovednik negativnih odnosov z učitelji (pot a), vendar ni pomemben napovednik viktimizacije (pot c). V modelu ni prišlo do mediatorskega učinka negativnih odnosov z učitelji, 95 % IZ [0,00, 0,00].



Slika 6: Mediatorski odnos med samozavedanjem in viktimizacijo ter negativnimi odnosi z učitelji kot mediatorjem odnosa.

Slika 6 kaže, da samozavedanje ni napovednik ne negativnih odnosov z učitelji (pot a) in ne viktimizacije (pot c). Iz rezultatov je mogoče sklepati, da negativni odnosi z učitelji ne predstavljajo mediatorja povezave med samozavedanjem in viktimizacijo, 95 % IZ [-0,01, 0,00].

Razprava

Namen razprave je bil preveriti napovedno vrednost različnih dejavnikov viktimizacije, pri čemer so naju zanimali dejavniki na ravni odnosov z vrstniki (pozitivni odnosi z vrstniki, težavno vedenje in prosocialno vedenje), dejavniki na ravni odnosov z učitelji (pozitivni in negativni odnosi z učitelji) in dejavniki na ravni posameznika – čustvene in socialne

kompetence (samopodoba, empatija, samozavedanje). Dodatno naju je zanimala tudi mediatorska vloga negativnih odnosov med učenci in učitelji v odnosu med preverjanimi psihosocialnimi značilnostmi in viktimizacijo. Ti odgovori služijo kot osnova vpeljavi smernic na sistemski ravni.

Dejavniki na ravni odnosov z vrstniki (pozitivni odnosi z vrstniki, težavno vedenje, prosocialno vedenje) so skladno s pričakovanji pojasnili najvišji odstotek variance viktimizacije, pri čemer se je pokazalo, da imajo izmed preverjenih spremenljivk najpomembnejšo vlogo pozitivni odnosi z vrstniki, ki so negativen napovednik viktimizacije. Torej, boljši, kot bodo zaznani odnosi z ostalimi vrstniki (npr. socialna opora s strani vrstnikov, socialna sprejetost), nižja bo poročana stopnja viktimizacije učencev. Podobno je bilo ugotovljeno tudi v drugih raziskavah (npr. Holt in Espelage, 2007; Sentse, Kretschmer in Salmivalli, 2015), kar kaže, da pozitivni odnosi z vrstniki učence varujejo pred pojavom viktimizacije. Prosocialno vedenje v tem modelu ni napovednik viktimizacije, kar je skladno tudi s predhodnimi ugotovitvami (Coleman in Byrd, 2003). Pri tem je treba opozoriti, da so rezultati vzdolžne študije pokazali, da so odnosno viktimizirani učenci, za katere je bila značilna visoka stopnja prosocialnega vedenja, po enem letu poročali o nižji stopnji osamljenosti kot tiste žrtve z nižjo stopnjo prosocialnega vedenja (Griese in Buhs, 2014). To kaže na to, da lahko spodbujanje prosocialnega vedenja pri žrtvah pomaga k zmanjševanju dolgoročnih posledic viktimizacije. Težavno vedenje prav tako ni napovednik viktimizacije v tem modelu, kar je v neskladju z rezultati predhodnih raziskav (Gini, 2008; Marengo et al., 2018). Pri tem je treba opozoriti, da je težavno vedenje bilo napovednik viktimizacije, dokler niso bili v model vključeni odnosi z učitelji.

Presenetljivo in v neskladju s pričakovanji so rezultati ob vključitvi odnosov med učenci in učitelji v model pokazali, da so tako pozitivni kot negativni odnosi z učitelji pozitiven napovednik viktimizacije, vendar se je ob vključitvi čustvenih in socialnih kompetenc pokazalo, da ostajajo statistično značilen napovednik viktimizacije zgolj negativni odnosi med učenci in učitelji. Podobno je bilo ugotovljeno tudi v predhodnih raziskavah, in sicer se je pokazalo, da negativni odnosi z učitelji v večji meri napovedujejo viktimizacijo kot pozitivni odnosi z učitelji (Troop-Gordon in Kopp, 2011). Glede pozitivnih odnosov je treba dodati, da dolgoročno pozitivni odnosi med učenci in učitelji ne varujejo učencev pred pojavom viktimizacije (Troop-Gordon in Kopp, 2011). Temu je treba dodati, da vloga kakovostnih odnosov med učenci in učitelji še vedno ostaja nejasna, saj večina študij (npr. Elledge et al., 2016; Serdiouk, Berry in Gest, 2016) kaže na pomemben vpliv pozitivnih odnosov z učitelji na pojavnost viktimizacije predvsem takrat, ko učenec nima kakovostnih

odnosov z vrstniki. Pozitivni odnosi z učitelji so lahko pozitiven napovednik viktimizacije v primeru, ko drugi učenci te odnose označujejo negativno, kar lahko spodbudi zbadanje učencev, ki se z učitelji dobro razumejo. Negativni odnosi z učitelji so se pokazali kot izjemno pomemben napovednik viktimizacije, in sicer slabši, kot so zaznani odnosi z učitelji, višja je poročana stopnja viktimizacije, kar je skladno z rezultati predhodnih raziskav, kjer je bilo prav tako ugotovljeno, da negativni odnosi z učitelji kažejo na večjo verjetnost, da so učenci deležni nasilja (Lucas-Molina et al., 2015; Marengo et al., 2018). Pri raziskovanju viktimizacije in odnosov z učitelji je bilo prav tako predpostavljeno, da za preprečevanje doživljanja nasilja pri učencih ni nujno, da imajo pozitivne odnose z učitelji, ampak je dovolj to, da so odnosi med njimi ustrezni in da jih učenci ne označujejo kot negativne (Sulkowski in Simmons, 2017), kar učiteljem omogoča, da vplivajo na razredno klimo, se učinkovito odzivajo na težave in pomagajo učencem, da se počutijo varne in sprejete, kar lahko pomaga pri zmanjševanju doživljanja nasilja med učenci (Jennings in Greenberg, 2009).

Čustvene in socialne kompetence sicer pojasnjujejo majhen delež variance viktimizacije, a nobena preučevana kompetenca (samopodoba, empatija in samozavedanje) na tem vzorcu ne napoveduje viktimizacije statistično pomembno. Samopodoba je bila v kontekstu viktimizacije ena izmed najbolj preučevanih lastnosti posameznika, saj si nasilneži za svoje žrtve izbirajo učence, ki so bolj negotovi vase in imajo nižjo samopodobo (Salmivalli et al., 1996), a vendar se na tem vzorcu samopodoba ni izkazala kot statistično značilna. Podobno kot samopodoba tudi empatija ne napoveduje viktimizacije, kar se sklada z rezultati raziskav, ki prav tako niso odkrile napovedne vrednosti empatije pri viktimiziranih učencih (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana in Evans, 2010). Slednje kaže, da ima empatija učencev večjo vlogo pri izvajanju nasilja kot pri doživljanju. Pomemben napovednik viktimizacije prav tako ni bilo samozavedanje učencev, ki temelji na opisovanju in opazovanju občutkov, ki se jim porajajo. Raziskovanje tega vidika samozavedanja v povezavi z viktimizacijo se je pričelo nedavno (Riggs in Brown, 2017), vendar so rezultati v neskladju z našimi ugotovitvami, saj so pokazali negativno povezavo med čuječnostjo kot vidikom samozavedanja in viktimizacijo.

Razumevanje vpliva odnosov med učenci in učitelji na odnos med preverjanimi psihosocialnimi značilnostmi učencev in viktimizacijo je še posebej pomembno iz vidika vloge učiteljev v procesu viktimizacije. Preverjali sva mediatorsko vlogo negativnih odnosov z učitelji in ugotovili, da ti medirajo odnos med težavnim vedenjem in viktimizacijo

ter prosocialnim vedenjem in viktimizacijo, vendar ne medirajo odnosa med drugimi preučevanimi značilnostmi in viktimizacijo. Upoštevanje negativnih odnosov z učitelji pri odnosu med težavnim vedenjem in viktimizacijo kaže, da v kolikor so prisotni negativni odnosi z učitelji, težavno vedenje ni več pozitiven napovednik viktimizacije. Podobno vplivajo negativni odnosi z učitelji tudi na odnos med prosocialnim vedenjem in viktimizacijo, in sicer ob prisotnosti negativnih odnosov z učitelji prosocialno vedenje ne predstavlja več varovalnega dejavnika viktimizacije. Presenetljivo imajo lastnosti na ravni odnosov z učitelji vpliv na lastnosti na ravni posameznika v sklopu viktimizacije, saj naj bi prav slednje v največji meri napovedovale viktimizacijo. Tovrstne ugotovitve kažejo na velik vpliv negativnih odnosov z učitelji na pojavnost viktimizacije v razredu, podobno je bilo ugotovljeno tudi, da so učenci, ki poročajo o konfliktnih odnosih z učitelji, prav žrtve ali nasilneži-žrtve. Učenci imajo tudi večjo verjetnost, da postanejo žrtve, če imajo poleg težav z vrstniki še težave v odnosu z učitelji (Marengo et al., 2018).

Zaključek

Najine ugotovitve kažejo na velik vpliv pozitivnih odnosov z vrstniki in negativnih odnosov z učitelji na pojav viktimizacije. Ugotovili sva, da so pozitivni odnosi z vrstniki negativen napovednik viktimizacije, in sicer boljše, kot učenci ocenjujejo svoje odnose z vrstniki, v manjši meri poročajo o viktimizaciji, in da so negativni odnosi z učitelji pozitiven napovednik viktimizacije. To pomeni, da bolj, kot učenci poročajo o negativnih odnosih z učitelji, o višji stopnji viktimizacije poročajo. Nadalje sva ugotovili, da negativni odnosi z učitelji vplivajo tudi na odnos med težavnim vedenjem in viktimizacijo ter prosocialnim vedenjem in viktimizacijo: v kolikor so negativni odnosi z učitelji prisotni, težavno vedenje ni več pozitiven napovednik viktimizacije, prosocialno vedenje pa ne več negativen napovednik viktimizacije. Prve predstavljene ugotovitve kažejo, da pozitivni odnosi z vrstniki v večji meri napovedujejo viktimizacijo kot kakovostni odnosi z učitelji (Elledge et al., 2016), kljub temu pa negativni odnosi z učitelji kažejo velik vpliv na viktimizacijo. Ugotovitve torej kažejo na pomembnost spodbujanja pozitivnih odnosov z učitelji, in sicer v izogib negativnim odnosom, ki ob viktimizaciji vplivajo tudi na vrsto drugih neželenih pojavov v šolskem okolju.

Ugotovitve imajo poleg znanstvene tudi praktično vrednost. Kar zadeva pozitivne odnose z vrstniki, je zelo pomembno, da se za obstoječe žrtve ustvari podporna mreža tistih učencev, ki niso več žrtve, in tistih učencev, ki so opazovalci medvrstniškega nasilja, saj je bilo ugotovljeno, da žrtve, ki poiščejo oporo v času doživljanja nasilja, v primerjavi

z drugimi žrtvami, ki tega ne storijo, prej prenehajo biti žrtve (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor in Chauhan, 2004). Če v skladu s predhodnimi raziskavami (Fox in Boulton, 2005) predpostavimo tudi, da imajo žrtve nižje socialne spretnosti, je zanje nujen trening socialnih veščin za lažje vzpostavljanje ugodnih odnosov z vrstniki. Rezultati so prav tako pokazali, da je ob spodbujanju pozitivnih odnosov med učenci enako pomembna skrb učiteljev za razvoj podpornih in pozitivnih odnosov med njimi in učenci ter predvsem preventivne dejavnosti za izboljšanje negativnih odnosov med učitelji in učenci. Pri tem je pomembno sprejemanje odgovornosti za odnos, ki je vedno na strani odraslega (Jull in Jensen, 2010), razvijanje učinkovitih načinov delovanja, odnosna kompetentnost ter razvijanje čustvenih in socialnih kompetenc učiteljev (Jennings in Greenberg, 2009), kar bi bilo smiselno vključiti tudi v izobraževanje prihodnjih učiteljev.

Rezultate najinega prispevka je treba povzemati s previdnostjo, saj je bil v raziskavi uporabljen majhen vzorec učencev, raziskava je bila zastavljena prečno, pokazala se je nižja zanesljivost dveh podlestvic iz Vprašalnika prednosti in slabosti, prav tako so bile uporabljene zgolj mere samoporočanja s strani učencev. Zaradi kompleksnosti preučevanega pojava in nezanesljivosti mer odnosov z učitelji bi bilo smiselno vključiti učitelje in vrstniško poročanje. Kljub navedenim pomanjkljivostim prispevek odstira do sedaj pretežno neraziskane vidike viktimizacije v slovenskem šolskem prostoru (vloga odnosov z učitelji ter čustvenih in socialnih kompetenc) in kaže na že velikokrat poudarjeno vlogo odnosov z vrstniki in učitelji.

V nadaljnje raziskovanje je smiselno vključiti še druge pomembne socialne in čustvene dejavnike na ravni učencev in učiteljev v kontekstu viktimizacije, predvsem se je treba raziskovanja tega pojava lotiti preko vzdolžnega raziskovalnega načrta in kljub temu da viktimizacija ni neposredno povezana z izvajanjem nasilja, raziskati še ta vidik zaradi lažjega načrtovanja intervencij. Smiselno bi bilo nadalje raziskati učinkovitost posameznih intervencij na zmanjševanje viktimizacije, predvsem z vidika čustvenih in socialnih kompetenc (tudi učiteljev), ki se sicer v tem prispevku niso pokazale kot napovedniki viktimizacije, a vendar lahko znotraj strategij čustvenega in socialnega učenja najdemo veliko tehnik, ki vplivajo na izboljšanje psihičnega blagostanja učencev in odnosov med učenci.

Literatura

Baer, R., Smith, G. T., in Allen, K. B. (2004) Assessment of mindfulness by self-report, *Assessment* 11, str. 191–206. doi:10.1016/j.copsyc.2018.10.015

- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., in Connell, J. (1992) Teacher as social context (TASC), *Student report measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support (Technical Report)*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., in Maras, M. A. (2005) A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying, *Journal of Interpersonal Violence* 20(6), str. 701–712. doi:10.1177/0886260504272897
- Brown, K. W., in Ryan, R. M. (2003) The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being, *Journal of Personality and Social Psychology* 84(4), str. 822–848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., in Salmivalli, C. (2009) Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying, *Social Development* 18(1), str. 140–163. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
- Card, N. A., in Hodges, E. V. E. (2008) Peer Victimization Among Schoolchildren: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention, *School Psychology Quarterly* 23(4), str. 451–461. doi:10.1037/a0012769
- Coleman, P. K., in Byrd, C. P. (2003) Interpersonal Correlates of Peer Victimization among Young Adolescents, *Journal of Youth and Adolescence* 32(4), str. 301–314. doi:10.1023/A:1023089028374
- Davis, M. H. (1980) A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy, *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 10, 85. doi:10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, M. H. (1983) Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach, *Journal of Personality and Social Psychology* 44(1), str. 113–126. doi:10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, M. H. (1996) *Empathy*. New York, NY: Routledge. doi:10.4324/9780429493898
- Di Stasio, M. R., Savage, R., in Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher–student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization, *Journal of Adolescence* 53, str. 207–216. doi:10.1016/j.adolescence.2016.10.002
- Du, C., DeGuisto, K., Albright, J., in Alrehaili, S. (2018) Peer Support as a Mediator between Bullying Victimization and Depression, *International Journal of Psychological Studies* 10(1), str. 59–68. doi:10.5539/ijps.v10n1p59

- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., in Schellinger, K. B. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, *Child Development* 82(1), str. 405–432. doi:10.1007/s10972-014-9381-4
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., in Spinrad, T. L. (2006) Prosocial development. V: N. Eisenberg, W. Damon in R. M. Lerner [ur.] *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, Vol. 3. (str. 646–718). New York, NY: John Wiley & Sons Inc.
- Elledge, L. C., Elledge, A. R., Newgent, R. A., in Cavell, T. A. (2016) Social Risk and Peer Victimization in Elementary School Children: The Protective Role of Teacher-Student Relationships, *Journal of Abnormal Child Psychology* 44(4), str. 691–703. doi:10.1007/s10802-015-0074-z
- Fanti, K. A., in Henrich, C. C. (2015) Effects of Self-Esteem and Narcissism on Bullying and Victimization During Early Adolescence, *Journal of Early Adolescence* 35(1), str. 5–29. doi:10.1177/0272431613519498
- Fox, C. L., in Boulton, M. J. (2005) The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions, *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), str. 313–328. doi:10.1348/000709905X25517
- Gini, G. (2008) Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems, *Journal of Paediatrics and Child Health* 44(9), str. 492–497. doi:10.1111/j.1440-1754.2007.01155.x
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38(5), str. 581–586. doi:10.1111/cge.12538
- Goodman, R. (2001) Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), str. 1337–1345. doi:10.1097/00004583-200111000-00015
- Griese, E. R., in Buhs, E. S. (2014) Prosocial Behavior as a Protective Factor for Children's Peer Victimization, *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), str. 1052–1065. doi:10.1007/s10964-013-0046-y
- Griese, E. R., Buhs, E. S., in Lester, H. F. (2016) Peer victimization and prosocial behavior trajectories: Exploring sources of resilience for victims, *Journal of Applied Developmental Psychology* 44, str. 1–11. doi:10.1016/j.appdev.2016.01.009
- Guérin, F., Marsh, H. W., in Famose, J. P. (2003) Construct validation of the self-description questionnaire ii with a French sample,

- European Journal of Psychological Assessment* 19(2), str. 142–150.
doi:10.1027/1015-5759.19.2.142
- Hamre, B. K., in Pianta, R. C. (2005) Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development* 76(5), str. 949–967.
doi:10.1097/00006454-198607000-00035
- Hawker, D., in Boulton, M. (2000) Twenty years research on peer victimisation and psycho-social maladjustment, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41(4), str. 441–455. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Hodges, E. V. E., in Perry, D. G. (1999) Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers, *Journal of Personality and Social Psychology* 76(4), str. 677–685.
doi:10.1037/0022-3514.76.4.677
- Holt, M. K., in Espelage, D. L. (2007) Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims, *Journal of Youth and Adolescence* 36(8), str. 984–994. doi:10.1007/s10964-006-9153-3
- Huang, F. L., Lewis, C., Cohen, D. R., Prewett, S., in Herman, K. (2018) Bullying involvement, teacher-student relationships, and psychosocial outcomes, *School Psychology Quarterly* 33(2), str. 223–234. doi:10.1037/spq0000249
- Hymel, S., in Swearer, S. M. (2015) Four decades of research on school bullying: An introduction, *American Psychologist* 70(4), str. 293–299.
doi:10.1037/a0038928
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E., in Salmivalli, C. (2008) Long-term consequences of victimization by peers: A follow-up from adolescence to young adulthood, *International Journal of Developmental Sciences* 2(4), str. 387–397. doi:10.3233/DEV-2008-2404
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., in Summers, K. H. (2016) Associations Among Middle School Students' Bullying Roles and Social Skills, *Journal of School Violence* 15(3), str. 259–278. doi:10.1080/15388220.2014.986675
- Jennings, P. A., in Greenberg, M. T. (2009) The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes, *Review of Educational Research* 79(1), str. 491–525. doi:10.3102/0034654308325693
- Juul, J., in Jensen, H. (2010) *Od poslušnosti do odgovornosti*. Radovljica: Didakta.
- Juvonen, J., in Graham, S. (2014) Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims, *Annual Review of Psychology* 65, str. 159–185.
doi:10.1146/annurev-psych-010213-115030

- Kokkinos, C. M., in Kipritsi, E. (2012) The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents, *Social Psychology of Education* 15(1), str. 41–58. doi:10.1007/s11218-011-9168-9
- Košir, K., Pivec, T., Klasinc, L., Špes, T., in Horvat, M. (2018) Psihosocialne značilnosti učencev kot napovedniki različnih oblik medvrstniške viktimizacije in nasilnega vedenja, *Psihološka Obzorja/Horizons of Psychology* 186, str. 171–186. doi:10.20419/2018.27.494
- Kozina, A., Vidmar, M., Saelzer, C., Rasmunson, M., Marušić, I., Jensen, H., Lund Nielsen, B., Vieluf, S., Ojsteršek, A., in Jurko, S. (2017) *Hand in Hand: Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies (A Whole School Approach)*, Erasmus K3 project. Pridobljeno s <http://handinhand.si>
- LaFontana, K. M., in Cillessen, A. H. N. (2010) Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence, *Social Development* 19(1), str. 130–147. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x
- Lenzi, M., Furlong, M. J., Dowdy, E., Sharkey, J., Gini, G., in Altoè, G. (2015) The quantity and variety across domains of psychological and social assets associated with school victimization, *Psychology of Violence* 5(4), str. 411–421. doi:10.1037/a0039696
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., in Perez-Albeniz, A. (2015) Effects of Teacher-Student Relationships on Peer Harrassment: A Multilevel Study, *Psychology in Schools* 52(3), str. 298–314. doi:10.1002/pits.21822
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Coyle, S., Geosling, R., Rueger, S. Y., in Becker, L. D. (2015) Frequency, power differential, and intentionality and the relationship to anxiety, depression, and self-esteem for victims of bullying, *Child & Youth Care Forum* 44(1), str. 115–131. doi: 10.1007/s10566-014-9273-y
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., in Longobardi, C. (2018) Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims, *Educational Psychology* 38(9), str. 1201–1217. doi:10.1080/01443410.2018.1481199
- Marsh, H. W. (1992) *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. Novi Južni Wales, Avstralija: University of Western Sydney, Faculty of Education.

- O'Moore, M., in Kirkham, C. (2002) Self-esteem and its relationship to bullying behaviour, *Aggressive Behavior* 27(4), str. 269–283. doi:10.1002/ab.1010
- OECD (2017) *PISA 2015 Technical Report*. Pridobljeno 10. 4. 2019 s: <http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>
- Olweus, D. (1997) Bully/victim problems in school: Facts and intervention, *European Journal Of Psychology Of Education* 12(4), str. 495–510.
- Racz, S. J., in McMahon, R. J. (2011) The Relationship Between Parental Knowledge and Monitoring and Child and Adolescent Conduct Problems: A 10-Year Update, *Clinical Child and Family Psychology Review* 14(4), str. 377–398. doi:10.1007/s10567-011-0099-y
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., in Evans, I. M. (2010) Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate, *Educational Research* 52(1), str. 1–13. doi:10.1080/00131881003588097
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., in Wayland, A. K. (2015) Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology of Education* 18(2), str. 297–314. doi:10.1007/s11218-015-9292-z
- Riggs, N. R., in Brown, S. M. (2017) Prospective Associations Between Peer Victimization and Dispositional Mindfulness in Early Adolescence, *Prevention Science* 18(4), str. 481–489. doi:10.1007/s11121-017-0750-z
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., in Salmivalli, C. (2011) Victims and their defenders: A dyadic approach, *International Journal of Behavioral Development* 35(2), str. 144–151. doi:10.1177/0165025410378068
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., in Osterman, K. (1996) Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group, *Aggressive Behavior* 22, str. 1–15.
- Salmivalli, C., in Peets, K. (2009) Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. V: K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Lauren [ur.], *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (str. 322–340). New York, NY, ZDA: The Guilford Press. doi:10.5860/choice.46-6491
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., in Bates, J. E. (1998) Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school, *Development and Psychopathology* 10(1), str. 87–99. doi:10.1017/S095457949800131X
- Sentse, M., Dijkstra, J. K., Salmivalli, C., in Cillessen, A. H. N. (2013) The Dynamics of Friendships and Victimization in Adolescence: A

- Longitudinal Social Network Perspective, *Aggressive Behavior* 39(3), str. 229–238. doi:10.1002/ab.21469
- Sentse, M., Kretschmer, T., in Salmivalli, C. (2015) The Longitudinal Interplay between Bullying, Victimization, and Social Status: Age-related and Gender Differences, *Social Development* 24(3), str. 659–677. doi:10.1111/sode.12115
- Serdiouk, M., Berry, D., in Gest, S. D. (2016) Teacher-child relationships and friendships and peer victimization across the school year, *Journal of Applied Developmental Psychology* 46, str. 63–72. doi:10.1016/j.appdev.2016.08.001
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., in Chauhan, P. (2004) Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying, *British Journal of Educational Psychology* 73(4), str. 565–581. doi:10.1348/0007099042376427
- Solberg, M. E., in Olweus, D. (2003) Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire, *Aggressive Behavior* 29(3), str. 239–268. doi: 10.1002/ab.10047
- Spence, S. H., de Young, A., Toon, C., in Bond, S. (2009) Longitudinal examination of the associations between emotional dysregulation, coping responses to peer provocation, and victimisation in children, *Australian Journal of Psychology* 61(3), str. 145–155. doi:10.1080/00049530802259076
- Sulkowski, M. L., in Simmons, J. (2017) The protective role of teacher–student relationships against peer victimization and psychosocial distress, *Psychology in the Schools* 55(2), str. 137–150. doi:10.1002/pits.22086
- Thornberg, R., Wänström, L., in Pozzoli, T. (2017) Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children, *Educational Psychology* 37(5), str. 524–536. doi: 10.1080/014443410.2016.1150423
- Troop-Gordon, W., in Kopp, J. (2011) Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood, *Social Development* 20(3), str. 536–561. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00604.x
- Troop-Gordon, W., in Ladd, G. W. (2015) Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization, *Journal of Abnormal Child Psychology* 43(1), str. 45–60. doi:10.1007/s10802-013-9840-y
- van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., in Bukowski, W. M. (2015) Empathy and Involvement in Bullying in Children and

- Adolescents: A Systematic Review, *Journal of Youth and Adolescence* 44(3), str. 637–657. doi:10.1007/s10964-014-0135-6
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O’Brennan, L. M., in Bradshaw, C. P. (2011) A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies Among Students, School Staff, and Parents, *Journal of School Violence* 10(2), str. 115–132. doi:10.1080/15388220.2010.539164.
- Wang, F., Leary, K. A., Taylor, L. C., in Derosier, M. E. (2016) Peer and Teacher Preference, Student-Teacher Relationships, Student Ethnicity, and Peer Victimization in Elementary School, *Psychology in Schools* 53(5), str. 488–501. doi:10.1002/pits.21922
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., in Gullotta, T. P. (2015) Social and emotional learning: Past, present, and future. V: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg in T. P. Gullotta [ur.], *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (str. 3–19). New York, NY, ZDA: The Guilford Press.
- Yang, A., Li, X., in Salmivalli, C. (2016) Maladjustment of bully-victims: validation with three identification methods, *International Journal of Experimental Educational Psychology* 36(8), str. 1390–1407. doi:10.1080/01443410.2015.1015492
- Zych, I., Ttofi, M. M., in Farrington, D. P. (2019) Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Trauma, Violence, and Abuse* 20(1), str. 3–21. doi:10.1177/1524838016683456

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(3-4\)61-87](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(3-4)61-87)

Ali je šolsko nasilje med slovenskimi učenci povezano z učenjem?

Barbara Japelj Pavešić

Nesporno je nasilje nezaželen pojav kjerkoli, še posebej v šolskem okolju. Šola je kraj, kamor se otrok vsak dan vrača in mora v njem preživeti velik del svojega življenja. Ne samo preživeti, ampak opraviti svoje dolžnosti učenja, pridobivanja novih znanj in spretnosti ter socialnih veščin. Bistveno je, da mu okolje pri tem pomaga in nesprijemljivo je vse, kar mu kakorkoli škoduje. Zato so poleg raziskovanja razlogov za nasilje in splošnega prizadevanja za njegovo popolno odpravo iz šolskega prostora zelo pomembne študije povezanosti šolske klime in varnosti z delom in dolžnostmi otroka v šoli ter z njegovim učnim uspehom. Raziskovalna literatura potrjuje povezanost med večjim nasiljem v okolici šole in na njej z nižjimi dosežki učencev, in sicer po svetu in pri nas, vendar redko izhaja iz vzporednega merjenja izpostavljenosti nasilju in dosežkov na individualni ravni učencev; uporablja neodvisno izmerjene agregirane kazalce nasilja in šolskega uspeha. V naši študiji smo za natančnejše raziskovanje povezanosti zaznave nasilja z učenjem v različnih starostih učencev uporabili podatke iz mednarodne študije TIMSS iz leta 2015, ki je hkrati izmerila učenčevo zaznavo šolskega okolja, tudi z ozirom na svojo izpostavljenost nasilju, in kazalce učenja ter znanja na reprezentativnem vzorcu populacije učencev 4. in 8. razreda.

Problem

Zagotavljanje varnega in spodbudnega šolskega okolja je že nekaj let prioriteta politike in strokovnjakov za razvoj izobraževanja pri nas. Vključuje odpravljanje vsega nasilja iz šolskega prostora za zagotavljanje varnosti in vzpostavljanje pogojev, ki bodo spodbujali učenje. Oboje zahteva

prepoznavo težav ali ovir in vnos novih idej. Za vzpostavljanje spodbudnega okolja za učenje je pomembno, da šolsko okolje kot takšno prepoznajo učenci. Zato je mogoče učinkoviteje preoblikovati šolski prostor s poznavanjem presoje šolske klime z učenčeve perspektive. V Sloveniji se soočamo z nizko motivacijo za učenje, nadpovprečnim znanjem in nizkimi občutki pripadnosti šoli ter s povprečno izpostavljenostjo nasilju, če kazalce opazujemo v mednarodni perspektivi (Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2016). V mednarodno izmerjenem kazalcu pripadnosti šoli je vključena učenčeva presoja o občutku svoje varnosti na šoli. Ta je med slovenskimi učenci izjemno nizka (Prusinski, Hastedt in Dohr, 2018). Vzorec povezanosti varnosti na šoli z dosežkom kaže, da četrtošolci, ki se počutijo na šoli manj varne, dosegajo višje dosežke iz matematike kot učenci, ki se počutijo bolj varne. V osmem razredu je obratno. Učenci, ki se počutijo varneje, dosegajo višje znanje kot učenci, ki se počutijo manj varne. S študijo smo imeli namen pojasniti neusklajene vzorce in ugotoviti, kateri posamični dejavniki se statistično značilno povezujejo z učenjem in znanjem v posamezni starosti učencev. Raziskovalni vprašanji sta zato, kateri vrsti in koliko nasilnim dogodkom so izpostavljeni učenci po njihovi presoji ter kako se njihova zaznava povezuje z veseljem do učenja in doseženim znanjem? Iz prepoznavanja povezanosti z znanjem bo mogoče prepoznati prednostna področja intervencije in pozornosti do tistega dogajanja v šolah, ki najbolj ovira učence same.

Že opravljene študije o varnosti na šoli in izpostavljenosti nasilju so potrdile povezavo med varnostjo na šoli in dosežki učencev. Mnoge študije se sicer omejujejo na določene skupine otrok in mladine ali na določena urbana okolja. Izkazalo se je, da ima izpostavljenost nasilju na šoli ob vplivu nasilja iz okolice dodaten nezanemarljiv vpliv na ocene učencev, ki se razlikuje še glede na demografske karakteristike otrok in spol (Bowen in Bowen, 1999). Več ameriških študij povezanosti nasilja na šoli in v mestni okolici šole s šolskimi dosežki ali znanjem učencev, ki temeljijo na nacionalnem merjenju šolske klime in neodvisno izmerjenih dosežkov na testih znanja vpisanih učencev, potrjujejo povezanost med večjo izpostavljenostjo nasilju in nižjim šolskim uspehom (Milam, Furr-Holden in Leaf, 2010; Henrich, Schwab-Stone, Fanti, Jones in Ruchkin, 2004). Slovenska študija (Košir, Klasinc, Špes, Pirc, Cankar, Horvat, 2019) je potrdila nižji šolski uspeh kot enega od napovednikov učenčevega poročanja o izpostavljenosti nasilju. Šolski dosežek je v študiji kitajskih osnovnošolcev napovedal socialno kompetentnost in medsebojno sprejemanje otrok, vendar pa so socialne kompetence, izpostavljenost agresiji, vodenje šole in medsebojno sprejemanje povratno posamično prispevali k akademskemu dosežku in potrdili model vzajemnih učinkov med akademskim uspehom

in socialnimi prilagoditvami (Chen, Rubin in Li, 1997). V študiji o izobraževanju imigrantskih otrok je bila izpostavljena povezanost med otrokovim zaznavanjem šole kot varnega okolja, incidenco nasilnih dogodkov ter dosežki iz matematike (Chavatzia, Engel in Hastedt, 2016). Študija iz leta 2003 o slovenskih učencih je potrdila, da je negativna povezanost med doživetim nasiljem v šoli in agresijo otrok ter dosežki iz matematike in naravoslovja prisotna tako pri nas kot drugje po svetu (Perše, Kozina in Leban, 2008). Učenci v starosti okoli 10 let so bili predmet primerjalne analize izpostavljenosti nasilju ter dosežkov iz matematike, kjer se je pokazalo, da razlike v dosežkih zaradi obsega doživetega nasilja na šoli obstajajo in se začno pojavljati v najzgodnejšem obdobju šolanja. Hkrati je bila Slovenija po podatkih iz leta 2015 umeščena med države z relativno malo nasilja med četrtošolci v šoli in relativno visokimi dosežki (Rutkowski in Rutkowski, 2018). Dejavniki otrokovega doma in šole, kot so večje sodelovanje strašev s šolo, bolj zavzeti učitelji in večje število sošolcev z visokimi akademskimi pričakovanji, so bili prepoznani, da doprinesejo k varnosti šolskega okolja (Shumov in Lomax, 2001).

Za študij povezave nasilja in učenja potrebujemo zanesljive informacije o pojavih nasilnih dogodkov ter meritve dejavnikov učenja. Otrokom so v različnih starostnih obdobjih pomembne različne vzpodbude in ovirajo jih različne stvari, poročila otrok o neprijetnih vidikih bivanja v šoli pa se lahko razlikujejo. Nasilni dogodki so kompleksni pojavi, o katerih mlajši otroci težko zanesljivo poročajo, tudi od starejših pa lahko pričakujemo zanesljive podatke le o dogodkih, ki so jih doživeli sami. Kakor redno opozarjajo različni raziskovalci po svetu, analize dejavnikov v izobraževanju ne morejo presoditi o vzroku in posledici, pač pa potrdijo le povezavo med posameznimi spremenljivkami. V živem sistemu izobraževanja namreč ne poznamo vseh posrednih vplivov še drugih neizmerjenih dejavnikov na opazovane ter ne vemo, kako deluje povratna zanka. Motivacija je lahko vzrok in posledica dobrega znanja, zato smemo presojati le o povezanosti med njima, ne pa o smeri povezave. V študiji smo izhajali iz pomembnosti raziskovanja učenčeve zaznave obsega nasilja na šolah in varnosti ter iz že znanih korelacij med nekaterimi dejavniki.

Viri in metode

Zelo malo raziskav po svetu se ukvarja hkrati z merjenjem nasilja ter učnih rezultatov otrok, da bi lahko raziskovali povezave med obojim, kakor razkriva v svojem prispevku Sardoč (2019), sploh pa nobena na nacionalni ravni. Čeprav to ni njen osnovni namen, pa se je mednarodna raziskava znanja matematike in naravoslovja, TIMSS, pokazala kot dragocen vir informacij, ki omogočajo študij povezanosti zaznave nasilnega vedenja v

šoli s šolskimi dejavnostmi všolane populacije. V svojem razvoju merjenja trendov dejavnikov, ki so povezani z znanjem, je raziskava TIMSS v izhodiščih opredelila koncept merjenja varnosti in vzpodbudnosti šolske klime z dvema kazalcema: merjenje občutka otrokove pripadnosti šoli kot oceno varnega šolskega okolja ter neposreden obseg izpostavljenosti nasilju (Mullis in Martin, 2013).

Kazalec pripadnosti šoli meri učenčevo zaznavanje šole kot podpore učenju. Lestvica pripadnosti šoli je izračunana iz poročil učencev o tem, koliko se strinjajo (zelo se strinjam, strinjam se, ne strinjam se, sploh se ne strinjam) z naslednjimi izjavami: rad sem v šoli; v šoli se počutim varno; čutim, da pripadam tej šoli; rad grem v šolo, da srečam svoje sošolce in sošolke; učitelji in učiteljice na šoli so pošteni do mene; ponosen sem, da obiskujem to šolo; na tej šoli se veliko naučim. Izpostavljenost nasilju meri pogostost nasilnih dogodkov, v katerih je bil učenec žrtev. Meritev je zasnovana tako, da mlajši otroci zmorejo podati zanesljive ocene incidence. Lestvica izpostavljenosti nasilju je za osmošolce izračunana iz poročil učencev, kako pogosto (tedensko, mesečno, letno ali nikoli) doživljajo različno nasilje na šoli: norčevanje ali zmerjanje, izključitev iz igre ali drugih dejavnosti s strani drugih učencev, širjenje laži, krajo svojih predmetov, doživijo udarce ali poškodbe, prisiljeni so početi stvari, ki jih sami ne želijo, o njih se širijo neprijetne informacije, na spletu so objavljene neprijetne stvari o njih ter izražene so jim grožnje. Za četrtošolce seznam dogodkov ne vsebuje postavke o objavi neprijetnih stvari o učencu na spletu, druge postavke pa so enake kot za osmošolce.

Oba kazalca šolske klime zbirata podatke na ravni učencev, zato so vrednosti lestvic določene za vsakega posameznika in omogočajo analize povezanosti z znanjem, ki so ga učenci demonstrirali z reševanjem neodvisnega mednarodnega preizkusa znanja iz matematike in naravoslovja. Vse lestvice so izračunane tako, da večje vrednosti pomenijo bolj pozitivna stališča. Če ima učenec višjo vrednost na lestvici izpostavljenosti nasilju, je doživel manj nasilja in nadlegovanja kot učenec z nižjo vrednostjo. Višja vrednost na lestvici pripadnosti šoli pomeni občutek večje pripadnosti šoli od vrstnikov z nižjo vrednostjo. Vse lestvice imajo mednarodno povprečje 10 točk in standardni odklon 2 točki.

Naklonjenost do učenja je podobno določena lestvica vrednosti, ki temelji na učenčevem strinjanju z različnimi vidiki učenja določenega predmeta (Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2016). Ker naravoslovje v Sloveniji ločeno učimo v treh predmetih, pri biologiji, kemiji in fiziki, so bili učenci vprašani o naklonjenosti do učenja vsakega predmeta posebej in so zanje izračunane ločene lestvice naklonjenosti do kemije, do biologije in do fizike. Stališča do učenja fizike so v Sloveniji podobna kot do

učenja matematike. V analizi smo se zato omejili na naklonjenost do učenja matematike in do učenja kemije, ki je v povprečju najbolj pozitivna med naklonjenostmi od treh naravoslovnih predmetov (Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2016). Dosežki oziroma znanje so rezultati, ki jih je učenec dosegel na preizkusu znanja. Poročani so v kompleksni obliki verjetnostnih vrednosti (ang. Plausible values), izražajo pa točke na mednarodno primerljivih lestvicah (ki pa niso primerljive med različno starimi učenci in med dosežki iz matematike in naravoslovja). Lestvice znanja imajo povprečje 500 točk in standardni odklon 100 točk.

Za analizo smo izbrali metodo regresije, ki pokaže linearno odvisnost med kazalci in izmerjenim znanjem ali naklonjenostjo do učenja. Uporabili smo statistično orodje IDB Analyzer, ki je bilo razvito prav za analize podatkov iz mednarodnih primerljivih študij znanja, ki jih izvaja ta organizaciji IEA in OECD. Pri obravnavi dosežkov in stališč, merjenih z zveznimi lestvicami, ter stališč, merjenih v obliki kategoričnih spremenljivk, IDB Analyzer v kombinaciji s statističnim paketom SPSS omogoča uporabo ustrezne statistične metodologije, ki upošteva specifiko vzorčenja in izračunov dosežkov v tej vrsti raziskav (Martin, Mullis, Hooper, 2016). V regresijske modele smo zajeli izpostavljenost nasilju in občutek pripadnosti šoli kot napovednika dosežka matematike in naravoslovja ter ločeno kot napovednika naklonjenosti do učenja matematike in naravoslovja v 4. razredu oziroma kemije v 8. razredu. Ker so ločeni modeli napovedi naklonjenosti do učenja za fante in dekleta pojasnili različno velike deleže variance, modeli napovedi dosežka pa ne, prikazujemo rezultate prvih ločeno po spolu, rezultate drugih pa za celotni populaciji učencev 4. in 8. razreda.

Lestvici občutka pripadnosti šoli in izpostavljenosti nasilju vsebujeta več postavk, ki imajo različne porazdelitve. Ker nas je zanimalo, kateri neposredni dejavniki so povezani z naklonjenostjo do učenja in dosežki ter ali so različni v dveh starostnih skupinah, smo opravili regresijske analize še s posameznimi postavkami kot napovedniki dosežka in naklonjenosti do učenja, ločeno po spolu in starosti. Izkazalo se je, da so z motivacijo za učenje in dosežki v Sloveniji povezane le nekatere postavke, zato smo v nadaljevanju prikazujemo regresijske napovedi le zanje.

Rezultati

V prvem koraku smo pregledali povprečne vrednosti vseh opazovanih kazalcev za celotni populaciji učencev 4. in 8. razreda ter ločeno po spolu. Sledili so izračuni regresijskih napovedi, v prvem sklopu napovedi dosežkov ter v drugem sklopu napovedi naklonjenosti do učenja matematike in naravoslovja oziroma kemije.

Šolska klima in dosežki

Povprečji na lestvicah izpostavljenosti nasilju na šoli med četrtošolci in osmošolci, ki sta 10 točk, se ne razlikujeta od mednarodnega povprečja (Preglednica 1). Med seboj lestvici nista neposredno primerljivi, ker lestvica za osmošolce vsebuje dodatno postavko (objavljanje neprimernih informacij na spletu). Občutek pripadnosti šoli je za obe starosti slovenskih učencev z 9 točkami pod mednarodnim povprečjem 10 točk (ki ima standardni odklon 2 točki). Vpogled v mednarodne primerjave pokaže, da je za četrtošolce v spodnji četrtini med drugimi državami, za osmošolce pa najnižji med vsemi drugimi državami in skoraj za 1 točko (polovico standardnega odklona) nižji od povprečja predzadnje Koreje (Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2016). Vsi slovenski povprečni dosežki iz preizkusov znanja iz matematike in naravoslovja v obeh starostnih skupinah so nad mednarodnim povprečjem 500 točk. Posebej visok je dosežek iz naravoslovja med osmošolci. Naklonjenosti do učenja matematike in naravoslovja sta pod mednarodnim povprečjem in še posebej v 8. razredu izredno nizki tudi v mednarodni primerjavi (Martin, Mullis, Foy in Hooper, 2016; Mullis, Martin, Foy in Hooper, 2016).

Preglednica 1: Povprečne vrednosti na lestvicah zaznane izpostavljenosti nasilju, občutka pripadnosti šoli, naklonjenosti do učenja in dosežka; matematika in naravoslovje, 4. in 8. razred.

Kazalci	4. razred		8. razred	
	Povprečje	St. n.	Povprečje	St. n.
Izpostavljenost nasilju	10	0,05	10,3	0,04
Občutek pripadnosti šoli	9,5	0,06	8,5	0,04
Naklonjenost do učenja matematike	9,4	0,06	8,7	0,05
Naklonjenost do učenja naravoslovja/ kemije	9,4	0,05	9,6	0,06
Matematični dosežek	520,8	1,88	516,5	2,08
Naravoslovni dosežek	543,6	2,38	551,3	2,41

Regresijske analize so v 4. razredu pokazale pozitivno povezavo med izpostavljenostjo nasilju na šoli ter dosežkoma iz matematike in naravoslovja, pri predpostavljene enakem občutku pripadnosti šoli. Učenci, ki poročajo o manj pogostem nasilju nad seboj, imajo višji matematični in višji naravoslovni dosežek. Občutek pripadnosti šoli je negativno povezan z dosežkoma. Ob enaki zaznani izpostavljenosti nasilju dosegajo učenci, ki imajo močnejši občutek pripadnosti šoli, statistično značilno nižje dosežke (Preglednica 2).

V 8. razredu je situacija drugačna. Iz nizke t-vrednosti (manjša od 1.96) je razvidno, da od učenca zaznana izpostavljenost nasilju ni povezana

z dosežki niti iz matematike niti iz naravoslovja. Občutek pripadnosti šoli pa je pozitivno povezan z dosežki iz matematike in naravoslovja.

Preglednica 2: Regresijska analiza napovedi dosežkov iz matematike in naravoslovja iz učenčevega zaznavanja izpostavljenosti nasilju in občutka pripadnosti šoli.

	4. razred			8. razred		
	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost
Povezanost z matematičnim dosežkom						
Konstanta - dosežek	503,85	8,58	58,71	467,48	8,74	53,46
Izpostavljenost nasilju	3,13*	0,63	4,97	0,04	0,75	0,05
Občutek pripadnosti šoli	-1,50*	0,72	-2,09	5,69*	1,02	5,58
	R ² = 0,01 (0,00)			R ² = 0,02 (0,01)		
Povezanost z naravoslovnim dosežkom						
Konstanta - dosežek	521,99	9,07	57,53	491,05	9,76	50,33
Izpostavljenost nasilju	3,60*	0,72	5,02	0,17	0,79	0,21
Občutek pripadnosti šoli	-1,51*	0,75	-2,01	6,85*	1,09	6,28
	R ² = 0,01 (0,00)			R ² = 0,02 (0,01)		

* označuje statistično značilne vrednosti.

Vsi štirje regresijski modeli sicer ne pojasnijo več kot 2 % variance vsak.

Šolska klima in naklonjenost do učenja matematike in naravoslovja
V drugem sklopu analiz smo izračunali regresijske napovedi motivacije za učenje matematike in naravoslovja oziroma kemije iz istih dveh napovednikov kot v prvem sklopu: iz učenčevega zaznavanja izpostavljenosti nasilju ter občutka pripadnosti šoli. V četrtem razredu dečki poročajo o večji izpostavljenosti nasilju in nižjem občutku pripadnosti šoli kot deklice, v naklonjenosti do učenja matematike in naravoslovja pa ni statistično značilnih razlik med spoloma. Tudi v osmem razredu dekleta čutijo večjo pripadnost šoli kot fantje, v drugih meritvah pa ni razlik med osmošolci in osmošolkami (Preglednica 3).

Preglednica 3: Povprečne vrednosti na lestvicah zaznane izpostavljenosti nasilju, občutka pripadnosti šoli in naklonjenosti do učenja po spolu, 4. in 8. razred.

Kazalci	4. razred		8. razred	
	Povprečje	St. n.	Povprečje	St. n.
Dekleta				
Izpostavljenost nasilju	10,13	0,06	10,38	0,06
Občutek pripadnosti šoli	9,74	0,06	8,68	0,05
Naklonjenost do učenja matematike	9,32	0,08	8,69	0,06
Naklonjenost do učenja naravoslovja/ kemije	9,33	0,07	9,66	0,07
Fantje				
Izpostavljenost nasilju	9,80	0,06	10,22	0,06
Občutek pripadnosti šoli	9,22	0,08	8,41	0,05
Naklonjenost do učenja matematike	9,52	0,06	8,76	0,06
Naklonjenost do učenja naravoslovja/ kemije	9,54	0,07	9,51	0,06

Regresijske analize napovedi naklonjenosti do učenja matematike in naravoslovja za fante pojasnijo večje deleže variance kot za dekleta (Preglednica 4). Model napovedi naklonjenosti do učenja matematike iz občutka pripadnosti šoli in zaznavanja izpostavljenosti nasilju pojasni med dečki v četrtem razredu 25 % variance, med fanti v osmem razredu pa 22 % variance.

V četrtem razredu je med deklicami naklonjenost do učenja matematike in naravoslovja povezana z njihovim občutkom pripadnosti šoli, ne pa z zaznavo izpostavljenosti nasilju. V osmem razredu se naklonjenost do učenja matematike in kemije pri dekletih povezuje z njihovim občutkom pripadnosti šoli. Zaznana izpostavljenost nasilju je z naklonjenostjo do učenja kemije povezana negativno. Povezava z motivacijo za učenje matematike ni statistično značilna.

Pri dečkih v četrtem razredu in fantih v osmem razredu je naklonjenost do učenja matematike in naravoslovja oziroma kemije povezana z občutkom pripadnosti šoli. V četrtem razredu ni povezana z izpostavljenostjo nasilju, v osmem razredu pa je, presenetljivo, negativno. Učenci, ki poročajo o manjši izpostavljenosti nasilju, kar pomeni večjo vrednost na lestvici, so manj naklonjeni učenju matematike in kemije od učencev, ki poročajo, da so nasilju bolj izpostavljeni. Omeniti je treba, da so vrednosti teh regresijskih koeficientov zelo nizke, kar pomeni zelo majhno spremembo v naklonjenosti do učenja med učenci, ki zaznavajo večjo ali manjšo izpostavljenost nasilju.

Preglednica 4: Regresijske analize napovedi naklonjenosti do učenja matematike in naravoslovja oz. kemije iz zaznane izpostavljenosti nasilju in občutka pripadnosti šoli po spolu.

Napovedniki	4. razred			8. razred		
	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost
Deklice						
Povezanost z naklonjenostjo do učenja matematike						
Konstanta -naklonjenost	5,23	0,31	17,09	4,53	0,26	17,18
Izpostavljenost nasilju	0,03	0,02	1,36	-0,03	0,02	-1,08
Občutek pripadnosti šoli	0,39*	0,02	16,15	0,51*	0,03	17,18
	$R^2 = 0,17 (0,02)$			$R^2 = 0,17 (0,02)$		
Povezanost z naklonjenostjo do učenja učenja naravoslovja/kemije						
Konstanta -naklonjenost	5,81	0,35	16,75	6,90	0,41	16,66
Izpostavljenost nasilju	0,02	0,03	0,63	-0,10*	0,03	-3,42
Občutek pripadnosti šoli	0,34*	0,03	12,10	0,43*	0,03	12,63
	$R^2 = 0,11 (0,02)$			$R^2 = 0,10 (0,02)$		
Dečki						
Povezanost z naklonjenostjo do učenja matematike						
Konstanta -naklonjenost	4,90	0,34	14,26	5,01	0,26	19,13
Izpostavljenost nasilju	0,00	0,02	-0,14	-0,07*	0,02	-3,08
Občutek pripadnosti šoli	0,50*	0,03	19,43	0,53*	0,02	21,62
	$R^2 = 0,25 (0,02)$			$R^2 = 0,22 (0,02)$		
Povezanost z naklonjenostjo do učenja naravoslovja/kemije						
Konstanta -naklonjenost	6,06	0,32	18,91	6,76	0,31	22,00
Izpostavljenost nasilju	-0,02	0,03	-0,60	-0,05*	0,02	-2,52
Občutek pripadnosti šoli	0,39*	0,03	15,56	0,39*	0,04	11,07
	$R^2 = 0,14 (0,02)$			$R^2 = 0,11 (0,02)$		

* označuje statistično značilne vrednosti.

Posamezni vidiki pripadnosti šoli in nasilja na šoli

Med slovenskimi učenci četrtega razreda smo s preliminarno regresijsko analizo napovedi naklonjenosti do učenja matematike s šestimi postavkami lestvice merjenja občutka pripadnosti šoli kot napovedniki ugotovili, da so z naklonjenostjo do učenja matematike značilno povezane štiri

postavke (rad sem v šoli; v šoli se počutim varno; ponosen sem, da obiskujem to šolo, in na tej šoli se veliko naučim), ki smo jih nato vključili v končni napovedni model. Večina učencev je soglašala ali zelo soglašala s štirimi izjavami, med njimi najbolj z izjavo, da se v šoli veliko naučijo in najmanj, da so radi v šoli, še posebej dečki (Preglednica 5).

Preglednica 5: Odstotki četrtošolcev po soglasju s postavkami pripadnosti šoli.

Izjave	Zelo se strinjam		Strinjam se		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam.	
	Deklice	Dečki	Deklice	Dečki	Deklice	Dečki	Deklice	Dečki
% odgovorov								
Rad sem v šoli.	40	30	46	40	9	14	5	16
V šoli se počutim varno.	55	51	38	35	5	8	2	6
Ponosen sem, da obiskujem to šolo.	62	54	31	31	5	8	2	7
Na tej šoli se veliko naučim.	77	74	22	22	1	2	0	2

Regresijska analiza je učence, ki so izbrali vsako odgovorno kategorijo, primerjala z izhodiščno, to je z učenci, ki so z izjavami zelo soglašali (Preglednica 6). Regresijski koeficienti pomenijo spremembo v naklonjenosti do učenja matematike glede na izhodiščno skupino. Očitna je razlika med spoloma, saj so vse posamezne postavke statistično značilni napovedniki za dečke, medtem ko je pri deklicah v celoti značilen napovednik le izjava »rada sem v šoli«.

Med postavkami kot najmočnejši napovednik izstopa izjava »rad sem v šoli«. Iz *t*-vrednosti ugotovimo, da je naklonjenost do učenja matematike med učenci, ki so zelo radi v šoli, statistično značilno večja kot med vsemi, ki so v šoli manj radi. Pri deklicah soglasje z izjavo »rada sem v šoli« napoveduje večje razlike v naklonjenosti do učenja kot med dečki.

Učenke, ki zelo soglašajo, da se v šoli počutijo varno, so bolj naklonjene učenju matematike kot učenke, ki zgolj soglašajo s to izjavo. Tistih, ki ne soglašajo, da so v šoli varne, je zelo malo in razlike niso značilne. Med dečki manjše soglasje z izjavo, da se v šoli počutijo varno, napoveduje statistično značilen padec naklonjenosti do učenja od skupine dečkov, ki so zelo radi v šoli, vendar so napovedani padci manjši kot pri deklicah.

Soglasje z izjavo »ponosen sem, da obiskujem to šolo« je povezano z naklonjenostjo do učenja matematike med dečki, ne pa med

deklicami. Manjše soglasje z izjavo napoveduje manjšo naklonjenost do učenja matematike. Podobno je soglasje z izjavo »na tej šoli se veliko naučim« povezano z naklonjenostjo do učenja med dečki. Med deklicami napoveduje manjšo naklonjenost do učenja le tistim, ki se z izjavo ne strinjajo.

Rezultati kažejo, da napovedni model naklonjenosti do učenja pojasni 25 % variance med deklicami in 29 % med dečki. Stališča dečkov so torej drugače povezana z motivacijo za učenje.

Preglednica 6: Regresijska analiza napovedi postavk občutka pripadnosti šoli na naklonjenost do učenja matematike v 4. razredu.

Napovedniki	Deklice			Dečki		
	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost
Konstanta-naklonjenost	10,33	0,07	140,64	10,83	0,07	162,94
Rad sem v šoli.						
Strinjam se.	-1,11*	0,1	-10,86	-0,83*	0,1	-8,59
Ne strinjam se.	-2,0*	0,14	-13,81	-1,04*	0,15	-7,06
Sploh se ne strinjam.	-2,42*	0,21	-11,36	-1,71*	0,19	-9,16
V šoli se počutim varno.						
Strinjam se.	-0,23*	0,08	-2,82	-0,21*	0,09	-2,39
Ne strinjam se.	-0,07	0,18	-0,41	-0,55*	0,18	-3,09
Sploh se ne strinjam.	0,31	0,29	1,05	-0,6*	0,21	-2,91
Ponosen sem, da obiskujem to šolo.						
Strinjam se.	-0,19	0,1	-1,85	-0,38*	0,12	-3,34
Ne strinjam se.	-0,13	0,18	-0,72	-0,86*	0,18	-4,78
Sploh se ne strinjam.	-0,5	0,32	-1,54	-0,9*	0,22	-4,00
Na tej šoli se veliko naučim.						
Strinjam se.	-0,09	0,12	-0,78	-0,46*	0,1	-4,60
Ne strinjam se.	-0,89*	0,43	-2,07	-1,08*	0,23	-4,65
Sploh se ne strinjam.	-2,08*	0,81	-2,57	-1,29*	0,4	-3,24
	R ² =0,25 (0,02)			R ² =0,29 (0,02)		

V osmem razredu je preliminarna regresijska analiza pokazala, da so z naklonjenostjo do učenja matematike povezana soglasja z izjavami: rad sem v šoli; rad grem v šolo, da srečam svoje sošolce in sošolke; učitelji in učiteljice na šoli so pošteni do mene in na tej šoli se veliko naučim (Preglednica 7).

Preglednica 7: Odstotki osmošolcev po soglasju s postavkami pripadnosti šoli.

Izjave	Zelo se strinjam		Strinjam se		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		
	% odgovorov	Dekleta	Fantje	Dekleta	Fantje	Dekleta	Fantje	Dekleta	Fantje
Rad sem v šoli.		7	6	52	41	29	30	12	23
Rad grem v šolo, da srečam svoje sošolce in sošolke.		57	50	35	42	5	5	3	3
Učitelji in učiteljice na šoli so pošteni do mene.		15	15	59	49	20	22	6	14
Ponosen sem, da obiskujem to šolo.		21	30	53	48	19	8	7	14
Na tej šoli se veliko naučim.		21	21	66	60	10	12	3	7

Regresijska analiza je za učence 8. razreda pokazala statistično značilno povezavo med soglasjem s tremi izjavami in naklonjenostjo do učenja pri obeh spolih. Soglasje z izjavo »rad grem v šolo, da srečam svoje sošolce in sošolke« je povezano z naklonjenostjo do učenja le med dekleti. Bolj, ko so učenci radi v šoli, ocenjujejo, da so učitelji in učiteljice na šoli do njih pošteni, in menijo, da se na šoli veliko naučijo, bolj so naklonjeni učenju matematike. Dekleta, ki gredo raje v šolo, da tam srečajo prijatelje, so bolj naklonjena učenju matematike kot dekleta, ki gredo v šolo zaradi prijateljev manj rada.

Učenci, ki sploh niso radi v šoli, to je skoraj četrtnina fantov, na lestvici naklonjenosti do učenja matematike imajo po napovedi več kot dve točki manj od tistih, ki so zelo radi v šoli, toliko kot slovensko povprečje te lestvice zaostaja za mednarodnim. Pri drugih postavkah so razlike manjše. Model je pojasnil 26 % variance med dekleti in 27 % variance med fanti (Preglednica 8).

Preglednica 8: Regresijska analiza postavk občutka pripadnosti šoli na naklonjenost do učenja matematike v 8. razredu.

Napovedniki	Dekleta			Fantje		
	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost
Konstanta-naklonjenost do učenja matematike	10,28	0,18	56,24	10,70	0,19	57,75
Rad sem v šoli.						
Strinjam se.	-0,64*	0,16	-3,86	-0,77*	0,19	-4,07
Ne strinjam se.	-1,42*	0,18	-7,93	-1,5*	0,2	-7,44
Sploh se ne strinjam.	-2,35*	0,23	-10,44	-2,1*	0,21	-9,84
Rad grem v šolo, da srečam svoje sošolce in sošolke.						
Strinjam se.	0,24*	0,08	3,06	0,19*	0,08	2,29
Ne strinjam se.	0,44*	0,14	3,07	-0,13	0,17	-0,77
Sploh se ne strinjam.	-0,43	0,28	-1,5	-0,15	0,21	-0,7
Učitelji in učiteljice na šoli so pošteni do mene.						
Strinjam se.	-0,29*	0,13	-2,12	-0,28*	0,12	-2,21
Ne strinjam se.	-0,62*	0,15	-4,2	-0,56*	0,12	-4,47
Sploh se ne strinjam.	-0,77*	0,27	-2,85	-0,7*	0,17	-4,14
Na tej šoli se veliko naučim.						
Strinjam se.	-0,3*	0,11	-2,72	-0,4*	0,11	-3,65
Ne strinjam se.	-0,74*	0,18	-4,18	-0,62*	0,17	-3,68
Sploh se ne strinjam.	-1,04*	0,28	-3,76	-1,26*	0,2	-6,19
	R ² =0,26 (0,02)			R ² =0,27 (0,02)		

Povezanost občutka pripadnosti šoli z dosežki je zelo majhna in v večini posameznih postavk ni bila značilna, še posebej med dekleti. Regresijski modeli so pojasnili le do 2 % variance med dosežki. Večjo povezanost so pokazale analize povezanosti izpostavljenosti nasilju z dosežki in naklonjenostjo do učenja.

Z izpostavljenostjo nasilju so se dosežki v 4. razredu izkazali za statistično značilno povezane s postavkami: izključili so me iz igre ali drugih dejavnosti; o meni so širili laži; nekaj so mi ukradli; širili so neprijetne informacije o meni in grozili so mi. Velika večina učencev je za večino primerov nasilja označila, da jih ne doživi nikoli ali pa le nekajkrat na leto (Preglednica 9). Zato smo v regresijskem modelu opazovali razlike v napovedani vrednosti dosežkov in naklonjenosti do učenja od skupine, ki je označila, da nasilja na šoli ne doživi nikoli.

Preglednica 9: Odstotki četrtošolcev po svojem zaznavanju izpostavljenosti nasilju.

Izjave	Tedensko		Mesečno		Letno		Nikoli	
	Deklice	Dečki	Deklice	Dečki	Deklice	Dečki	Deklice	Dečki
Izključili so me iz igre ali drugih dejavnosti.	10	12	10	12	23	20	57	56
O meni so širili laži.	10	14	9	9	20	18	61	59
Nekaj so mi ukradli.	5	9	5	6	16	21	74	64
Širili so neprijetne informacije o meni	5	10	7	7	19	14	69	69
Grozili so mi.	5	8	3	5	11	14	81	73

Z naravoslovnim dosežkom v 4. razredu je zaznavanje nasilja v šoli različno povezano med deklicami in dečki. Pri deklicah izključenost iz igre ali sodelovanja ni povezana z dosežki, pri dečkih pa je. Dečki, ki so jih drugi nekajkrat v letu izključili z družbe, dosegajo kar 25 točk manj od dečkov, ki niso nikoli izključeni. Dečki, ki poročajo, da so izključeni večkrat na mesec, pa se po dosežku ne razlikujejo značilno od tistih, ki niso nikoli izključeni iz igre (Preglednica 10). Širjenje laži se v tem modelu ni izkazalo za povezano z dosežki. Z dosežki pa so povezane kraje ali tatvine. Deklice, ki so navedle, da jim kdo kaj ukrade vsak teden, in dečki, ki jim kradejo vsak teden ali vsak mesec, imajo precej nižje dosežke kot učenci, ki kraje ne doživljajo. Dečki, ki so navedli, da so okradeni vsak teden, so dosegli kar 40 točk manj kot tisti, ki jim nikoli nič ne zmanjka, kar je skoraj polovica standardne napake dosežka (ki je 100 točk). Pri deklicah je zastanek manjši, vendar tudi zelo visok in med vsemi postavkami najvišji. Mnogo manj na znanje vpliva širjenje neprijetnih informacij. To prizadene znanje deklic, ki se s širjenjem neprijetnih informacij srečajo nekajkrat na leto, vendar pa tudi dečke, ki to doživijo vsak teden. Tedensko doživljanje groženj, čeprav jih zaznava vsak teden malo otrok, tudi napoveduje 24 oziroma 28 točk nižje dosežke pri dečkih oziroma deklicah od tistih, ki groženj niso deležni.

Preglednica 10: Regresijska analiza napovedi naravoslovnih dosežkov s postavkami zaznane izpostavljenosti nasilju v 4. razredu.

Napovedniki	Deklice			Dečki		
	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost
Konstanta-naravoslovni dosežek	541,86	3,47	156,00	548,43	3,69	148,60
Izključili so me iz igre ali drugih dejavnosti.						
Tedensko	3,97	8,53	0,46	1,43	7,04	0,20
Mesečno	-0,59	6,52	-0,09	10,44	5,83	1,79
Letno	8,16	4,22	1,93	24,95	6,10	4,09
O meni so širili laži.						
Tedensko	-10,78	9,75	-1,11	-11,16	7,73	-1,44
Mesečno	-0,64	7,36	-0,09	-7,22	7,38	-0,98
Letno	8,15	5,38	1,52	6,41	5,04	1,27
Nekaj so mi ukradli.						
Tedensko	-28,06	11,19	-2,51	-40,73	7,63	-5,34
Mesečno	-12,62	7,41	-1,70	-24,00	7,98	-3,01
Letno	-3,17	4,94	-0,64	-6,84	5,56	-1,23
Širili so neprijetne informacije o meni.						
Tedensko	-7,96	9,84	-0,81	20,13	8,90	2,26
Mesečno	0,07	6,84	0,01	8,67	8,10	1,07
Letno	11,05	4,77	2,32	0,10	5,71	0,02
Grozili so mi.						
Tedensko	-27,69	11,26	-2,46	-23,75	10,25	-2,32
Mesečno	-20,45	10,79	-1,90	-8,42	9,05	-0,93
Letno	-10,49	5,78	-1,82	3,80	5,11	0,74
$R^2=0,06 (0,01)$			$R^2=0,07 (0,01)$			

V osmem razredu so z dosežki iz matematike povezane postavke o izključenosti iz igre ali sodelovanja, širjenju laži in siljenju v početje neženih stvari (Preglednica 11). Zanimivo je, da imajo dekleta, ki so poročala, da so nekajkrat na leto izključena iz družbe ali dejavnosti, napovedan za 10 točk višji matematični dosežek od deklet, ki niso nikoli izključena iz družbe. Pri fantih izključevanje iz družbe ni povezano z dosežki iz matematike, prav tako tudi ne širjenje laži. Med dekleti ima širjenje laži precejšen vpliv na dosežke, saj tedensko ali mesečno redno spopadanje z lažmi

napoveduje znižanje dosežka za 20 točk oziroma 18 točk. Najbolj izrazi to znižanje dosežka pri fantih napovedujejo zaznani dogodki, v katerih je učenec prisiljen, da počne nekaj, česar ne želi. Med dekleti je takih primerov zelo malo, zato tudi analiza ni potrdila značilnih razlik v dosežkih. Tistim učencem, ki jih drugi prisilijo, da vsak teden počnejo nekaj, česar ne želijo (jih je 2 %), model napove za 41 točk nižji matematični dosežek, za 31 točk nižjega, če se to učencu dogaja mesečno (takih učencev je 3 %) in za 18 točk nižji dosežek iz matematike, če je učenec prisiljen v sodelovanje proti svoji volji nekajkrat na leto (takih učencev je 8 %).

Preglednica 11: Regresijska analiza napovedi matematičnih dosežkov iz zaznane izpostavljenosti nasilju v 8. razredu.

	Dekleta			Fantje		
	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost	Regresijski koeficient	St. n.	t-vrednost
Konstanta-matematični dosežek	516,07	3,04	169,76	517,90	3,10	166,92
Izključili so me iz igre ali drugih dejavnosti.						
Tedensko	0,09	12,41	0,01	-6,23	11,23	-0,55
Mesečno	13,55	10,65	1,27	-14,27	7,55	-1,89
Letno	10,22*	4,39	2,33	6,64	4,47	1,48
O meni so širili laži.						
Tedensko	-20,06*	9,33	-2,15	6,48	10,46	0,62
Mesečno	-17,77*	6,94	-2,56	9,04	7,02	1,29
Letno	-2,36	3,97	-0,60	7,86	4,37	1,80
Prisilili so me početi stvari, ki jih nisem želel.						
Tedensko	-25,49	19,09	-1,34	-41,39*	14,89	-2,78
Mesečno	-12,33	16,17	-0,76	-30,81*	14,40	-2,14
Letno	4,66	6,03	0,77	-18,49*	7,09	-2,61
$R^2=0,01 (0,01)$			$R^2=0,02 (0,01)$			

V osmem razredu izpostavljenost nasilju skoraj v nobeni posamezni postavki ni povezana z naklonjenostjo za učenje tako kemije kot matematike. Učenju so manj naklonjeni fantje, ki jim kdo redno kaj ukrade, in dekleta, ki jih drugi tedensko prisilijo, da počnejo nekaj, kar ne želijo, druge povezave pa niso značilne.

Razprava

Regresijske analize povezave med učenčevu zaznano izpostavljenostjo nasilju na šoli in percepcijo spodbudnega šolskega okolja ter naklonjenostjo do učenja in dosežki je odkrila nove poglede na pomembnost šolske klime. Ugotovili smo, da se narava povezav med štirimi opazovanimi kazalci razlikuje med mlajšimi in starejšimi učenci ter med fanti in dekleti. Posamezni dejavniki, s katerimi je bila izmerjena zaznava varnega šolskega okolja, so različno povezani z dosežki fantov in deklet ter dosežkov mlajših in starejših učencev.

Med spoloma je opaziti nekaj razlik v napovednih dejavnikih. Četrtošolci so deležni več nasilja kot četrtošolke in občutijo tudi nižjo pripadnost šoli. Osmošolke čutijo večjo pripadnost šoli kot osmošolci. V naklonjenosti do učenja matematike in naravoslovja v četrtem razredu oziroma kemije v osmem razredu med spoloma ni razlik.

Če povzamemo, so regresijske analize pokazale statistično značilne povezanosti:

- med občutkom pripadnosti šoli in dosežki v obeh razredih in pri obeh spolih;
- med občutkom pripadnosti šoli in naklonjenostjo do učenja v obeh razredih in pri obeh spolih,
- med zaznano izpostavljenostjo nasilju ter dosežki iz matematike in naravoslovja v četrtem razredu,
- med zaznano izpostavljenostjo nasilju ter naklonjenostjo do učenja matematike in kemije v osmem razredu pri fantih,
- med zaznano izpostavljenostjo nasilju in naklonjenostjo do učenja kemije v osmem razredu pri dekletih.

Med četrtošolci, ki so v povprečju stari okoli 10 let, je manjša izpostavljenost nasilju povezana z višjimi matematičnimi in naravoslovnimi dosežki, kot je bilo pričakovano in potrjuje tudi druga raziskovalna literatura. Nasprotno se je občutek večje pripadnosti šoli izkazal za povezanega z nižjimi dosežki iz matematike in naravoslovja. Učenci, ki so potrdili, da se v šoli dobro počutijo, so hkrati dosegli nižje znanje oziroma učenci, ki so dosegli višje znanje, so se hkrati v šoli počutili slabše kot manj uspešni učenci, ne glede na lastno zaznavo izpostavljenosti nasilju. Rezultat se sklada z že ugotovljeno večjo kritičnostjo bolj uspešnih učencev osmega razreda v Sloveniji do izvedbe pouka in učiteljev, ko uspešnejši učenci ugotavljajo, da se učitelji bolj posvečajo njihovim manj uspešnim sošolcem (Japelj, 2017). Učiteljevo zavzetost do poučevanja ocenjujejo nižje kot manj uspešni učenci. Rezultat opravljene regresijske analize

za obe starostni populaciji opozarja na pojav zgodnjega začetka nelagodja v šoli med uspešnimi učenci, že v četrtem razredu, in zahteva nadaljnjo pozornost.

Med osmošolci je z dosežki pozitivno povezan le občutek pripadnosti šoli, ne pa izpostavljenost nasilju. Občutek pripadnosti šoli in izpostavljenost nasilju skupaj sicer ne pojasnita velikega deleža variance med dosežki. Zaradi statistične značilnosti povezav pa je rezultat optimističen, saj kaže, da učenčeva zaznava izpostavljenosti nasilju in klime na šoli na splošni ravni v osmem razredu ni več neposredno povezana s pridobivanjem znanja.

Modeli povezanosti med dejavnikoma občutka pripadnosti šoli in naklonjenostjo do učenja, ki so bili izračunani ločeno po spolu, so pojasnili večji del variance v naklonjenosti do učenja kot variance v dosežkih. Večji delež variance kot pri dekletih so modeli pojasnili med dečki in fanti, skoraj četrtrino. Velik delež pojasnjene variance je obetaven rezultat, ker za dva dejavnika potrjuje, da sta relativno močno povezana z naklonjenostjo do učenja ali, širše, z učenčevo motivacijo. Dosedanje študije namreč niso uspele odkriti neposrednih razlogov za skrajno nizko naklonjenost do učenja med slovenskimi učenci, sploh ob njihovih nasprotujočih, relativno visokih dosežkih. Kaže, da se z naklonjenostjo do učenja povezuje šolska klima, ne pa dosežki. To bi lahko pojasnilo nizko motivacijo učencev, ki se v šoli ne počutijo varne, vendar to ne vpliva na višino doseženege znanja. Osnovne analize raziskave TIMSS so pokazale, da je še posebej v četrtem razredu povezanost med podporo domačega okolja in otrokovimi dosežki med slovenskimi učenci velika in bi lahko deloma pojasnila visoke dosežke učencev z visoko podporo doma, ki se v šoli ne počutijo varne. Tudi med učenci osmega razreda je občutek pripadnosti šoli povezan z naklonjenostjo do učenja matematike oziroma kemije pri obeh spolih.

Izpostavljenost nasilju kaže drugačno sliko. Pri dekletih je povezana le z naklonjenostjo do učenja kemije, pri fantih pa tudi z naklonjenostjo do učenja matematike, vendar vsakič negativno. To pove, da učenci, ki se čutijo manj izpostavljene nasilju, hkrati dosegajo nižje rezultate od učencev, ki se čutijo nasilju bolj izpostavljeni. Drugače, učenci, ki so bolj naklonjeni učenju, se čutijo nasilju bolj izpostavljeni. Rezultat se sklada z že znanim dejstvom o pozornosti učiteljev pri pouku. Spomnimo, da učenci z višjimi dosežki ocenjujejo, da so njihovi učitelji pri pouku do njih manj pozorni, kot to ocenjujejo učenci z nižjimi dosežki. Izpostavljenosti nasilju torej ne smemo razumeti kot značilnosti učencev z nižjimi dosežki, pač pa je treba usmeriti pozornost k obravnavi nasilja tudi pri učencih, ki so zelo uspešni v šoli.

Rezultati analiz na drugem koraku, ko smo opazovali posamezne elemente dejavnikov varnega in spodbudnega okolja, so izpostavili nekatere nove poglede na šolsko klimo. Med osnovnimi rezultati je dobrodošel predvsem visok delež otrok, ki potrjujejo, da se v svoji šoli veliko naučijo, med četrtošolci skoraj vsi, med osmošolci pa več kot 80 %. Visoki deleži učencev tudi poročajo, da v šoli nikoli ne doživijo nasilja.

Med vidiki spodbudnega šolskega okolja v četrtem razredu se z motivacijo do učenja povezujejo veselje do bivanja v šoli, občutek varnosti na šoli, ponos na šolo in ocena šolske učinkovitosti v poučevanju. V skladu s pričakovanji so vse povezave pozitivne. Veselje do bivanja v šoli je pozitivno povezano z naklonjenostjo do učenja, kar pomeni, da so učenci, ki so raje v šoli, bolj naklonjeni učenju matematike in naravoslovja kot učenci, ki so manj radi v šoli. Dečki z večjim občutkom varnosti, ki so bolj ponosni na šolo, se raje učijo. Pri deklicah varnost in ponos na šolo z naklonjenostjo učenju nista povezana. Učenci, ki se jim bolj zdi, da se na šoli veliko naučijo, so tudi bolj motivirani za učenje. Pri dečkih to celo najbolj poveča motivacijo za učenje med vsemi opazovanimi dejavniki. Rezultat odkriva nekatere možnosti vpliva sistema in odraslih na motivacijo učencev. Povratna informacija o znanju, ki učencem utrjuje zavest, da se veliko naučijo, se kaže kot pomemben spodbujevalec motivacije za učenje. Drugi najpomembnejši dejavnik pa je veselje do preživljanja časa v šoli. Oboje je mogoče doseči v okviru šolske avtonomije, če so učitelji in drugi odrasli na to dovolj pozorni. Varnost na šoli je za motivacijo pomembna, ima pa majhen učinek, podobno kot učenčev ponos na svojo šolo.

Povezave med elementi spodbudnega šolskega okolja in učenčevu naklonjenostjo do učenja se do osmega razreda spremenijo. Za naklonjenost do učenja ostaneta pomembna veselje do bivanja v šoli in ocena o učinkovitosti poučevanja na šoli. Občutek varnosti in ponos na šolo pa zamenjata odnos z učitelji in veselje do druženja z vrstniki. Med dekleti in fanti so z naklonjenostjo do učenja matematike in naravoslovja pozitivno povezani prvi trije, druženje z vrstniki pa rahlo odstopa od drugih. Napoved naklonjenosti do učenja je najbolj znižana v skupini učencev, ki niso radi v šoli, glede na tiste, ki so v šoli zelo radi, pri obeh spolih.

Občutek učencev, da se v svoji šoli veliko naučijo, napoveduje manj razlik v naklonjenosti do učenja med tistimi, ki bolj soglašajo, da se na šoli veliko naučijo, od tistih, ki manj soglašajo z izjavo. Povezanost med naklonjenostjo do učenja in učenčevu oceno, da so učitelji do njega poštene, je močnejša pri fantih kot pri dekletih. Veselje do druženja s sošolkami in sošolci je negativno povezano z naklonjenostjo do učenja, bolj izrazito med dekleti kot med fanti. Učenci, ki gredo v šolo radi zato, da se srečajo s prijatelji, so manj zavzeti za učenje. Sporočilo napovednega modela za dvig

motivacije za učenje je jasno: doseči, da bodo učenci radi v šoli in bodo dobili dobro povratno informacijo, da se v šoli veliko naučijo. Za fante je posebej pomembno, da so učitelji do njih pošteni. To je skladno z rezultati študije o ocenjevanju v osmem razredu (Japelj in Cankar, 2018), ki je pokazala dvoje: da so fantje pogosto ocenjeni nižje, kot je njihovo znanje, ter da ocenjevanje v naših šolah pogosto ne meri in ne prepozna zahtevnejšega znanja, ki ga imajo fantje. Veselje do druženja z vrstniki, ki je večje ob nižji motivaciji za učenje, je lahko izraz iskanja razlogov za hojo v šolo ob pomanjkanju veselja in uspeha z učenjem, posebej med deklety.

Podrobnejši vpogled v izpostavljenost nasilju je v četrtem razredu razkril, da so z doseženim znanjem močneje povezane nekatere specifične oblike nasilega vedenja, čeprav je nasilja na splošno malo. Dosežki so izrazito nižji v primeru, da je učenec izpostavljen rednim primerom kraje svojih predmetov. Dečki in deklice, ki jim redno tedensko kradejo, v naravoslovnem dosežku precej izrazito zaostajajo za vrstniki, ki jim nihče ne krade, dečki sicer še bolj kot deklice. Drugo nasilno dejanje, ki se povezuje z nižjim dosežkom, je širjenje neprijetnih informacij o učenkah, tudi če se dogaja le nekajkrat na leto, in o učencih, če se dogaja tedensko. Obe dejanji se od drugih nasilnih dogodkov, ki smo jih opazovali v kazalcu izpostavljenosti nasilju, razlikujeta po tem, da je povzročitelj anonimen in zlahka ostane nerazkrit. Med dečki ima pomemben vpliv na njihovo učenje še izključevanje iz igre ali iz sodelovanja z drugimi, še posebej k temu prispevajo dogodki, ki jih otrok zaznava, da se zgodijo le nekajkrat na leto. Predvidevamo, da so to tisti, ki so med bolj problematičnimi in pustijo na otroku močan vtis. Rezultati sporočajo o povezanosti med znanjem in nasiljem, vendar kažejo tudi na specifično pomanjkanje določenih informacij, da bi lahko takoj razvili strategije in protokole ukrepanja. Ne vemo, kaj so razlogi, da je posamezni učenec izločen iz igre ali sodelovanja, prav tako ne vemo, kaj so razlogi za širjenje neprijetnih informacij o posamezniku. Čeprav je oboje nesprejemljivo, pa bi potrebovali dodatne natančnejše opise situacij, da bi lahko razvili splošno preventivo. Potrebno bi bilo pozorno spremljanje pojavljanja takšne oblike dogodkov še s strani odgovornih odraslih. Kljub skopim trenutnim informacijam analiza šolam sporoča, da naj bodo še posebej do dogodkov, ki niso demonstracija fizičnega nasilja, pozornejše in naj jih razumejo dovolj resno v povezavi z zagotavljanjem enake pravice do znanja za vse učence. Povezanost nasilnih dogodkov, ki niso fizično nasilje, je z dosežki učencev namreč presenetljivo močna.

V osmem razredu je povezanost motivacije za učenje z zaznavo nasilja manjša kot v četrtem razredu. Izrazito se loči po spolu. Z motivacijo deklet za učenje je močno povezana incidenca širjenja laži o njih. Dekleta,

ki poročajo, da se jim to dogaja tedensko, demonstrirajo velik zaostanek v znanju matematike. Med fanti je bistveno nižje znanje matematike povezano s pogostim siljenjem v neželene aktivnosti. Učenci, ki jih drugi silijo, da tedensko počnejo reči, ki jih ne želijo, izkazujejo še dvakrat večji zaostanek v znanju matematike za tistimi, ki se jim to ne dogaja nikoli, kot dekleta, o katerih se širijo laži. Čeprav je nasilje v celotnem slovenskem šolskem prostoru v tej starosti precej redko, pa tako izrazita povezanost z dosežki zahteva takojšnjo pozornost in razvoj strategij za prepoznavanje opisanih dejanj. Podobno kot pri četrtošolcih širjenje laži in siljenje v določene aktivnosti družita dve temeljni karakteristiki: ne sodita med fizično nasilje ter imata pogosto anonimnega krivca. Posledično zlahka ostaneta skrita odraslim na šoli, nasilneži niso kaznovani, žrtve pa ne prepoznane. Oboje tudi povečuje osebno zadrego med učenci in je lahko povezano s skritim nadaljnjim izsiljevanjem, zato ne moremo pričakovati, da bi dejanja učenci prijavljali sami. Neposredno sporočilo odraslim in šolam je, da je nujno takoj povečati pozornost do nefizičnega nasilja, hkrati pa sistematično raziskati povode za ta dejanja, da bi lahko okrepili preventivno vzgojo in učencem omogočili pravično obravnavo vseh nadlegovanj. Izpostavljenost nadlegovanjem, ki niso fizično nasilje, je tudi med osmošolci močno povezana z doseganjem šolskega znanja.

Rezultati študije so ponekod tehnično zahtevni zaradi nujne natančnosti pri opazovanju redkih pojavov in občutljivih povezav. Glavna sporočila šolski politiki in strokovnjakom pa so jasna. Učenčeva zaznava spodbudnega šolskega okolja in izpostavljenosti nasilju na šoli sta relativno močno povezani tako z motivacijo za učenje kot z doseženim znanjem. Večja naklonjenost do učenja je verjetno najbolj povezana z dejavniki šolskega okolja, kjer prevladuje učenčev občutek, da je rad v šoli in da se na šoli počuti varno. Višje znanje je verjetno najbolj povezano z dejavniki izpostavljenosti nasilnim dogodkom anonimnih povzročiteljev, ki niso fizično nasilje. Večino najbolj zaskrbljujočih dogodkov bi bilo mogoče preprečiti ali ustrezno obravnavati v okviru obstoječega delovanja šole, če bi pravladalo prepričanje, da tudi omenjeni dogodki zahtevajo vso resnost obravnave in reševanja. Potrebna sta večja razgledanost vpletenih odraslih o pomembnosti vpliva specifičnega dogajanja na šoli na otrokovo izobraževanje ter večje razumevanje določenih dogodkov kot resnih ovir za učenje. Za odrasli svet so širjenje laži, male tatvine in izločanje iz skupnih aktivnosti pogosto zanemarljive težave, v šolskem prostoru pa se izkazuje, da imajo prav ti dogodki dolgoročni vpliv na šolsko uspešnost otrok. Nenazadnje pa analiza sporoča še, da je za motivacijo za učenje pomembno, da so učenci ne samo radi pri urah predmeta, pač pa v šoli nasploh. Šola bi torej morala postati prostor, kjer bi otroci radi preživljali svoj čas.

Literatura

- Bowen, N.K., in Bowen, G.L. (1999) Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents, *Journal of Adolescent Research* 14(3), str. 319–342.
- Chen, X., Rubin, K. H., in Li, D. (1997) Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children, *Developmental Psychology* 33(3), str. 518–525.
- Henrich, C. C., Schwab-Stone, M., Fanti K., Jones, S., M., in Ruchkin, V. (2004) The association of community violence exposure with middle-school achievement: A prospective study, *Journal of Applied Developmental Psychology* 25(3), str. 327–348. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.004>
- IEA (2017) *TIMSS SPSS Data*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Japelj Pavešič B. (2017) Kdo ima veselje z matematiko in naravoslovjem v šoli, *Šolsko polje XXVIII* (5–6), str. 55–86.
- Japelj Pavešič B., in Cankar G. (2018) Linking Mathematics TIMSS Achievement with National Examination Scores and School Marks: Unexpected Gender Differences in Slovenia, *Orbis Scholae* 12(2), str. 77–100,
- Katschnig, K., in Hastedt, D. (2017) *Too scared to learn? Understanding the importance of school safety for immigrant students* (Policy Brief No. 15). Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G., in Horvat, M. (2019) Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *Eur J Psychol Educ*. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S, Foy, P., in Hooper, M. (2016) *TIMSS 2015 International Results in Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Martin, M. O., Mullis I. V. S., in Hooper M. (ur.) (2016) *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Milam, A. J., Furr-Holden, C. D., M., in Leaf, P., J. (2001) Perceived School and Neighborhood Safety, Neighborhood Violence and Academic Achievement in Urban School Children, *Urban Rev* 42(5), str. 458–467. [Doi 10,1007/s11256-010-0165-7](https://doi.org/10.1007/s11256-010-0165-7)

- Mullis, I. V. S in Martin, M. O. (ur.) (2013) *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S, Martin, M. O., Foy, P., in Hooper, M. (2016) *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Perše, T. V., Kozina, A., in Leban, T. R. (2008) Negative school factors and their influence on math and science achievement in TIMSS 2003, *Educational Studies* 37(3), str. 265–276.
- Prusinski, E., Hastedt, D., in Dohr, S. (2018, November) Academic achievement and feelings of safety: A closer look at gender and grade level differences. *IEA Compass: Briefs in Education No. 5*. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Rutkowski, D., in Rutkowski, L. (2018) How systematic is international bullying and what relationship does it have with mathematics achievement in the 4th grade? *IEA Compass: Briefs in Education No. 1*. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Shumow, L., in Lomax, G. (2001) Predicting perceptions of school safety, *The School Community Journal* 11(2), str. 93–112.

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(3-4\)89-111](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(3-4)89-111)

Spletno nadlegovanje v šolah z vidika spola

Barbara Neža Brečko

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) prinaša v naše življenje prednosti in koristi, obenem pa se z uporabo IKT pojavljajo tudi slabosti. Ena teh slabosti, ki je v zadnjih letih deležna vse večje pozornosti, je medvrstniško spletno nasilje oziroma spletno nadlegovanje.

Spletno nasilje oziroma spletno nadlegovanje je ena od oblik medvrstniškega nasilja, ki vključuje psihološko nasilje, ustrahovanje, trpinčenje, ogrožanje, žaljenje drugih oseb s pomočjo uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. Spletno nadlegovanje je tesno povezano z uporabo IKT, hkrati pa različni avtorji ugotavljajo, da je pojav povezan tudi s tako imenovanimi tradicionalnimi oblikami nasilja (npr. z nasiljem, ki se ne dogaja v spletnem okolju). Med obema oblikama nasilja so določene podobnosti, in sicer: obe vrsti nasilja lahko žrtvi povzročita hude posledice, do obeh lahko pride zaradi pomanjkanja nadzora, pogosto pride do nasilja v šolskem okolju in žrtve pogosto poznajo storilca (Agatston et al., 2012; Cassidy et al., 2011; Cassidy, Jackson in Brown, 2009; Hinduja in Patchin, 2012a, 2012b; Kowalski et al., 2012; Tokunaga, 2010).

Spletno nasilje nad ženskami in dekleti je nasilje na podlagi spola, ki se izvaja z elektronsko komunikacijo in internetom. Čeprav lahko spletno nasilje vpliva na ženske in moške, ženske in dekleta doživljajo drugačne in bolj travmatične oblike spletnega nasilja. Obstajajo različne oblike spletnega nasilja nad ženskami in dekleti, na primer spletno zalezovanje, pornografija brez privolitve osebe na slikah (t. i. pornografija iz maščevanja, ang. *revenge porn*), blatenje in nadlegovanje zaradi spola, zmerjanje z vlačugo (ang. *slut-shaming*), neželena pornografija, spolno izsiljevanje

(sextortion), grožnje s posilstvom in smrtjo, zbiranje informacij o žrtvi in razgaljanje njene zasebnosti na internetu (*doxing*) (EIGE, 2017).

Da gre za pereč problem, je pokazala študija FRA (2012), ki je ugotovila, da je v EU med 5 in 18 % žensk, starejših od 15 let, ki so že doživele spletno nasilje. EIGE – Evropski inštitut za enakost spolov (2017) ugotavlja, da vsaka deseta ženska po petnajstem letu doživi spletno nasilje. Med mladostniki je ta delež še višji. S slovensko raziskavo ugotavljamo, da dekleta pogosteje kot fantje doživijo spletno nadlegovanje (Odklikni, 2018).

Definicije spletnega nasilja

Ko obravnavamo spletno nadlegovanje, se soočamo s precejšnjim izzivom, saj pregled literature kaže na pomanjkanje doslednih, standardnih definicij in metodologij za konceptualizacijo in merjenje spletnega nadlegovanja. Kot poudarja tudi Svet Evrope (2018), še vedno ni enotnega izrazoslovja ali tipologije kaznivih dejanj, ki se štejejo za spletno nadlegovanje, mnoge oblike spletnega nadlegovanja so medsebojno povezane, se prekrivajo oziroma so sestavljene iz kombinacije dejanj. Spletno nadlegovanje je pojav, ki ga različni avtorji opisujejo z različnimi izrazi in definicijami. V slovenščini imamo z enotnim poimenovanjem še nekoliko večjo težavo, saj že za besedo »cyber« najdemo različne prevode (npr. spletno, kibernetško, internetno ...).

Izraz »spletno nasilje« (ang. *cyberbullying*) se je pričel pojavljati v akademskih člankih in literaturi leta 2003, ko je Bill Belsey vzpostavil spletno stran www.cyberbullying.ca, kjer je obravnaval spletno nasilje v Kanadi (Bauman in Bellmore, 2015). Prva definicija spletnega nasilja se je glasila:

Spletno nasilje vključuje uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije za namerno, ponavljajoče se in sovražno vedenje posameznika ali skupine, s katerim se namerno škodi drugim (Belsey, 2003).

Čeprav gre za pogosto uporabljan izraz, pa je v akademski (pa tudi neakademski) literaturi težko zaslediti soglasje, katera vedenja sodijo v spletno nadlegovanje. Pomanjkanje konsistentnosti in konsenza sicer pripisujejo temu, da gre za relativno nov pojav (Law, Shapka, Hymel, Olson in Waterhouse, 2012), obenem pa ugotavljamo, da tudi na nekaterih drugih (vsebinskih) področjih, ki vključujejo IKT, pogosto naletimo na težave enotnega poimenovanja.

Število različnih definicij in poimenovanj kaže na hiter razvoj tehnologije v zadnjem desetletju, z razvojem pa se spreminjajo tudi oblike spletnega nasilja. Vrsto različnih definicij najdemo za sam izraz spletno nasilje, hkrati pa je za spletno nasilje oziroma oblike spletnega nasilja v

uporabi še vrsta drugih izrazov. V Tabeli 1 predstavljamo le nekaj primerov različnih definicij oziroma opisov spletnega nasilja.

Tabela 1: Definicije spletnega nasilja.

Spletno nasilje je »naklepno in ponavljajoče se povzročanje škode, ki se zgodi preko elektronskega medija« (Patchin in Hinduja, 2006: str. 152).
Spletno ustrahovanje je »način nasilništva, pri katerem vrstniki uporabljajo elektronske medije za norčevanje, žaljenje, grožnje, nadlegovanje in/ali ustrahovanje vrstnika« (Raskauskas in Stoltz, 2007: str. 565).
Spletno nasilje je zasnovano tako, da »osramoti, grozi, poškoduje ali izključi« (Bhat, 2008: str. 58).
Spletno nasilje je »oblika agresije, ki se pojavi prek osebnih računalnikov (npr. e-pošte in neposrednih sporočil) ali mobilnih telefonov (npr. besedilnih sporočil)« (Wang, Iannotti in Nansel, 2009: str. 369).
»Spletno nasilje je vsako vedenje, ki ga prek elektronskih ali digitalnih medijev izvajajo posamezniki ali skupine, ki večkrat sporočajo sovražna ali agresivna sporočila, katerih namen je povzročiti škodo ali nelagodje drugim« (Tokunaga, 2010: str. 278).
Spletno nasilje vključuje »uporabo IKT za podporo namernim, ponavljajočim se in škodljivim dejanjem z namenom povzročanja škode drugim« (Akbulut et al., 2010: str. 47).
»Spletno nasilje se zgodi, kadar se internetne aplikacije uporabljajo za sistematično ustrahovanje ali žalitev osebe z namenom, da bi jo ponižale, osramotile ali poškodovale. Podobno kot fizično nasilje tudi spletno nasilje vključuje namerna, ponavljajoča se dejanja in psihično nasilje« (Valkenburg in Peter, 2011: str. 124–125).
Spletno nasilje vključuje »ponavljajočo se uporabo tehnologije za nadlegovanje, poniževanje ali grožnje« (Holladay, 2011: str. 4).
»Spletno nasilje je opredeljeno kot namerno dejanje spletnega/digitalnega ustrahovanja, sramotjenja ali nadlegovanja« (Mark in Ratliffe, 2011: str. 92).
Spletno nasilje je sistematična zloraba moči, ki se zgodi z uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) (Slonje et al., 2013: str. 26).
Spletno nasilje je »vsako usmerjeno agresivno vedenje prek elektronskih komunikacijskih tehnologij« (Mehari et al., 2014: str. 400).
Spletno nasilje je »ponavljajoča se nezaželena, škodljiva, nadlegovalna in/ali grozilna interakcija prek elektronskih komunikacijskih medijev« (Rafferty in Vander Ven, 2014: str. 364).
»Ko rečemo spletno nadlegovan, mislimo na nasilje prek e-pošte, neposrednih sporočil, družbenih medijev, v klepetalnici, na spletnem mestu, v spletni igri ali prek besedilnega sporočila, poslanega na mobilni telefon. Na primer, nekdo, ki pošlje zlobna sporočila drugi osebi v e-pošti ali objavi negativne komentarje ali informacije o tej osebi prek družbenih medijev, kot je Facebook, izvaja spletno nasilje« (Whittaker in Kowalski, 2015: str. 14).

Čeprav se definicije oziroma opisi med seboj nekoliko razlikujejo (gre za opise od leta 2006 dalje), pa lahko ugotovimo, da imajo skupne značilnosti – gre za usmerjene, ponavljajoče se aktivnosti z namenom škoditi drugemu, ki se dogajajo z uporabo IKT.

Pri tem je treba poudariti še naslednje pomembne specifične spletne nadlegovanja, ki spletno nasilje ločujejo od t. i. tradicionalnega: a) anonimnost, ki jo zagotavlja splet, otežuje kazenski pregon storilcev; b) za izvajanje spletnega nasilja ni treba posebnega znanja oziroma dobrega

poznavanja tehnologij; c) cenovna dostopnost tehnologije, ki omogoča hitro širjenje (zapisov, slik, posnetkov); d) široko (spletno) občinstvo; e) digitalna stalnost – »internet beleži vse in ničesar ne pozabi«. Karkoli se o določeni osebi objavi na spletu, postane del njene/njegove (spletne) identitete (West, 2014).

Spletno nasilje torej lahko opredelimo kot vedenje na spletu, ki škodi fizičnemu, psihičnemu ali čustvenemu počutju žrtve. Izvajalec spletnega nasilja kot tudi žrtev le-tega je lahko posameznik ali skupina, zgodi pa se ob uporabi spleta, pametnih telefonov, med igranjem internetnih iger. Čeprav spletno nasilje poteka prek spleta, pa ima vpliv v resničnem svetu in ima resnične posledice. V slovenskem prostoru razumemo, da spletno nasilje vključuje, vendar ni omejeno na: spletno nadlegovanje, grožnje, trpinčenje, izsiljevanje, neželeno pošiljane vsebin s spolno vsebino, zalezovanje, sovražni govor, deljenje slik brez privolitve, snemanje in distribucijo spolnih vsebin.

Spletno nasilje zaradi spola

Ko govorimo o spletnem nasilju in nadlegovanju zaradi spola, govorimo o različnih oblikah nasilja, ki so posledica neenakosti med spoloma in so usmerjene proti osebi zaradi njenega spola ali spolne usmerjenosti. Tako ženske kot moški doživljajo nasilje zaradi spola, vendar je večina žrtev žensk in deklet (EIGE, 2019).

Med oblikami spletnega nadlegovanja, ki se dogajajo predvsem dekletom, lahko izpostavimo naslednje:

- *Posredovanje fotografij/posnetkov brez privolitve (imenovano tudi maščevalna pornografija; ang. revenge porn)* To vključuje objavlanje in razširjanje zasebnih fotografij ali videoposnetkov spolne narave za javno poniževanje žrtve. Storilec oz. storilka je pogosto nekdanji partner, ki želi z zlorabo zasebnih posnetkov žrtev osramotiti oziroma jo prisiliti, da razmerja ne konča. *Sexting* (pošiljanje golih fotografij osebe), *neželeni pornografija* (pošiljanje slik s seksualno vsebino, npr. spolnih organov) – ko moški pošiljajo slike svojih spolnih organov ženskam.
- *Spletno nadlegovanje (ang. cyber harassment)* – namerno prečkanje meje čustvene ali fizične varnosti, ki običajno vključuje večkratno komunikacijo. Spletno nadlegovanje se nanaša na žaljenje osebe na spletu z neželenimi seksualno eksplicitnimi sporočili, grožnjami z nasiljem ali sovražnim govorom (EIGE, 2019). FRA (2015) spletno nadlegovanje opredeljuje kot prejemanje neželenih, žaljivih, spolno

- nazornih e-poštnih sporočil ali SMS sporočil; žaljenje na spletnih straneh družbenih omrežij ali v internetnih klepetalnicah.
- *Sexting* – pošiljanje (lastnih) golih fotografij.
 - *Spletno zalezovanje* (ang. *cyber stalking*) – vohunjenje za žrtvijo, komuniciranje z njo proti njeni volji. Zalezovanje vključuje ponavljajoče se incidente, ki spodkopavajo občutek varnosti in povzročajo stisko, strah ali paniko. Spletno zalezovanje lahko vključuje:
 - pošiljanje e-poštnih sporočil, besedilnih sporočil (SMS) ali neposrednih sporočil (ang. *instant messaging*), ki so žaljiva ali grozilna;
 - objavljanje žaljivih komentarjev o žrtvi v socialnih omrežjih na internetu;
 - deljenje intimnih fotografij ali videoposnetkov žrtve v socialnih omrežjih na internetu ali preko mobilnih telefonov.
 - *Sramotenje – zmerjanje z vlačugo* (ang. *slut shaming*) – kritiziranje oseb, zlasti žensk in deklet, ki naj bi kršile pričakovanja/pravila glede vedenja in videza predvsem v povezavi s spolnostjo
 - *Zloraba tehnologije v partnerski zvezi* (ang. *cyber dating abuse – CDA*) – uporaba tehnologije za spremljanje in nadzor partnerjevega vedenja; z uporabo gesla partnerja brez dovoljenja za dostop do njegovih e-poštnih računov ali družbenih medijev; namestitve sledilnih naprav ali aplikacij za spremljanje lokacije partnerja; čustveno nasilje in verbalne grožnje z digitalnimi sredstvi med ali po končani zvezi

Obstoječe raziskave – ugotovitve

Število študij, ki obravnavajo spletno nadlegovanje z vidika spola med mladostniki, je še vedno relativno omejeno. Starejše študije (npr. Slonje in Smith, 2008) niso našle posebne povezave med spletnim nadlegovanjem in spolom, medtem ko novejše študije potrjujejo, da so dekleta bolj izpostavljena spletnemu nadlegovanju in da spletno nadlegovanje doživljajo drugače kot fantje.

Najobsežnejša študija je bila izvedena v okviru agencije FRA (European Union Agency for Fundamental rights), kjer je bilo leta 2012 izvedenih 42.000 intervjujev z ženskami iz držav članic EU.

V raziskavi so ženske spraševali o njihovih izkušnjah s fizičnim, spolnim in psihičnim nasiljem, vključno z nasiljem v družini, od 15. leta dalje. Prav tako so bila vključena vprašanja o zalezovanju, spolnem nadlegovanju in vlogi novih tehnologij pri nadlegovanju in zlorabah.

Da bi ocenili, kolikšen delež jih je doživelo spletno spolno nadlegovanje, sta bili uporabljene dve spremenljivki in sicer: »neželena spolno eksplicitna e-poštna sporočila ali SMS sporočila« ter »neprimerno

kontaktiranje/komentiranje na spletnih straneh družbenih omrežij«. Spremenljivki sta bili vključeni v analize kot obliki spletnega nadlegovanja in študija je pokazala, da se je ena od desetih žensk (11 %) soočila z vsaj eno od dveh oblik spletnega nadlegovanja po petnajstem letu starosti, ena od 20 (5 %) pa je spletno nadlegovanje doživela v zadnjih dvanajstih mesecih. Ti deleži se zdijo sicer relativno nizki, vendar vključujejo le dve obliki spletnega nadlegovanja, poleg tega pa raziskava kaže, da so mlajša dekleta veliko pogosteje žrtve spletnega nadlegovanja kot ženske, starejše od 30 let. Tako je na primer v starostni skupini 18–29 let spletno spolno nadlegovanje že doživelo 20 % deklet, v starostni skupini od 30–39 let je spolno spletno nadlegovanje doživelo 13 % respondentk, v skupini 40–49 let 11 %, v skupini 50–59 let je bilo takih 6 % in v skupini starejši od 60 let le še 3 % (FRA, 2012).

Raziskava raziskovalnega centra Pew (2014) je pokazala, da 40 % uporabnikov interneta poroča, da so že doživeli eno od oblik spletnega nadlegovanja, ki je bilo v raziskavi opredeljeno kot zmerjanje, namerno sramotenje, zalezovanje, spolno nadlegovanje, fizične grožnje in stalno nadlegovanje. Študija je pokazala, da je med tistimi, ki so doživeli spletno nadlegovanje, v starostni skupini 18–24 let delež žensk, ki so doživele zalezovanje, spolno nadlegovanje, precej višji, kot je delež moških. Tako je na primer zmerjanje doživelo 51 % moških in 50 % žensk, sramotenje je doživelo 38 % moških in 36 % žensk, medtem ko je zalezovanje doživelo 7 % moških in 26 % žensk, spolno nadlegovanje pa je doživelo 13 % moških ter 25 % žensk (Pew 2014). Lahko rečemo, da mlada dekleta pogosteje doživljajo hude oblike spletnega nadlegovanja.

V projektu deShame (2017) je bila v Veliki Britaniji, na Madžarskem in Danskem izvedena študija o spletnem spolnem nadlegovanju; vključevala je mlade med trinajstim in sedemnajstim let. V študiji je bilo spolno nadlegovanje kategorizirano v štiri oblike nadlegovanja: a) deljenje intimnih slik ali posnetkov brez privolitve; b) grožnje, izsiljevanje, prisila; c) (seksualizirano) trpinčenje (osebo se trpinči z uporabo spolnih vsebin, ki so ponižujoče); d) prejemanje neželenih spolnih zahtev, komentarjev in vsebin.

Med mladimi iz VB, Madžarske in Danske je bilo 6 % takih, katerih intimne slike ali posnetke so delili, 41 % pa jih je bila priča takemu deljenju. Kar 68 % anketiranih mladih soglaša, da bi imeli ljudje slabo mnenje o dekletu, čigar gole ali skoraj gole fotografije bi bile objavljene na spletu, medtem ko je delež tistih, ki menijo enako, če bi šlo za fotografije fanta, precej nižji, 40 %. Med mladimi je 25 % takih, ki so bili priče, ko je nekdo skrivaj fotografiral osebo (fotografija s spolno vsebino) in fotografijo objavil na internetu, dodatnih 10 % pa jih je dejalo, da so to v zadnjem letu storili tudi sami.

V zadnjem letu je 9 % anketirancev, starih od 13 do 17 let, na Danskem, Madžarskem in v Veliki Britaniji prejelo grožnje s spolno vsebino od vrstnikov, medtem ko je bilo 29 % vprašanih priča temu. V zadnjem letu so 6 % mladim grozili oziroma jih izsiljevali z njihovimi fotografijami s spolno vsebino. 10 % jih je dejalo, da jih je njihov fant ali dekle v odnosu prisil/-o, da so se slikali goli, pri čemer se je to večkrat zgodilo dekletom. 25 % anketirancev je dejalo, da je nekdo v zadnjem letu širil govorice o njihovem spolnem vedenju, pri čemer je več kot dve tretjini anketirancev (68 %) dejalo, da so dekleta na podlagi govoric bolj obsojana kot fantje. Med anketiranci je bilo 31 % takih, ki vedo za nekoga, ki je ustvaril lažni profil, da bi lahko delil fotografije s spolno vsebino. 24 % jih je v zadnjem letu dobilo neželena sporočila in slike s spolno vsebino, pri čemer je delež deklet višji (30 %) v primerjavi s fanti (13 %). Prav tako jih je 24 % dejalo, da so v zadnjem letu prejeli spolne komentarje o fotografiji, ki so jo objavili, pri čemer je verjetnost, da se to zgodi dekletom, večja (26 %) v primerjavi s fanti (18 %). Kar 45 % anketirancev, starih 13–17 let, je povedalo, da so bili poleg, ko so vrstniki preurejali fotografije nekoga drugega v fotografije s spolno vsebino, ko so urejali fotografije osebe, da bi bile spolne narave, na primer, so njen obraz vstavili v tujo pornografsko sliko.

Spletno nadlegovanje med mladimi v Sloveniji

Slovenija v pogostosti spletnega nadlegovanja med mladimi ne zaostaja za ostalimi državami. Spomladi 2018 je bila v okviru projekta Odklikni!¹ izvedena raziskava o spletnem nadlegovanju med osnovnošolci in srednješolci. Iz zbranih podatkov ugotavljamo, da je več kot polovica (54,5 %) mladih med 13. in 18. letom že kdaj doživela spletno nadlegovanje, pri čemer so spletno nadlegovanje večkrat doživela dekleta kot fantje.

V nadaljevanju analiziramo nadaljnje podatke iz raziskave: stališča mladih do spletnega nadlegovanja, ali obstajajo razlike med oblikami spletnega nadlegovanja glede na spol ter kako spletno nadlegovanje doživljajo dekleta in kako fantje.

Metodologija

V okviru projekta Odklikni! je bila izvedena raziskava o spletnem nasilju med mladimi v Sloveniji. Raziskava je potekala med marcem in aprilom 2018. V raziskavo so bili vključeni osnovnošolci sedmih, osmih in devetih

¹ Projekt Odklikni! izvajata v obdobju 2017–2019 Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti ter Fakulteta za družbene vede s pridruženimi partnerji (Policija, Ministrstvo za pravosodje). Projekt (CyberVAW – Cyber Violence and Harassment against Women and Girl) naslavlja spletno nasilje in nadlegovanje kot obliki nasilja nad ženskami, ki sta odraz neenakih razmerij moči med ženskami in moškimi.

razredov ter srednješolci od prvega do četrtega letnika. Raziskava se je izvajala v obliki spletne ankete v vzorcu osnovnih in srednjih šol v celotni Sloveniji, v vseh regijah. Vse šole, vključene v anketo, so bile vzorčene, in sicer za osnovno šolo smo izdelali vzorec 100 naključno izbranih šol, pri tem pa smo kontrolirali velikost šole in regijo. V vzorec srednjih šol smo izbrali 50 šol (zavodov, ki večinoma izvajajo več kot en srednješolski program), pri čemer smo upoštevali regijo in program šole.

V raziskavo je bilo vključenih 2991 učenk in učencev osnovne šole ter 2173 srednješolk in srednješolcev.

Zbiranje podatkov je potekalo z orodjem za spletno anketiranje iKA, na enak način na osnovnih in srednjih šolah. Vprašalnik je poleg osnovnih demografskih vprašanj in vprašanj o rabi interneta in naprav vključeval tudi vprašanja o doživljanju spletnega nadlegovanja, stališčih do spletnega nadlegovanja in iskanju pomoči. Po spletni anketi smo izvedli razprave s šestimi fokusnimi skupinami mladih o rezultatih ankete, spletnem nadlegovanju ter povezanosti spletnega in tradicionalnega nasilja.

Rezultati raziskave Odklikni!

Rezultati spletne ankete so pokazali, da mladi problematiko spletnega nasilja in nadlegovanja večinoma jemljejo resno, kljub temu pa ugotavljamo, da določenih oblik spletnega nadlegovanja ne prepoznavajo kot nadlegovanje. Pogosto menijo, da so si osebe (predvsem dekleta) same krive, da doživljajo spletno nadlegovanje, fantom pa se pogosto zdi, da je spletno nadlegovanje predvsem (nedolžna) zabava. Ugotavljamo, da so v primeru spletnega nadlegovanja fantje bolj podvrženi družbenemu (vrstniškemu) pritisku.

Mladi so stališča o spletnem nadlegovanju ocenjevali na petstopenjski lestvici (sploh se ne strinjam; ne strinjam se; niti se strinjam, niti se ne strinjam; strinjam se; popolnoma se strinjam), ki je bila za potrebe analiz pretvorjena v zaporedne vrednosti od 1 do 5 (Tabela 2). Tako dekleta kot fantje soglašajo, da se spletno nadlegovanje pogosteje dogaja dekletom, v povprečju pa s trditvijo najbolj soglašajo srednješolke (povprečje na lestvici je 3,97). Tako fantje kot dekleta bolj soglašajo kot ne s trditvijo, da so dekleta, ki objavljajo svoje fotografije na internetu, sama kriva, da jih nadlegujejo. S trditvijo sicer najbolj soglašajo osnovnošolci (povprečje 3,55) in srednješolci (povprečje 3,52), že omenjeno še višje soglasje zaznamo med dekleti. Rezultat je potrdil razgovor v fokusnih skupinah, kjer so tako fantje kot dekleta dejali, da »so punce same krive za nadlegovanje, ker objavljajo svoje fotografije«. Prav tako mladi bolj soglašajo, kot ne soglašajo s trditvijo, da je oseba pogosto sama kriva, da jo nadlegujejo.

Tabela 2: Stališča do spletnega nadlegovanja.

	Osnovna šola				Srednja šola			
	Dekle		Fant		Dekle		Fant	
	Povprečje	Std. odkl.	Povprečje	Std. odkl.	Povprečje	Std. odkl.	Povprečje	Std. odkl.
Mislím, da se spletno nadlegovanje pogosteje dogaja dekletom.	3,86	0,83	3,56	1,03	3,97	0,85	3,47	1,05
Mislím, da je oseba pogosto sama kríva, da jo nadlegujejo.	2,8	1,07	2,96	1,17	2,71	1,01	3,08	1,06
Zaljenje in norčevanje iz sošolcev in prijateljev na družabnih omrežjih je le vrsta zabave, ki mikomur ne škoduje.	1,63	0,9	2,11	1,15	1,66	0,9	2,33	1,12
Če se nekdo norčuje iz tebe preko spleta, imaš vso pravico, da mu vrneš enaki meri.	2,54	1,14	3,09	1,35	2,62	1,19	3,28	1,26
Dekleta, ki objavljajo svoje fotografije na internetu, so sama kríva, da jih nadlegujejo.	3,29	1,13	3,55	1,17	3,15	1,14	3,52	1,1
Vem, na koga se lahko obrnem, če bi me kdo nadlegoval po internetu.	4,17	0,96	3,96	1,12	3,85	1,04	3,74	1,08
Če hočeš, da te spoštujejo, morash včasih sodelovati v spletnem nadlegovanju.	1,37	0,73	1,72	1,03	1,46	0,79	1,82	1

Vir: Odklikni 2018.

Tako fantje kot dekleta večinoma ne soglašajo, da je »žaljenje in norčevanje iz sošolcev in prijateljev na družabnih omrežjih le vrsta zabave, ki nikomur ne škoduje«. Kljub temu so odgovori na vprašanja v nadaljevanju pokazala, da (predvsem fantje) spletno nadlegovanje pogosto razumejo oziroma jemljejo kot vrsto zabave, ki nikomur ne škodi. Zanimiv je bil komentar enega od udeležencev fokusne skupine, ki je dejal, da je seveda na spletu vse le »zafrkancija«, nič ni hudega, ker je nadlegovalec daleč, če pa bi se nadlegovanje oziroma nasilje preneslo v realni svet, pa bi ga bilo strah.

Iz ankete izhaja, da mladi, predvsem osnovnošolska dekleta, vedo, na koga se lahko obrnejo, če bi doživeli nadlegovanje po internetu. Vendar so anketa in razgovori v fokusni skupini pokazali tudi to, da se mladi o spletnem nadlegovanju pogovarjajo predvsem s prijateljicami in prijatelji, s starši in odraslimi na šoli pa v manjši meri.

Podobno, kot kažejo tudi nekatere druge raziskave (npr. deShame 2018), spletno nadlegovanje pri nas večkrat doživijo dekleta. Med osnovnošolkami je bilo 55,3 % takih, ki so že doživele vsaj eno od oblik spletnega nadlegovanja, medtem ko je med osnovnošolci delež nižji (48,6 %). Med srednješolkami je delež deklet, ki so že doživele spletno nadlegovanje, zelo visok, 63,9 %, med srednješolci pa jih je spletno nadlegovanje že doživelo 54,1 %. Gre za visoke deleže mladih, ki so že doživeli spletno nadlegovanje.

Oblike spletnega nadlegovanja so različne, najpogosteje pa mladi, tako fantje kot dekleta, omenjajo širjenje neresničnih govoric. Korelacijska analiza pokaže, da se različne oblike spletnega nadlegovanja pogosto pojavljajo skupaj, torej da mladi doživijo hkrati več kot eno obliko spletnega nadlegovanja.

V anketi smo mladim navedli različne oblike spletnega nadlegovanja, ti pa so za vsako obliko označili, ali se jim je zgodila ali ne. Deleži predstavljajo odstotek mladih, ki so označili, da se jim je določena oblika nadlegovanja zgodila (deleži se ne seštevajo).

V povprečju dekleta večkrat kot fantje doživijo katero od oblik spletnega nadlegovanja. Kot že omenjeno, je najpogostejša oblika nadlegovanja širjenje neresničnih govoric, tako pri fantih kot tudi dekletih, tako v OŠ kot tudi SŠ. Med srednješolkami je nekaj manj kot polovica vprašanih že doživela tovrstno nadlegovanje, med osnovnošolkami slabe štiri desetine, medtem ko je pri fantih tako v OŠ kot SŠ okoli tretjina takih, o katerih so širili lažne govorice. Prav tako je pogosta oblika nadlegovanja pošiljanje (oziroma prejemanje) sporočil z neprimerno vsebino – med srednješolkami jih je 38,7 %, ki so bile nadlegovane na tak način. Ta oblika nadlegovanja se močno povezuje s prejemanjem fotografij ali videoposnetkov, ki jih

Tabela 3: Oblike spletnega nadlegovanja.

	Osnovna šola				Srednja šola			
	Dekle		Fant		Dekle		Fant	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Grozili so mi.	175	12,5%	238	16,3%	160	16,7%	227	18,4%
Prejel/-a sem sporočila z neprimerno vsebino.	419	29,9%	337	23,1%	368	38,7%	353	28,9%
Širili so neresnične govoriče o meni.	534	38,4%	422	29,0%	448	47,2%	397	32,8%
Delili so moje fotografije ali video posnetke, ki niso bili namenjen javnosti.	144	10,3%	172	11,8%	123	12,9%	175	14,4%
Ustvarjen je bil moj lažni profil (npr. na Facebooku).	59	4,2%	81	5,6%	65	6,8%	73	6,0%
Ustvarjena je bila spletna stran o meni.	25	1,8%	40	2,7%	23	2,4%	39	3,2%
Moje slike so bile spreminjene na žaljiv način.	93	6,7%	113	7,8%	84	8,8%	130	10,6%
Izsiljevali so me.	120	8,6%	103	7,1%	85	8,9%	78	6,4%
Prejel/-a sem žaljive, nesramne komentarje o mojem videzu.	327	23,4%	232	16,0%	229	24,1%	214	17,6%
Nekdo je na spletu delil skrivnost, ki sem jo zaupal/-a le eni osebi.	106	7,6%	110	7,6%	98	10,3%	81	6,7%
Dobil/-a sem sporočilo, zaradi katerega me je bilo strah.	236	17,0%	150	10,4%	167	17,6%	131	10,9%
Nekdo se je delal, da sem jaz, in naokoli pošiljal sporočila, zaradi katerih sem izgubil/-a prijateljice in prijatelje ter ugled.	104	7,5%	100	6,9%	76	8,0%	87	7,2%
Prejel/-a sem fotografije ali videoposnetke, ki jih nisem želel/-a videti.	334	24,0%	219	15,2%	293	31,0%	251	20,7%
Nekdo je na spletu napisal, da spim z vsemi fanti/dekleti. ¹	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	64	6,8%	72	6,0%
Nekdo je o meni dajal komentarje s spolno vsebino. ²	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	101	10,7%	108	8,9%
Ni doživel/-a nobene oblike spletnega nadlegovanja	652	44,7%	780	51,4%	360	36,1%	593	45,9%

Vir: Odklikni 2018.

- 1 Osnovnošolci niso odgovarjali na to vprašanje.
- 2 Osnovnošolci niso odgovarjali na to vprašanje.

Tabela 4: Prevladujoč občutek ob doživljanju spletnega nadlegovanja.

	Dekle		Fant	
	n	%	n	%
Zaskrbljeno	436	34,9%	204	16,8%
Jezno	405	32,5%	339	28,0%
Stresno	395	31,7%	202	16,7%
Prestrašeno	318	25,5%	144	11,9%
Razburjeno	314	25,2%	212	17,5%
Depresivno	296	23,7%	160	13,2%
Nemočno	280	22,4%	136	11,2%
Bilo mi je vscceno	278	22,3%	408	33,7%
Osramočeno	256	20,5%	143	11,8%
Osamljeno	216	17,3%	121	10,0%
Nisem mogla/mogel spati	213	17,1%	87	7,2%
Bilo mi je smešno	191	15,3%	342	28,2%
Nisem se mogel/mogla učiti	180	14,4%	99	8,2%
Nadlegovanje ni imelo učinka name	170	13,6%	243	20,1%
Nisem si upal/a v šolo	118	9,5%	52	4,3%
Vedel/a sem da gre le za zabavo	107	8,6%	217	17,9%

Vir: Odklikni 2018.

oseba ni želela videti ($r=0,501$). Nekaj manj kot dve desetini deklet v OŠ in SŠ (17 %) je prejelo sporočila, zaradi katerih jih je bilo strah, medtem ko je med fanti takih le desetina. Med srednješolkami jih je 10,7 % poročalo, da so že doživele, da je nekdo o njih dajal komentarje s spolno vsebino, med srednješolci pa je ta delež nekoliko nižji. Precejšnjo razliko med spoloma zaznamo pri obliki nadlegovanja »prejel/-a sem žaljive, nesramne komentarje o mojem videzu«, ki se v veliko večji meri dogaja dekletom. Med osnovnošolkami je to doživelo 23,4 % deklet in med srednješolkami 24,1 %, med fanti pa so deleži nižji, med osnovnošolci je takih 16 % in med srednješolci 17,4 %.

Oblika nadlegovanja, ki pa jo pogosteje doživljajo fantje kot dekleta, je prejemanje groženj, tako pri osnovnošolcih kot srednješolcih.

Nobene oblike nadlegovanja ni doživelo 44,7 % osnovnošolk in le 36,1 % srednješolk, med fanti pa spletnega nadlegovanja ni doživelo 51,4 % osnovnošolcev ter 49,5 % srednješolcev.

Dekleta doživljajo spletno nadlegovanje precej drugače od fantov. Za fante lahko rečemo, da se jim zdi nadlegovanje pogosto način zabave, ga ne jemljejo resno, dekleta pa večinoma doživljajo večje stiske (Tabela 4).

Fantom je ob spletnem nadlegovanju v veliki meri vseeno (33,7 %), smešno (28,2 %), so jezni (28 %), pravijo, da nadlegovanje nanje nima učinka (20,1 %), oziroma menijo, da gre le za zabavo (17,9 %).

Dekleta pa doživljajo predvsem negativen čustveni odziv. Počutijo se zaskrbljeno (34,9 %), jezno (32,5 %), stresno (31,7 %), prestrašeno (25,5 %), razburjeno (25,2 %), depresivno (23,7 %), nemočno (22,4 %). Tudi med dekleti je 22,3 % takih, ki so dejala, da jim je bilo ob nadlegovanju vseeno.

Razprava in zaključek

Mladi so v povezavi s spletnim nadlegovanjem izjemno ranljiva skupina, saj so zelo izpostavljeni tehnologijam in internetu, so zelo pogosti uporabniki družbenih omrežij, kjer se spletno nadlegovanje dogaja najpogosteje. Dekleta so še posebno ranljiva, saj se jim pogosto spletno nadlegovanje dogaja zgolj zato, ker so dekleta.

Spletno spolno nadlegovanje izhaja iz zapletene kombinacije družbenih, vrstniških, partnerskih/intimnih odnosov in razvojnih dejavnikov, ki jih omogoča digitalna tehnologija. (deShame, 2017). Spletno nadlegovanje se dogaja v družbenem kontekstu, kjer razširjena kultura seksualizacije, mizoginije in homofobije pogosto ostaja neobravnavana (Henry in Powell, 2016). Sramotenje (ang. *slut shaming*) in okrivljanje žrtev nista značilna zgolj za najstnike (Pew Research Center, 2014) ali za spletno nadlegovanje (npr. Hackman et al., 2017), imata pa ključno vlogo pri tem, kako žrtev doživlja spolno nasilje (meni, da je sam/-a kriv/-a, da se je nasilje zgodilo). Drugi dejavniki, ki lahko pomembno doprinesejo k marginalizaciji mladih, ki doživljajo spletno spolno nadlegovanje, so rasa, etnična pripadnost, invalidnost, spolna identiteta. Pritisk vrstnikov je v tem obdobju velik. Čeprav se mladi večinoma držijo predvidenih družbenih norm in pričakovanih vedenj, pa znotraj mladostniških vrstniških skupin obstajajo norme in vedenja, še posebno v intimnih odnosih, ki so lahko tudi drugačne od siceršnjih družbenih norm. Mladi iščejo potrditev sovrstnikov in v tem lahko podležejo pritisku skupine, ki pa se ne vede v skladu s splošnimi družbenimi normami. Medvrstniški pritisk lahko prispeva k oblikovanju stališč in vedenja ter normaliziranju potencialno škodljivih vedenj (npr. zgodnja spolna aktivnost, spletno nadlegovanje). Zaznane kršitve pričakovanih normativov lahko povzročijo sramotenje na spletu. Obdobje razvoja v odraslost je v splošnem kritično. Ko mladi prehajajo iz otroštva v odraslost, iščejo nove občutke, raziskujejo spolnost, izpostavljeni so določenim tveganjem. Zaradi dojemljivosti za pritisk vrstnikov ter

pomanjkanja razumevanja spolnosti in intimnih odnosov pa so izpostavljeni določenim tveganjem (deShame, 2017). Partnerski in intimni odnosi so posebej izpostavljeni. Ko mladi raziskujejo svoje zgodnje spolne interakcije in intimnost, se učijo o privolitvi, spoštovanju in zaupanju. Lahko se zgodi, da prestopijo mejo med spogledovanjem in nadlegovanjem, spodbujanjem in prisilo. Včasih so ta vedenja nasilna, izkoriščevalska in krepijo škodljivo dojemanje spola in spolnosti (deShame, 2017).

Spletno nadlegovanje med mladimi je resen problem, saj ga je vsaj enkrat že doživela približno polovica mladih v Sloveniji, pri čemer je delež deklet, ki so doživele nadlegovanje, višji od deleža fantov. Čeprav se po eni strani kaže, da mladi problematiko spletnega nadlegovanja jemljejo resno, pa po drugi strani ugotavljamo, da lahko govorimo tudi o normalizaciji pojava. Predvsem fantom se zdi spletno nadlegovanje način zabave, ne zdi se jim nič hudega niti, če so nadlegovani, niti, če oni nadlegujejo druge. Kot se je izkazalo v pogovorih v fokusnih skupinah, je morda eden od razlogov za to tudi anonimnost, ki jo nudi splet. Fantom se nadlegovanje pogosto dogaja med igranjem spletnih iger in morda okolje doprinese k temu, da se jim zdi pojav manj resen in zaskrbljujoč.

Prav tako ugotavljamo, da tako fantje kot dekleta pogosto menijo, da si je žrtev sama kriva, da so jo nadlegovali, ker se je izpostavljala oziroma objavljala svoje fotografije. Ko pride do spletnega nadlegovanja, mladi običajno ne storijo nič (31,2 % od vseh) in ignorirajo nadlegovanje (27 % od vseh). Dekleta se sicer zaupajo prijateljem (30 % med dekleti), nekaj pa se jih zaupa tudi staršem oziroma skrbnikom (20 % med dekleti).

Nasilje na osnovi spola je nasilje, ki se človeku zgodi izključno zaradi njegovega spola. Čeprav je fizično nasilje pogosta oblika nasilja na osnovi spola, tudi uradno ni omejeno zgolj na to. Evropski svet opredeljuje nasilje na podlagi spola kot dejanja, ki vodijo v »fizično, spolno, psihološko ali ekonomsko škodo ali trpljenje žensk« (https://nobullying.com/gender-violence/). Zagotovo je tudi spletno nasilje ena od oblik nasilja na podlagi spola, ki je med slovenskimi mladostniki zelo prisotna.

Študija Odklikni! je bila prva večja študija s področja spletnega nadlegovanja v Sloveniji. Gre za občutljivo tematiko med mlado populacijo, zato je tovrstno raziskovanje vedno nekoliko tvegano, saj lahko pričakujemo, da bodo respondenti podajali družbeno zaželene odgovore oziroma bodo na vprašanja odgovarjali neresno. Analiza odgovorov je pokazala, da so anketiranci odgovarjali resno in zavzeto, kar je razvidno tudi iz odprtih odgovorov (vprašalnik je vključeval tudi več odprtih vprašanj, kjer so mladi lahko pojasnili svoja mnenja ter podali komentar na anketo). Prav tako so izvedene fokusne skupine pokazale, da so se mladi o tematiki pripravljali pogovarjati, je pa izredno pomembno, da se med moderatorjem

in udeleženci fokusne skupine ustvari zaupanje in se ustvari okolje, kjer si udeleženci upajo izraziti svoje mnenje in izkušnje.

O spletnem nasilju je treba govoriti, izobraževati o resnosti posledic, ozavestiti, kaj vse je spletno nasilje. Ravno zato je projekt Odklikni! v prvi vrsti projekt, ki se osredotoča na ozaveščanje in izobraževanje. V okviru projekta je bilo izvedenih več delavnic in izobraževanj. Za mladinske delavce (vse, ki se ukvarjajo z mladimi) sta bila izvedena dva seminarja s 185 udeleženci, prav tako so bile izvedene delavnice za policijo in pravosodje, (140 udeležencev). Najpomembnejša populacija pa so mladi, zato je bilo zaenkrat izvedenih že preko 100 delavnic, na katerih se mladi seznanijo tako z resnostjo problematike, kot tudi s strategijami, kako se soočiti in ukrepati ob spletnem nadlegovanju.

V okviru projekta nastaja tudi priročnik, katerega namen je opremiti strokovnjake in strokovnjakinje, ki delajo z mladimi, z znanjem in pripomočki za izvajanje delavnic ter pogovorov z mladimi o spletnem nasilju, o posledicah, osveščanju in pomoči žrtvam.

Literatura

- Bauman, S. A., in Bellmore, A. (2015) New Directions in Cyberbullying Research, *Journal of School Violence* 14(1), str. 1–10. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.968281>
- Belsey, Bill (2003) www.cyberbullying.ca
- Bhat, Ch. S. (2008) Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personnel [online], *Australian Journal of Guidance and Counselling* 18(1), str. 53–66 <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=668526096795989;res=IELHEA>
- Borgia, L. G., in Myers, J. J. (2010) Cyber safety and children's literatue: A good match for creating classroom communities, *Illinois Reading Council Journal*, 38(3), str. 29–34.
- Cassidy, W., Jackson, M., Brown, K. (2009) Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying, *School Psychology International* 30, str. 383–402. doi:10.1177/0143034309106948.
- Council of Europe (2018) Mapping study on cyberviolence. (Cybercrime Convention Committee (T-CY) Working Group on cyberbullying and other forms of online violence, especially against women and children). <https://rm.coe.int/t-cy-2017-10-cbg-study-provisional/16808c4914>

- deSHAME (2017) Young people's experiences of online sexual harassment. A cross-country report from project deSHAME.
- EIGE (2017) Spletno nasilje nad ženskami in dekleti. https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/ti_pubpdf_mh0417543sln_pdfweb_20171026164005.pdf
- European Union Agency for Fundamental Rights – FRA (2014) Violence against women: an EU-wide survey <http://fra.europa.eu/en/publication/2014/violence-against-women-eu-wide-survey-main-results-report>
- Hackman, Christine L., Sarah E. Pember, Amanda H. Wilkerson, Wanda Burton in Stuart L. Usdan (2017) Slut-shaming and victim-blaming: a qualitative investigation of undergraduate students' perceptions of sexual violence, *Sex Education* 17(6), str. 697–711, DOI: 10.1080/14681811.2017.1362332, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681811.2017.1362332>
- Henry, N., Powell, A. (2018) Technology-Facilitated Sexual Violence: A Literature Review of Empirical Research, *Trauma, Violence & Abuse* 19(2), str. 195–208. <https://doi.org/10.1177/1524838016650189>
- Hinduja, S., Patchin, J. W. (2012a) Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity, *European Journal of Developmental Psychology* 9, str. 539–543. doi:10.1080/17405629.2012.706448, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17405629.2012.706448>
- Hinduja, S., Patchin, J. W. (2012b) *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Holladay, J. (2011) *The Education Digest*; Ann Arbor 76(5), str. 4–9.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2012) *Cyberbullying: Bullying in the digital age* [2nd ed]. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., in Waterhouse, T. (2012) The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior* 28, str. 226–232. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321100197X>
- Mark, L., in Ratliffe, K. T. (2011) Cyber Worlds: New Playgrounds for Bullying, *Computers in the Schools*, 28(2), str. 92–116, DOI: 10.1080/07380569.2011.575753 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07380569.2011.575753>
- Mehari, K. R., Farrell, A. D., in Le, A.-T. H. (2014) Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct, *Psychology of Violence*,

- 4(4), str. 399–415. <https://pdfs.semanticscholar.org/0ef3/d6d69b6fc-0013f01ad8a70658a68cc345860.pdf>
- Odklikni (2018). Baza podatkov.
- Patchin, J. W., in Hinduja, S. (2006) Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying, *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), str. 148–169.
- Pew Research Center (2014) Online harassment. https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/9/2014/10/PI_OnlineHarassment_72815.pdf
- Rafferty, R., Vander Ven, Th. (2014) “I Hate Everything About You”: A Qualitative Examination of Cyberbullying and On-Line Aggression in a College Sample, *Deviant Behavior* 35(5), str. 364–377, DOI: 10.1080/01639625.2013.849171, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01639625.2013.849171>
- Raskauskas, J., in Stoltz, A. D. (2007) Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents, *Developmental Psychology* 43(3), str. 564–575. <https://pdfs.semanticscholar.org/f21d/b7d1f74cb-d707e6d168f04ef9c5be91ee730.pdf>
- Slonje, R., Smith, P. K., in Frisén, A. (2013) The nature of cyberbullying, and strategies for prevention, *Computers in Human Behavior* 29(1), str. 26–32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Tokunaga, R. S. (2010) Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization, *Computers in Human Behavior* 26(3), str. 277–287. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756320900185X>
- Valkenburg, P. M., Jochen, P. (2011) Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks, *Journal of Adolescent Health* 48(2), <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X1000426X>
- Wang, J., Iannotti, R. J., in Nansel, T. R. (2009) School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 45(4), str. 368–375. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X09001384?via%3Dihub>
- West, J. (2014) Cyber-Violence Against Women. Battered Women’s Support Services. <http://www.bwss.org/wp-content/uploads/2014/05/CyberVAWReportJessicaWest.pdf>
- Whittaker, E., in Kowalski, R. M. (2015) Cyberbullying Via Social Media, *Journal of School Violence* 14(1), str. 11–29, DOI:

10.1080/15388220.2014.949377, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15388220.2014.949377>

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(3-4\)113-130](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(3-4)113-130)

Spletno nasilje, virtualno nasilje ali nasilje, ki uporablja nove tehnologije?

Maja Vreča

So mladi res »digitalni domorodci«?

Vrstniško nadlegovanje in nasilje sta bila vedno sestavna dela odraščanja otrok in mladih, pa najsi gre za fizično nasilje ali pa nasilje, ki uporablja bolj prefinjene oblike, od verbalnega nasilja do obrekovanja in izločanja posameznikov. V zadnjih letih pa se je nasilje med mladimi korenito spremenilo. Otroci in mladostniki so čedalje bolj nadzorovani v svoji fizični realnosti in vsako zaznano nasilje običajno naleti na takojšnji odziv. Po drugi strani pa imajo mladi celo našo podporo pri selitvi v »virtualni« svet. Sporočamo jim, da so »digitalni domorodci«, ki jim je bil ta svet položen že v zibko, medtem ko bomo mi vedno le »imigranti« v svetu, ki nam bo do določene mere vedno ostal tuj. Vsekakor drži, da je naše globlje razumevanje uporabe novih tehnologij, njihovega delovanja in vpliva na naše življenje in na družbo kot celoto zelo pomanjkljivo. A iz tega sklepate, da mladi s tem, ko so se rodili v ta svet, razumejo vse tisto, česar mi, z vsemi našimi izkušnjami, ne razumemo, je zelo naivno.

V Safe.si ugotavljamo, da so mladi v splošnem (omejeno) digitalno pismeni in medijsko bolj ali manj nepismeni (Center za varnejši internet, 2018). To seveda velja za tiste otroke in mladostnike, ki so prepuščeni temu, da črpajo svoje poznavanje digitalnega sveta iz novih medijev in iz komunikacije z vrstniki.

Eden izmed pomembnih problemov mladih je, da pri težavah, na katere naletijo pri srečevanju s tehnologijami, pogosto ne vedo, na koga bi se obrnili. Niti mi niti oni se pogosto ne zavedamo, da so tudi na internetu

ključnega pomena življenjske izkušnje, ki pa jih otroci še nimajo. Odrasli smo torej tisti, ki se moramo naučiti specifik interneta in novih tehnologij, da bomo lahko otrokom v oporo, če zaidejo v težave.

S tem, ko odrasli mladim sporočamo, da so v tem »novem svetu« sami, jim sporočamo tudi, da je to pravzaprav nekakšen »divji zahod«, kjer velja zakon močnejšega in kamor ne seže roka pravice. V pogovorih z mladimi, iz prijav in delavnic strokovnjaki Centra za varnejši internet opazamo, da mladi odraslih, z redkimi izjemami, ne vidijo v vlogi odraslih, ko gre za njihove probleme v »virtualnem« svetu. Vidijo nas kot generacije, ki jih je na ključnih področjih povozil čas. Opazijo predvsem, da nismo intuitivni pri rabi tehnologij, mi pa se običajno ne zavedamo, kako zelo slabo so otroci opremljeni za vstop v svet digitalnih tehnologij, saj se tudi nam običajno zdi, da je hitro in spretno »klikanje« tudi znak poznavanja medija. V predinternetnih časih so bili odrasli za otroka referenca na vseh področjih, zdaj pa so na področju interneta in novih tehnologij to običajno kar njihovi vrstniki.

Sedanji mladi uporabniki so zrastle z vseprisotno novo tehnologijo, ki se jim zdi povsem samoumevna, zato so pri uporabi tehnologij samozavestni, saj so jim domače in tudi s stalnimi spremembami nimajo težav. Pri vsem tem navidezno ekspertnem znanju pa običajno spregledajo bistveno. Tisto, kar poznajo, temelji na podstati, ki je pravzaprav ne razumejo. Izkaže se, da večina mladih uporabnikov izredno slabo pozna delovanje in naravo omrežij ter tehnologij. Pomembno jim je le to, da njihove priljubljene aplikacije, igrice ali družbena omrežja delujejo – kako in zakaj, pa jih običajno ne zanima. To znanje se mogoče na prvi pogled zdi povsem nepotrebno, a zaradi svojega nepoznavanja so lahko idealne žrtve zavajanja in manipulacij.

Mladim je izredno pomembna njihova »digitalna podoba«. Ure in ure vložijo v pripravo tistega dela njihovega »digitalnega vtisa«, ki se ga zavedajo. Ob tem pa hkrati gradijo tudi veliko večji in njim nevidni »digitalni odtis«. Odtis, ki prispeva h gradnji »big data« oziroma velikih podatkovnih baz, ki, če jim to dopustimo, prek naše rabe brskalnikov, družbenih omrežij, »brezplačniške« elektronske pošte, pa raznih aplikacij in igrice ter celo preko vzorca naše uporabe računalniške miške beležijo bolj ali manj vse o nas – od naše dnevne rutine do naših najintimnejših želja in celo zdravstvenega stanja.

Pri iskanju po spletu se mladi tudi ne zavedajo, da vsi živimo v »internetnem mehurčku«, ki nam zadetke iskanja razvršča glede na naše prejšnje izbire, kar pomeni, da nam iskalni niz med prvimi zadetki prikaže le tisto, za kar algoritmi »mislijo«, da nas bo najbolj pritegnilo. Razvrstitev rezultatov je seveda izredno pomembna, saj povprečen uporabnik nikoli

ne pogleda več kot prvih pet rezultatov iskanja, 95 % uporabnikov tudi ne pogleda druge strani rezultatov.

Ko gre za medijsko pismenost pri preverjanju kredibilnosti virov, so mladi pogosto bistveno manj podkovani, kot si radi predstavljamo. Načelno sicer vedo, da ni nujno vse čisto res, kar je na internetu, a niti ne pomislijo, da bi preverili verodostojnost »zanimivosti«, ki so jo dobili od prijatelja.

Tudi v družbenih omrežjih so objave, ki jih vidimo, povsem »personalizirane«; z uporabo majhnih zaprtih skupin, ki so trend med mladimi, pa se ta izolacija še stopnjuje. Tako na primer pristaši teorij zarot čez čas pri kateremkoli iskanju na vrhu dobijo le zadetke, ki potrjujejo teorijo zarote, v katero verjamejo. Isto velja za ekstremiste, kar v določeni meri pojasnjuje hitrost širjenja ekstremizmov, ki so jim mladi podvrženi še bolj kot odrasli z izdelanim pogledom na svet. Če se otrok vsega tega ne zaveda, si seveda težko ustvari neko realno sliko sveta, po katerem se navidežno giblje (»surfa«).

Morda se sliši nenavadno, a kljub temu, da otroci in mladi izpostavljajo svojo digitalno podobo kot nekaj izredno pomembnega, pogosto opažamo, da mladi svojih aktivnosti v »virtualnem svetu« ne jemljejo čisto resno. Odgovor »saj mu nisem tega zares rekel, samo napisal sem mu« je nekaj povsem običajnega. To zlahka vodi tudi v nehoteno nasilje med vrstniki.

Razni vidiki »virtualnega« nasilja

Kombinacija družbenih omrežij, aplikacij za komuniciranje in pametnih telefonov je otrokom in mladim prinesla povsem drugačno pojmovanje zasebnosti, kot so ga imele generacije pred njimi. Mladi so spodbujani, da postanejo udeleženci v nekakšnem 24-urnemu »resničnostnemu šovu«. Večja, kot je tvoja »on-line« prisotnost, večje so tvoje možnosti, da boš res popularen med vrstniki. Pri tem že dolgo ni več najbolj pomembna kvaliteta objav, ampak štejejo predvsem količina in pogostost objav ter – tisto najpomembnejše – število sledilcev.

Sledilci so tisti, ki s svojimi izbirami krojijo usodo spletnih podob mnogih mladih in odpirajo široko polje možnih zlorab. Mladi, ki se odločijo, da bodo sledili trenutnim modnim trendom in gradili svojo podobo spletnega vplivneža (angl. influencer), se morajo odzivati na želje in zahteve svojega občinstva, kar pomeni, da morajo objavljati veliko in se v veliki meri odreči svoji zasebnosti.

Pri tem so lahko izpostavljeni tudi temu, da postanejo lahka tarča spletnih nadlegovalcev ali »trollov«. Nekateri mladi in tudi malo manj mladi svoje frustracije sproščajo na spletu in postanejo »trolli«. Običajno

so skriti za vzdevki in nadlegujejo druge uporabnike spleta z žaljivimi komentarji, izzivajo konflikte, provocirajo in uživajo v odzivih svojih žrtev. Mnogi otroci in mladi, ki jih je pritegnila možnost enostavnega objavljavanja vsebin, so posledično doživeli zelo boleče napade, pogosto s strani popolnih neznancev. V času, ko so vsi mladi sistematično spodbujani k objavam, ki jih naredijo bolj ranljive in razgaljajo tudi njihovo zasebnost, so zlasti dekleta pogosto izpostavljena različnim napadom in žaljivim komentarjem o videzu, ki je v času odraščanja izredno pomemben.

Možnost uporabe vzdevkov olajša tudi nadlegovanje z »anonimkami«. Nadlegovalec žrtvi zlahka pošilja neprijetne ali preoblikovane fotografije in posnetke, grožnje ali druge strašljive vsebine. Lahko jo celo izsiljuje.

Žrtve takih nadlegovalcev so pogosto hudo prestrašene in običajno si ne upajo staršem ali učiteljem povedati, kaj se jim dogaja, saj jim »trol« grozi z maščevanjem, če si bo otrok drznil ukrepati. Posledice za žrtev so lahko hude. Pri nas sicer na srečo še nismo imeli zabeleženega primera mladostniškega samomora, ki bi bil posledica »virtualnega« nasilja, a v mnogih državah redno beležijo primere nadlegovanj in tudi samomorov med mladimi (Cook, 2019; Spletni viri G–K).

Na nove medije so se preselile tudi »tradicionalne« oblike nadlegovanja in nasilja. Zaprte skupine v družbenih omrežjih in aplikacijah za komuniciranje celo olajšajo izločanje iz skupin, širjenje govoric in podobno.

Družbeni mediji omogočajo tudi enostavno ustvarjanje lažnih profilov vrstnikov ali učiteljev ali pa ustvarjanje t. i. sovražnih (angl. hate) profilov, ki so v prvi vrsti namenjeni žaljenju in poniževanju posameznikov ali skupin. Ti profili so pogosto zelo okrutni.

Potem je tu še pošiljanje »ena na ena«. Mladi zelo radi uporabljajo aplikacije, ki omogočajo pošiljanje posnetkov preko pametnih telefonov. Pri tem imajo občutek, da gre za povsem zasebno komunikacijo. Ne zavedajo se, da pri tem uporabljajo komunikacijo, ki steče čez vrsto strežnikov, in ne vedo, da se ti posnetki na določenih strežnikih tudi hranijo. Ker so pametni telefoni zmogljivi fotoaparati, omogočajo tudi snemanje intimnih slik in posnetkov, ki so običajno namenjeni le končnemu naslovniku. Mladi te posnetke imenujejo »nudes«, v uporabi pa je tudi izraz »sexting« ali slovensko »sekstanje«. Gre za dokaj razširjen pojav, kjer predvsem dekleta pod pritiskom okolja svoje bolj ali manj razgaljene posnetke iz kopalnice pošiljajo fantu, ki ga želijo na ta način pritegniti, ali pa svojemu fantu, kot obliko intimne komunikacije. To počnejo tudi fantje, a v nekoliko manjši meri kot dekleta. Žal pa se občasno zgodi, da taki posnetki zaidejo tudi med širše občinstvo – pogosto tudi kot

posledica izsiljevanja: »Če ne boš naredila ..., bom objavil slike, ki si mi jih poslala.«

Mladi neredko zaidejo v konflikte z vrstniki zgolj zaradi nepoznavanja »netikete« oziroma spletnega bontona. Na spletu, ravno tako kot v našem fizičnem svetu, obstaja vrsta nenapisanih pravil, ki se jih drži večina uporabnikov. Otrok pa običajno niti v svoji družini niti v šoli ne dobi napotkov, kaj velja za lepe manire na spletu – ali vsaj tega, kaj so osnovna pravila dopustnega obnašanja.

Eden od najpogostejših razlogov za tovrstne spore je objavljanje slik ali videoposnetkov, na katerih so prijatelji ali sošolci, brez njihovega pristanka. Otroci – žal pa tudi mnogi odrasli – se namreč ne zavedajo, da se tu internet korenito loči od našega fizičnega sveta. Če pokažejo prijateljem slike s počitnic ali z zabave, te slike vidi le ozek krog ljudi in tudi ti so jih le enkrat videli in kasneje večino tudi pozabili. Če pa iste slike objavijo na internetu, je to vidno veliko širšemu krogu ljudi oziroma verjetno kar vsemu svetu, saj velik del otrok – žal tudi odraslih – ne zna nastaviti zaščite zasebnosti svojih objav v spletnem orodju, ki ga uporabljajo. Kar je objavljeno, ostane na spletu. Tudi pri izbrisani povezavi do slike je ta še vedno dostopna na strežniku družbenega omrežja. Pri objavah »zelo zanimivih« slik se zelo hitro zgodi, da se širijo in množijo s skorajda svetlobno hitrostjo. Take objave so lahko stvar ponesrečene šale, nepremišljenosti ali tudi zlonamernosti.

Omeniti velja, da so lahko celo otrokovi starši tisti, ki z nepremišljenimi objavami spravijo svojega otroka v položaj žrtve. Novi starši so seveda zelo srečni in mnogi želijo z drugimi deliti vsak otrokov trenutek. Objavijo slike s pripisi »kako je ljubeč, ko se kremži« ali pa »prvič na kahlici«. Nekaj let kasneje se osnovnošolec, ko njegovi sošolci najdejo »ljubke« slike staršev in jih delijo z drugimi, lahko počuti zelo slabo. V okviru aktivnosti projekta Safe.si in v okviru osveščevalnih aktivnosti Arnesa veliko govorimo s šolami, ki nam poročajo, da je najbolj pogost pojav, ki ga zaznavajo v zadnjih letih, predvsem nedovoljeno snemanje in objava posnetkov. Tu gre lahko za posnetke učiteljev, običajno pri pouku, ali vrstnikov, ki jih zelo pogosto posnamejo v neprijetnih situacijah in posnetke lahko dodatno obdelajo. Na voljo so celo že pripravljena orodja za popačenje slike, kot je npr. risanje rogov. Take objave so lahko mišljene tudi kot šala, a običajno jih tisti, ki je na posnetku, ne vidi tako.

Žal tudi opazujemo, da so mladi, ki so priče nadlegovanju, pogosto le pasivni opazovalci. Ni neobičajno, da se prav nihče ne postavi na stran žrtve. Pogosto namreč tudi otroci, ki dogajanje spremljajo, le-tega ne prepoznajo kot nasilje. Neredko je taka tudi reakcija staršev, predvsem staršev storilcev: »Pa saj so še otroci – se pač igrajo, a ne?«

Šola in »virtualno« nasilje

Šole k izzivom spletnega nasilja pristopajo različno. Iz odzivov udeležencev na predavanjih in delavnicah je razvidno, da na nekaterih šolah nasilje med njihovimi učenci, ki se ne dogaja v razredu, še vedno obravnavajo kot nekaj, kar ni stvar šole. Obravnavo fizičnega nasilja imajo šole običajno dobro določeno v svojih pravilnikih, ki ji tudi uporabijo pri odzivanju na pojave fizičnega nasilja v šoli.

Ko se nasilje preseli na splet, ga v marsikateri šoli ne obravnavajo več kot del šolske problematike, kar se izkazuje za slab pristop. Spletno nasilje ima namreč pogosto zelo neprijeten povratni učinek (angl. »ping-pong« efekt). Običajno se začne v fizičnem svetu, se nadaljuje in razmahne v »virtualnem« in se potem spet vrne v fizičnega v veliko hujši obliki.

Na srečo strokovnjaki na Arnesu opažamo, da se ta perspektiva počasi spreminja. Vse več šol se aktivno vključuje v dogajanje, ko zaznajo, da se dogaja »nevidno« nasilje, in vse redkejše so tiste šole, ki na to gledajo kot na problem, ki se ne tiče šole, če se ni zgodil ravno med šolsko uro ali v šolskem prostoru. Naše dosedanje izkušnje kažejo, da je na šolah, ki hitro rešujejo vsak pojav nasilja, le-tega manj in je tudi manj intenzivno. Ažurno in jasno odzivanje na nasilje zmanjšuje pojavnost nasilja in deluje preventivno.

S problematiko spletnega nasilja se mnoge šole uspešno soočajo. O tem pričajo primeri dobrih praks, kot je na primer priprava internih aktov, ki jih šole pripravijo skupaj s starši. Če ti pravilniki vključujejo načrtovanje proaktivnih in preventivnih dejavnosti s področja spletne varnosti in rabe pametnih telefonov ter nabor možnih ukrepov ob kršitvah, se starši storilcev in žrtev, zaradi vključenosti v pripravo šolskih pravil, od kršitvah drugače odzovejo.

Za odzivanje na nasilje sicer ne obstaja splošen pristop (»recept«), ki bi deloval v vseh primerih. Na ustreznost odziva vplivajo mnogi dejavniki, od starosti in spola žrtve ter oblike nasilja do specifik lokalnega okolja in tudi staršev žrtev in storilcev.

Obstaja pa nekaj splošnih predpostavk za uspešno omejevanje »virtualnega« nasilja na šolah. Sodelovanje staršev pri pripravi šolskih pravil smo že omenili. Verjetno pa je najbolj pomembna aktivnost ozaveščanje – tako učencev, kot učiteljev in staršev. Pogosto se namreč otroci, ki nasilje izvajajo ali pri njem sodelujejo, niti ne zavedajo teže lastnega početja in se jim zdi, da gre le za šalo. Drugi problem »oddaljenega« nasilja je odsotnost povratne informacije o tem, kako hudo je žrtev prizadeta. Zaradi tega nasilnež pogosto izvede veliko hujše nasilje, kot bi ga, če bi

imel svojo žrtev pred seboj. Šola je tista, ki lahko učence in učitelje nauči prepoznavati spletno nasilje, in tista, ki se mora vključiti v njegovo aktivno reševanje, ko se pojavi. Šole poročajo, da so najbolj uspešne, če kombinirajo gostovanja zunanjih izvajalcev predavanj in delavnic ter redne aktivnosti, ki jih vključujejo v pedagoški proces. Običajno imajo predavanja in delavnice, ki jih izvajajo zunanji strokovnjaki, večjo težo pri poslušalcih, a če temu ne sledijo tudi kasnejše aktivnosti na šoli, postane tematika zlahka pozabljena.

Zakaj je osveščanje tako pomembno in ga vedno izpostavljamo na prvem mestu? Običajno storilec, ki izvaja nasilje, to lahko počne, ker njegovi vrstniki dogajanje molče spremljajo in se na nasilje ne odzovejo. Najbolj običajen odgovor na vprašanje: »Zakaj nisi nikomur povedal, kaj se dogaja?« je: »Nočem tožarit.« Če torej otroci, ki so priče nasilja, to prepoznajo kot nasilje in so ponotranjili sporočilo, da se je treba na nasilje odzvati in pomagati žrtvi, namesto da s svojim molkom ščitijo storilca – da je žrtev tista, ki potrebuje pomoč, in ne nasilnež –, ne bomo imeli težav z odkrivanjem storilcev in s preprečevanjem nadaljnjih incidentov.

Pogosto se tudi dogaja, da se žrtve nasilja s svojim problemom sicer obrnejo na učitelja ali svetovalnega delavca na šoli, a hkrati prosijo, naj tega nikomur ne pove, saj se bojijo, da se bo njihov položaj še poslabšal.

Šola mora otrokom posredovati nedvoumno sporočilo, da je nasilje nedopustno in da bo vedno ukrepala pri tem. Hkrati jim mora sporočiti, da zna zaščititi tako žrtev, kot tistega, ki bo žrtvi pomagal, in da se zna tudi odzvati na dogajanje. Zelo pomembno je, da se žrtev zaveda, da ustrašovalci nimajo pravice početi tega, kar počnejo, ter da ima nekoga, na katerega se lahko obrne po pomoč.

Pri odzivnosti šol na »virtualno« nasilje se srečujemo še z dvema ključnima izzivoma. Šole nimajo vedno dovolj znanja in ustreznih kadrov, ki bi tematiko poznali do te mere, da bi vedeli, kako se odzvati na posamezno obliko nasilja. Drugi izziv je strah pred tehnologijo. Mnogo zaposlenih v šolstvu se ob srečanju s pojavi in oblikami nasilja, ki jih ne poznajo in ne razumejo, raje sploh ne odzove nanje, saj imajo občutek, da bodo ob odzivu pokazali svoje nepoznavanje tehnologij. Njihovo sporočilo storilcem in žrtvam nasilja ne bi moglo biti slabše. Šole o opisanem poročajo strokovnjakom najpogosteje ustno v zaupnem okolju delavnic. Negativna posledica neodziva ali zanikanja problema na šoli je zato tudi pomanjkanje širjenja zanesljivih informacij o nasilnih dogodkih z dokumentiranimi objavami, ki bi omogočale sistematičen razvoj ukrepov za pomoč.

Glavni akterji in projekti, ki naslavljajo problem

»virtualnega« nasilja

V Sloveniji se s pojavi spletnega nasilja srečujemo že zelo dolgo. Na Arnesu (Akademska in raziskovalna mreža Slovenije) smo se z njim prvič srečali leta 1995, ko smo omogočili dostop do interneta učencem in dijakom, ki pa so hitro odkrili široke možnosti uporabe in zlorabe novih platform. Na Arnesu smo bili že v prvem letu prisiljeni odkrivati pristope za odzivanje na nasilje in snovati ukrepe za njegovo preprečevanje. V letu 1999 je bil Arnes kot pridružen član povabljen v evropski projekt DOT.SAFE, ki se je ukvarjal z zaščito otrok in mladostnikov na spletu. Ko se je Slovenija v letu 2004 pridružila Evropski uniji, smo se lahko na področju varne rabe spleta mladih pridružili evropskemu združenju Insafe in ustanovljen je bil nacionalni projekt Safe.si. Arnes je bil ustanovni član in je ves ta čas ostal eden od ključnih deležnikov v projektu. Vzporedno Arnes izvaja samostojne aktivnosti, ki niso neposredno vezane na projekt, a so z njim v sinergiji. Trenutno je v ospredju množični brezplačni spletni tečaj varne rabe interneta in naprav (MOST-V oziroma MOOC-V), ki naslavlja širok nabor tematik, od tehničnih vidikov, varovanja zasebnosti in medijske pismenosti do tematik zasvojenosti in nasilja. Tečaj je zasnovan tako, da v celoti pokriva področje varnosti, kot ga določa evropski kompetenčni model DIGCOMP in ga Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport priznava kot dopolnilno izobraževanje učiteljev. Tečaj dvakrat letno poteka že pet let, od leta 2014, in je v prvi vrsti namenjen zaposlenim v šolstvu. V prvih desetih izvedbah se je vanj vključilo 7800 udeležencev; uspešno ga je zaključilo 65 % udeležencev. V letu 2019 je Arnes pripravil tudi tečaj o varni rabi interneta in naprav za učence druge in tretje triade osnovnih šol (MOST-VO), ki je zasnovan kot orodje za učitelja.

Točka osveščanja o varni rabi interneta Safe.si je del Centra za varnejši internet in je že vrsto let najpomembnejši deležnik na področju varne rabe interneta, kamor sodi tudi problematika spletnega nasilja. Preko sodelovanja s kolegi iz drugih evropskih držav, v okviru omrežja Insafe, je tudi korak pred vsemi drugimi manjšimi deležniki, saj lahko zazna nove trende in uspešnost pristopov pri odzivanju nanje, še preden se pojavijo v našem okolju. Hkrati pa s svojim izkušnjami prispeva v bazo znanja celotne Insafe skupnosti. Redno pripravlja širok nabor gradiv, ki so v pomoč pri obravnavanju varne rabe interneta in spletnega nasilja ter svoje znanje in izkušnje posreduje vsem, ki to želijo ali potrebujejo. Safe.si organizira in izvaja predavanja ter delavnice za učence in dijake ter starše in pedagoške delavce, letno jih izvede približno tisoč. Vsako leto ob dnevu varne rabe interneta in ves mesec februar pripravlja aktivnosti, v katere se

šole množično vključujejo; aktivnosti so vsako leto drugačne in namenjene različnim ciljnim skupinam. V letu 2019 je bila ena izmed osrednjih aktivnosti spletna oddaja za starše, ki je dosegla izredno dobro gledanost že v živem prenosu in še boljše kasneje, v prvi polovici leta preko 5200 ogledov, med njimi veliko skupinskih. Organizirale so jih šole v okviru roditeljskih sestankov.

Safe.si izdaja tudi gradiva z namenom preprečevanja oziroma učinkovite obravnave spletnih incidentov, v katere so vpleteni učenci, zaposleni in starši. Primer je priročnik za vodstva šol *Problematika spletne varnosti – smernice za vodstva šol*, ki šolam nudi podporo in pomoč pri boljšem razumevanju različnih oblik spletnega nasilja ter svetuje pri ustreznem ravnanju.

Safe.si je le del projekta z imenom Center za varnejši internet, ki ga izvajajo Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani, Zavod Arnes, Zveza prijateljev mladine Slovenije in Zavod MISSS (Mladinsko informativno svetovalno središče Slovenije), financirata pa ga Agencija INEA (Innovation And Networks Executive Agency) pri Evropski komisiji in Ministrstvo za javno upravo.

- Center za varnejši internet združuje tri glavne segmente. Safe.si je točka osveščanja o varni rabi interneta in novih tehnologijah, namenjena osveščanju ciljnih skupin otrok, najstnikov, staršev, učiteljev in socialnih delavcev preko različnih spletnih in drugih aktivnosti, izobraževanj, delavnic, gradiv, promocijskih, medijskih kampanj o tem, kako varno in odgovorno uporabljati internet ter mobilne naprave.
- Tom telefon je svetovalna linija za težave na spletu. Svetovalci odgovarjajo na vprašanja otrok, mladih in njihovih staršev, o uporabi interneta. Tom ima tudi spletno klepetalnico, kjer lahko otroci, mladostniki in starši nasvete in pomoč dobijo v spletni obliki.
- Spletno oko omogoča anonimno spletno prijavo nezakonitih spletnih vsebin, kot so posnetki spolne zlorabe otrok (otročka pornografija) in sovražni govor.

Do konca leta 2019 se izvaja tudi izredno pomemben dvoletni projekt Odklikni! o nasilju nad ženskami in dekleti. Projektni partnerji so Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani, Ministrstvo za notranje zadeve – Policija ter Ministrstvo za pravosodje – Center za izobraževanje v pravosodju. Projekt zbira informacije o problematiki spletnega nasilja nad ženskami in izvaja medijske kampanje, pripravlja priročnike in izobraževalna gradiva, izobraževanja in delavnice za različne ciljne skupine.

V okviru projekta je bila v lanskem letu izvedena tudi poglobljena raziskava o »virtualnem« nasilju med učenci in dijaki, ki je zapolnila raziskovalno praznino na tem področju, saj tovrstnih empiričnih raziskav pri nas kronično primanjkuje.

Projekt »Odklikni nasilje nad ženskami in dekleti« želi sprožiti spreminjanje odnosa do spletnega nasilja in nadlegovanja žensk in deklet ter seznaniti mlade, starše, potencialne žrtve in izvajalce nasilja o pojavnih oblikah in posledicah spletnega nasilja. Namen ima prispevati k širjenju strokovnega znanja za zagotovitev ustreznega sistema preprečevanja, preganjanja in zaščite pred spletnim nasiljem in nadlegovanjem žensk in deklet. Iz doslej zbranih podatkov že vemo, da so dekleta in ženske nasilju na spletu izpostavljene pogosteje kakor fantje in moški, doživljajo hujše oblike in težje posledice.

Kaj lahko kot posamezniki in kot družba naredimo za preprečevanje »virtualnega« nasilja

Internet in nove tehnologije so nekaj, čemur se ne moremo izogniti, če otroka ne želimo izolirati iz družbe. V prispevku smo se osredotočili na nekatere možne težave, ki jih prinese uporaba interneta, a to ne pomeni, da smo pri tem nemočni. Za večino otrok pomeni uporaba tehnologij predvsem pozitivno izkušnjo, celo za tiste, ki so se že kdaj srečali s težavami. Večino težav je možno tudi preprečiti z osveščanjem otrok, mladostnikov in odraslih.

Naloga nas odraslih, ki prihajamo v stik z mladimi preko svoje profesionalne aktivnosti ali kot starši, je, da se zavedamo svoje vloge in se dovolj izobrazimo, da otrokom pri srečevanju s tehnologijami nudimo pomoč in ne izgovore za lastno nevednost (npr. »Saj itak več vedo kot jaz, tukaj jim res ne morem pomagati.«). Internet je realni svet »z drugimi sredstvi« in naša dolžnost do mladih je, da se poučimo o tistih majhnih razlikah, ki ga ločijo od fizičnega sveta. Oboroženi s tem znanjem lahko otrokom nudimo oporo, ki jo potrebujejo, tudi ko zaidejo v težave.

Velik del vrstniškega nasilja se je preselil na splet. Nadlegovalci na tak ali drugačen način uporabljajo nove tehnologije za izvajanje nasilja, ki ostane odraslim večinoma nevidno. Nasilnež žrtvi pogosto grozi, da bo njeno življenje še veliko težje, če si drzne nasilje razkriti. Čeprav tehnologije ne poznamo dobro, se lahko zavedamo, da storilcu sicer olajša nasilno početje, ki pa ni občutno drugačno, kot je običajno fizično nadlegovanje. Če nasilnež žrtev pričaka za vogalom in jo prisili, da mu da denar ali kaj drugega, jo ponižuje in ji grozi, se to nikjer ne vidi. Podobno je pri spletnem nasilju, kjer ni nobenih modric, ki bi nam dale vedeti, da se nekdo znaša nad otrokom. V spletnem svetu je žrtev nekoliko lažje »počakati

za vogalom«, a tudi pred tem se lahko branimo. Storičca lahko na različne načine blokiramo na medijih, ki jih uporablja, da mu »vogali« niso več tako zlahka dostopni.

Velika razširjenost »virtualnega« nasilja bi bila lahko tudi izhodišče za širši družbeni razmislek. Z neodzivnostjo do virtualnega nasilja smo mnogim otrokom odvzeli občutek, da obstaja avtoriteta, ki jim lahko pomaga, če postanejo žrtve nadlegovanja. Ne zaupajo, da jim lahko nekdo stoji ob strani in jim pomaga, da se postavijo zase. V svojem spletnem (»on-line«) življenju imajo občutek, da so na nekakšnem »divjem zahodu«, kjer velja le pravica nasilja in moči. Seveda ne potrebujemo »šerifov«, pač pa lastno samozavest, da pristopimo k otroku in mu rečemo: »Lahko mi poveš, če se ti kaj neprijetnega dogaja na spletu, in jaz ti bom znal pri tem pomagati.« Bistvena je odločnost, da obljubo držimo tudi takrat, ko se moramo šele poučiti, kako se pomoči sploh lotiti.

Predvsem pa se moramo zavedati, da je podlaga interneta sicer res tehnologija, a ustvarjalci vsebin in uporabniki interneta smo mi, ljudje. Ne obstajajo tehnološke rešitve, ki bi preprečile in reševale zlorabe – mi smo tisti, ki moramo ukrepati.

Literatura

Livingstone S., Haddon L., Görzig A., in Olafsson K. (2011) *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Fill Finfings*. LSE, London: EU Kids Online.

Amy B. Jordan, Daniel Romer (2014) *Media and the Well-Being of Children and Adolescents*. Oxford: Oxford University Press.

Center za varnejši internet (2018) Končno poročilo 2016-2018. https://safe.si/sites/default/files/koncno_porocilo_2016_-_2018.pdf

Cook, T. (2019) Cyberbullying facts and statistics for 2016-2019. <https://www.comparitech.com/internet-providers/cyberbullying-statistics/>

Spletni vir A: <http://www.netfamilynews.org/only-rarely-is-cyberbullying-sole-factor-in-teen-suicide-study> (dostop 15.4.2019)

Spletni vir B: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2018/08/01/a-clearer-picture-of-what-hurts-kids-online/>

Spletni vir C: <http://safe.si/novice/kako-se-odzvati-na-spletno-ustrahovanje> (dostop 15.4.2019)

Spletni vir D: <https://www.arnes.si/izobrazevanje/> (dostop 15.4.2019)

Spletni vir E: <http://odklikni.enakostspolov.si/o-projektu/> (dostop 15.4.2019)

Spletni vir F: <https://safe.si/safesi-videti/pogovor-za-starse-vzgoja-za-internet> (dostop 15.4.2019)

Spletni vir G: <https://www.sciencedaily.com/releases/2018/04/180419130923.htm>

Spletni vir H: <https://cyberbullying.org/bullying-cyberbullying-suicide-among-us-youth>

Spletni vir I: <https://psychcentral.com/lib/cyberbullying-and-teen-suicide/>

Spletni vir J: <https://www.healthyplace.com/suicide/bullying-cyberbullying-and-teen-suicide>

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(3-4\)131-142](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(3-4)131-142)

Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli

Zora Rutar Ilc

V prispevku bom osvetlila različne vidike psihosocialnih odnosov v šoli in njihov vpliv na učence, njihovo počutje ter razredno klimo, vključno s pojavom nasilnega vedenja, nato pa na tem utemeljili šolsko strategijo spodbudnega in varnega učnega okolja kot enega ključnih zaščitnih oz. preventivnih pristopov.

Problematiko nasilja v šoli bomo torej v izhodišču umestili v širši kontekst psihosocialnih odnosov in klime ter povezali obravnavanje vedenjsko in osebnostno problematičnih učencev s širšo – interakcijsko oz. socialno ravnijo. Ali kot pravi Muršič:

/N/nasilje ni nekaj objektivnega in absolutnega, temveč je vselej posledica interpretiranja in vrednotenja, ki naj vselej upoštevajo tudi interakcijski, situacijski, ožji socialni in širši družbeni kontekst posameznikovega nasilnega ravnanja. Takšno kontekstualiziranje nasilja se bistveno razlikuje od tistih (preozkih, etiketirajočih) pristopov, ki v nasilnem vedenju posameznika najraje vidijo zgolj značilni izraz njegove »nasilne strukture osebnosti« in drugih individualnih lastnosti. S postavljanjem nekega spornega ravnanja v kontekst si šele odpremo možnosti za celovito razumevanje pa tudi obravnavanje in preprečevanje (Muršič, 2012: 9).

Ključni institucionalni prizorišči, dodaja Muršič, lahko pa tudi dejavnika nasilja, sta pri tem družina in šola. Obetavno je, da lahko šola s svojimi praksami in intervencami hkrati blaži in popravlja učinke družinskega in širšega socialnega nasilja. Raziskave kažejo, da obstajajo šole,

1 Več o razumevanju in opredelitvah tega termina v *Varno in spodbudno učno okolje* (2019), ur. Tomaž Kranjc, Šola za ravnateljce, Ljubljana.

čeprav umeščene v skupnosti z veliko stopnjo nasilja, ki niso bolj obremenjene z njim kot šole iz bolj pozitivnih skupnosti. To potrjuje, da s svojimi socialnimi in organizacijskimi značilnostmi blažijo negativne vplive nasilne skupnosti. Muršič s tem v zvezi citira tudi Deklevo: »Kot razmeroma razmejen institucionalen sistem je šola možno oprijemališče intervencij, ki naj bi imele za namen povečati učinkovitost socialne kontrole« (Dekleva, 1996: 135, povzeto prav tam: 13).

V nadaljevanju se bomo zato sklicevali na vrsto avtorjev, ki poudarjajo, kako lahko šola in učitelji s spodbudno klimo, gradnjo kakovostnih odnosov, prispevanjem k čustvenemu in socialnemu učenju ter z jasno kulturo neodobravanja nasilja in pozitivnim vrednostnim sistemom učinkujejo kot varovalni dejavnik pred različnimi pojavi nasilja.

Celostni pristop k zagotavljanju spodbudnega in varnega učnega okolja kot dejavnik prevencije nasilja

Šola je varovalni dejavnik tako na sistemski kot na psihološki oz. psihosocialni ravni. Na sistemski ravni je varovalni dejavnik s tem, da si na sistematični način prizadeva za kulturo nenasilja in sodelovanja ter spodbudnega in varnega učnega okolja. To lahko poteka ob formalnih in neformalnih priložnostih, pri pouku predmetov in kroskurikularno, redno in ob enkratnih dogodkih ... Na psihološki oz. psihosocialni ravni pa varovalno deluje s spodbudno razredno klimo in ustreznim vodenjem razreda, s skrbjo za dobro počutje in psihično blagostanje učencev in učiteljev, s prepoznavanjem otrok v stiski ter tistih z neželenim vedenjem ter s pravočasno odzivnostjo in ustrezno podporo za vse, ki to potrebujejo.

V nadaljevanju bom podrobneje razčlenila oba vidika, najprej psihološkega, v luči psihosocialnih konceptov, in systemskega, nato pa nakazali nekaj praks, ki lahko kot kombinacija psihosocialnih praks in systemskega oz. celostnega pristopa na ravni šole, razreda in pri delu s posameznikom prispevajo h kulturi nenasilne skupnosti in/oz. k preprečevanju nasilja. Za kulturo nenasilne skupnosti bom v nadaljevanju uporabljala predvsem afirmativne termine, kot so kultura dobre skupnosti (npr. po Bečaju) in spodbudno ter varno učno okolje (izraz, ki se pojavlja v nacionalnih in mednarodnih dokumentih).

Psihosocialni dejavniki v šoli in njihov kompleksni preplet

V slovenski literaturi je vpliv psihosocialnih dejavnikov tako na delovanje posameznikov kot skupin in skupnosti dobro opisan in raziskan. V našem prispevku se bomo naslonili predvsem na nekatere modele, predstavljene v delih slovenskih avtoric. To so:

- model psihosocialnih odnosov Peklajeve in Pečjakove, med drugim zasnovan na študiji in modelu povezav med učenčevim vedenjem in odnosi v šoli z občutjem pripadnosti in zavzetosti Juvonena, modelu medosebne socialno vedenjske kompetentnosti znotraj šolskega konteksta Walkerja, Irvina, Noella in Singerja ter modelu odnosov med učiteljem in učenci Piante (Peklaj in Pečjak, 2015: 11),
- model prosocialnega razreda (Jennings in Greenberg 2009, po Vidmar, 2018) in
- procesni model odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi (Connell in Wellbron, 1991, po Košir 2013: 18).

Vse omenjene avtorice in avtorji, ki jih povzemajo, dokazujejo, da so učiteljeve socialne in čustvene kompetence ključne za kakovostne odnose z učenci, za razvoj socialnih in čustvenih kompetenc pri učencih ter za učenčevo učenje in razvoj na splošno. Hkrati pa so pomembne tudi za (psihično) blagostanje učiteljev, kajti ščitijo jih pred stresom in izgorelostjo. V naslednjih razdelkih bomo podrobneje razčlenili, s katerimi konkretnimi vedenji in značilnostmi komunikacije učitelj vpliva na odnos z učenci in celo na odnose med učenci ter kako lahko te učinke dodatno okrepi s premišljenim vodenjem razreda z namenom dobre oz. vključujoče klime. Prikazali bomo tudi dve orodji, s katerima si lahko pomaga pri refleksiji in krepitvi zelenega odnosa.

Peklaj in Pečjak kot enega ključnih odnosov v šoli izpostavita odnos učitelja do učencev in navajata številne raziskave o pomembnosti učiteljevih pričakovanj in spodbud za učenčevo uspešnost in počutje. Tako navajata, da povezanost odnosov učitelja z učenci s kognitivnimi spremenljivkami v povprečju pojasni skoraj 10 % variance ($r=0,31$), največ za kritično/kreativno mišljenje in dosežke. Povezanost s čustveno vedenjskimi spremenljivkami pa je še nekoliko večja ($r=0,35$) z najvišjimi povezavami (s skoraj 20 % pojasnjene variance) pri sodelovanju in zadovoljstvu učencev, z zmernimi pa tudi pri preprečevanju osipa, samoučinkovitosti/duševnem zdravju, pozitivni motivaciji in socialni povezanosti (Peklaj in Pečjak, 2015: 81–88).

Raziskave so potrdile, da so odnosi z učiteljem eden ključnih dejavnikov učenčeve vključenosti, »ki se kaže v njegovem interesu za učenje in delo v šoli, manjšem izražanju jeze ter večjem vlaganju navora, večji pozornosti in daljšem vztrajanju pri nalogah« (Peklaj in Pečjak, 2015: 77). Izkazalo se je tudi, da je v višjih razredih, ko učenci postanejo bolj kritični do učitelja, njegov pozitiven odnos do učencev še pomembnejši za vzdrževanje discipline in zavzetosti učencev za učenje. Tudi dve slovenski raziskavi sta potrdili, da je učiteljeva podpora povezana z učenčevim notranjo

motivacijo, njegovo samoučinkovitostjo (Puklek Levpušček, 2001: 78) in celo z učno uspešnostjo pri matematiki (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Med faktorje pozitivnega odnosa učiteljev z učenci Peklaj in Pečjak, sklicujoč se na Juvonena, uvrščata med drugim: zaznana podpora, ravnanje s konflikti, odvisnost ter zaznana pravičnost, kar je moč izmeriti z različnimi vprašalniki in lestvicami (npr. za zaznavanje učiteljeve podpore). Peklaj in Pečjak osvetlita tudi vprašanje, kako socialni odnosi motivirajo učence za šolsko delo in kako učenci v učnih situacijah usklajujejo socialne motive s sodelovanjem. Sklicujoč se na model Walkerja in drugih poudarita, kako manj prilagojeno vedenje učencev vpliva na razred in na odnose z učiteljem: prilagojeno vedenje učencev vodi v sprejetost in oporo s strani vrstnikov in učiteljev ter krepi učno uspešnost, medtem ko neprilagojeno vedenje vodi k zavračanju s strani obojih in k nižanju učne uspešnosti in aspiracij. Iz tega izpeljeta, da šolsko prilagojenost napovedujejo tako interakcije med učitelji in učenci kot tudi interakcije med učenci. Povzemata tudi izsledke domače raziskave, ki je potrdila, da socialna vključenost deluje kot pomemben varovalni dejavnik.

Ključno pri razlaganju prepleta psihosocialnih dejavnikov in njihovih raznolikih učinkov je torej, da gre za kompleksne odnose povezav, krožne in spiralne, ko sprememba enega dela vzvratno vpliva na vse ostale. Zato to, kako učitelj s svojo komunikacijo, zgleodom in celotnim svojim odnosom vpliva na razred, na odzivanje učencev, vzvratno vpliva na njegovo doživljanje razreda in odnosov ter na njegove naslednje interakcije in obratno. Kot slikovito opišeta Peklaj in Pečjak:

Učiteljeva vključenost, spodbujanje učencev, oblikovanje spodbudnega učnega okolja, v katerem učenci zaznavajo, da so cenjeni in spoštovani, vplivajo na večjo učenčevu vključenost v delo v oddelku, na vlaganje več truda, vztrajanje. Vse to pa spet vpliva nazaj na učitelja, da se tudi on še bolj vključuje v ta odnos. Ta odnosna spirala povratnih zank se tako lahko zavrti v pozitivno smer, v nasprotnem primeru, ko se začne odnos z negativnimi povratnimi zankami, pa se lahko obrne tudi v negativno smer (Peklaj in Pečjak, 2015: 108).

Vidmar in soavtorice (2018) s tem v zvezi omenjajo, kako so učitelji v svoji praksi pogosto izpostavljeni čustveno provokativnim situacijam, kot je npr. žaljivo vedenje učencev ali različne oblike odpora in nesodelovanja, in poudarjajo, da razvite socialne in čustvene kompetence (npr. zmožnost samouravnavevanja) pripomorejo k bolj učinkovitemu obvladovanju vsakodnevnih tovrstnih izzivov. Tudi one poudarijo, da pa se dogaja tudi

obratno in da se zaradi šibkeje razvitih socialnih in čustvenih kompetenc učiteljev pojavijo slabi odnosi z učenci in težave z vodenjem razreda:

To lahko pripelje do slabše klime (bodisi kaznovalne bodisi razpuščene), v kateri ni mogoče dosegati zastavljenih učnih, socialnih, čustvenih ciljev. Pri učitelju pa se lahko pojavi občutek neučinkovitosti in čustvene izmučenosti, zaradi česar je njegovo soočanje z vsakodnevnimi socialnimi in čustvenimi izzivi oslABLJENO, kar še poslabša odnose v razredu in kakovost vodenja razreda, klimo in doseganje ciljev (ustvari se ‚začaran krog izgorelosti‘).

V zvezi s kompleksnostjo odnosov med učitelji in učenci Pianta navaja

več elementov, ki se nanašajo na značilnosti obeh udeležencev (učitelja in učenca), na predstave udeležencev o odnosih, procese izmenjave informacij med udeleženci (interaktivna vedenja) in vplive sistema, v katerega so vključeni odnosi (Peklaj in Pečjak, 2015: 87).

Te elemente je moč preveriti z različnimi instrumenti (npr. za merjenje učiteljeve samoučinkovitosti, ugotavljanje prepričanj, pričakovanj in predstav ter nenazadnje učiteljevih osebnostnih značilnosti). V nadaljevanju jih bomo obravnavali pod terminom odnosa kompetenca učitelja in jih podrobneje razčlenili.

Na pomembno vlogo socialnih vidikov delovanja učencev in njihovega kompleksnega prepleta za šolsko prilagojenost in učinkovito ter uspešno učenje opozarja tudi Košir:

Razumevanje socialnega konteksta ter vzajemnih medosebnih in skupinskih procesov, ki se dogajajo v šoli in v razredih, predstavlja pomemben vidik tudi za razumevanje učnega vedenja učencev (Košir 2013: 11).

Pri tem izpostavlja ključno vlogo učiteljevega odnosa z učenci oz. pomena njegove podpore za šolsko prilagojenost učencev. Sklicujoč se na več avtorjev in raziskav, ovrže stereotip, da naj bi bili prijazni učitelji manj uspešni pri doseganju učnih ciljev. Prav nasprotno: kot smo pokazali z navedbami številnih avtorjev in raziskav in kot bomo utemeljili ob osvetljevanju odnosa kompetence v naslednjem razdelku, je pozitiven, spodbuden odnos učiteljev do učencev odločilen za dober stik in odnose z njimi, za boljšo klimo in za večjo učno uspešnost.

Odnosna kompetenca učitelja – ena ključnih učiteljskih kompetenc in psihosocialnih dejavnikov v šoli

Nakazali smo že, kako zelo pomemben je odnos učitelja do učencev in kolikšen vpliv ima na različne vidike delovanja in doživljanja učencev, celo na njihove učne dosežke ter tudi na klimo in počutje v razredu. Hattie je ugotovil, da je odnos učitelja do učencev eden od najpomembnejših dejavnikov pri dosežkih, prav tako ga kot najpomembnejšo od učiteljskih kompetenc pojmujeta Pianta in Juul. Juul pri tem navaja raziskavo, ki kot temeljne kompetence učitelja opredeljuje akademsko, didaktično, vodstveno in odnosno kompetenco (Juul, 2014: 35): »Pouk je pomemben, toda še pomembnejša je odnosna kompetenca« (prav tam: 104);

Odnosna kompetenca je sposobnost, da otroka zaznava kot individuum; takega, kakršen je; da svoje obnašanje prilagodi temu, ne da bi se odpovedal vodenju (prav tam: 112).

Gre za to, da smo z otrokom v pristnem stiku in vzamemo resno njegove misli ter občutja. Ali kot Juula povzema Malešević:

Če posedujemo odnosno kompetenco, ljudi vodimo tako, da se vsi počutijo dobro in brez občutka krivde. S tem preidemo iz stare kulture poslušnosti v novo kulturo odgovornosti (prav tam) (Malešević, 2018: 19).

Vrsta raziskovalcev je ugotavljala, katere so osebne in profesionalne značilnosti učinkovitega učitelja, in prekrivanje je veliko, zajema pa strokovnost in dobro pripravljenost, pozitiven odnos do poučevanja in učencev, dostopnost, spodbudnost, visoka, a realistična pričakovanja in verjetje v učence, osebni pristop, učenci se lahko obrnejo nanj, sproščenost in humornost, a hkrati spretno vodenje razreda, iskrenost, samokritičnost, poštenost in druge. Košir tako povzema po Wentzel (1997), da skrbne učitelje učenci opisujejo z značilnostmi, kot so: znajo narediti pouk zanimiv, se pogovarjajo z učenci in jih poslušajo, so pošteni, pravični in zaupanja vredni, preverjajo pri učencih, če so razumeli ali potrebujejo pomoč. Učitelje, ki so jih zaznavali kot neskrbne, pa so učenci opisali takole: spregledajo, prekinjajo, žalijo, spravljajo v zadrego ali vpijejo na učence, so dolgočasni ali izgublajo rdečo nit, ne kažejo zanimanja za učence (Košir, 2013: 111).

Pšunder se v svojem delu *Disciplina v šoli* (2006) pri navajanju dejavnikov, ključnih za pozitivne odnose in preventivno disciplino, sklicuje na Kounina:

Učitelj naj bi si prizadeval z učenci vzpostaviti pozitivno interakcijo s poučevanjem tako, da bi jim prisluhnil, jih spodbujal, spoznaval njihove

prednosti, jim pomagal, pokazal interes za njihovo življenje /.../, za njihove težave in jim sporočal, da jim je naklonjen, jih spoštuje, ceni in da mu je mar za njihovo dobro. (prav tam: 17, 108).

Pomembno vlogo pri tem imajo spodbude in pohvale ter verodostojna in spodbudna povratna informacija, ki učenca podpre pri izboljševanju. Podobno navaja Charlesa (1996), da k dobrim in kakovostnim odnosom z učenci prispevajo npr. prijaznost, pozitivna drža, sposobnost poslušanja, iskreno zanimanje za učence in njihove interese in dosežke, sposobnost dajanja pristnih komplimentov, redno namenjanje pozornosti učencem oz. vzpostavljanje zaupanja, pripravljenost pomagati, pozitivna visoka pričakovanja v zvezi z delom učencev oz. verjetje v njihove zmožnosti ter omogočanje razprav, ki vključujejo vse učence (Pšunder, 2006: 115–116).

Večina avtorjev izrecno poudarja, da je za odnos z učenci prvi odgovoren učitelj kot odrasli. Kljub drugačnemu, tudi neprimernemu, odzivanju ali vedenju učencev je njegovo pedagoško poslanstvo ostati umirjen, spoštljiv in ravno s tem učencem dajati zgled ter omogočati spodbudno okolje za izbiro bolj ustreznih vedenj. Te značilnosti in iz njih izvirajoča vedenja smo, opirajoč se predvsem na Marzana (Marzano in Marzano, 2010: 113–154; Marzano in Simms, 2013: 186–207), zajeli v opomniku za dobro klimo, ki ga na kratko predstavljamo v nadaljevanju. Poglavje o odnosni kompetenci zaokrožujemo z ugotovitvijo Marzana in Marzana iz metaanalize, da

da predstavlja kakovost odnosov med učiteljem in učencem temeljni kamen za vse druge vidike vodenja razreda. Naša metaanaliza dokazuje, da imajo v povprečju učitelji, ki imajo zelo kakovostne odnose z učenci, skozi vse leto 31 odstotkov manj disciplinskih problemov in primerov kršenja pravil ter s tem povezanih težav kot učitelji, ki takih odnosov s svojimi učenci nimajo (Marzano in Marzano, 2010: 55).

Opomnik za dobro klimo z naslovom *Kako skrbim za dobro razredno klimo* (Rutar Ilc, 2017) zajema naslednja področja, od katerih je vsako opisano z več dimenzijami, izraženimi v prvi osebi ednine (pri vsakem področju jih na tem mestu navajamo le nekaj):

- Skrb za varnost, orientacijo, potrditev in sprejetost (npr.: Prizadevam si za spoznavno, čustveno in socialno varno učno okolje; spremljam počutje učencev; kažem, da mi je mar za učence; omogočam, da izražajo svoje mnenje in občutke; izražam odobravanje ob uspehih; sporočam, da je spoštovanje cenjeno; spodbujam empatijo in prosocialnost ...);

- Negovanje spoštljive, spodbudne in odprte komunikacije (npr. vzpostavljam sproščen odnos, ko je to primerno, in odločnost, ko je to potrebno; z učenci komuniciram odkrito, a vljudno, spoštljivo in sprejemajoče ...);
- Dajanje podpore in pozitivna pričakovanja (npr. izražam svoja pozitivna pričakovanja v zvezi z napredkom in uspešnostjo in omogočam priložnosti, v katerih se učenci lahko izkažejo; kažem, da zaupam in verjamem v učence; dajem možnosti izbire ...);
- Sprejemanje različnosti (sprejemam razlike; ozaveščam svoje zadržke/predsodke do posameznikov ali skupin ...);
- Skrb za posebne potrebe (podpiram celostno vključenost učencev, vključenost s čustvi, vključujem veččutno predstavnost; razlikujem med vedenjem in uspehom ter osebno vrednostjo ...);
- Skrb za pravičnost (zavem se, kadar nisem pravičen; pri sebi zaznam negativna občutja do posameznikov; poiščem razloge; vzamem si čas za premislek ...);
- Upravljanje konfliktov (tudi v kriznih primerih si prizadevam za uporabo spoštljivega tona; omogočam varno okolje za poslušanje in argumentiranje vseh vpletenih ...);
- Skrb za psihofizično blagostanje (zaznam morebitno preobremenjenost posameznikov in skupin; zaznam stiske; zavedam se meja svoje odgovornosti in vpliva ...) (prav tam: 12, 13).

Opomnik lahko učiteljem služi za načrtovanje in samorefleksijo v različnih časovnih intervalih: pred učno uro za naravnavanje, po njej za refleksijo, pred začetkom šolskega leta kot opora za načrtovanje, na koncu šolskega leta za refleksijo ali primerjavo začetnega s končnim stanjem, lahko pa služi tudi kot opora za kolegialna opazovanja in podpiranje ter kot osnova za dolgoročni profesionalni razvoj. V ta namen so opomniku dodani primeri vprašanj, diferencirani za izkušene učitelje in začetnike, s pomočjo katerih učitelji v samorefleksiji ali v vodenem pogovoru s kolegom lažje ozavestijo nekatere manj učinkovite vzorce vodenja razreda, hkrati pa lahko načrtno krepijo želene vidike oz. veščine.

Vloga potreb v odnosih

Če smo doslej osvetljevali predvsem različne vidike odnosov med učitelji in učenci, njihovo kompleksnost oz. prepletenost ter različne vrste učinkov, med drugim povezanost socialnih dejavnikov s t. i. šolsko prilagojenostjo, si bomo v nadaljevanju ogledali, naj kaj pri učencih ti odnosi delujejo tako, da povzročajo omenjene učinke. Dotaknili se bomo konceptov občutja kompetentnosti in mehanizma navezanosti ter v najširšem smislu

zadovoljevanja temeljnih psihosocialnih potreb. Kot zapiše Malešević, odnose učitelj–učenec lahko pojasnimo z vidika učenčevih potreb, ki jih ta v tem odnosu zadovoljuje (Erskine, 2002; v Miljkovic, 2010); identificiranih je 8 pomembnih odnosnih potreb, ki se lahko zadovoljijo v odnosu s pomembnimi drugimi. To so potreba:

- 1) po varnosti,
- 2) po doživljanju upoštevanja, potrjevanja in pomembnosti,
- 3) po sprejemanju s strani stabilne, zanesljive in zaščitniške osebe,
- 4) po priznavanju osebne izkušnje,
- 5) po samoizražanju,
- 6) po potrebi vplivanja na druge,
- 7) po dajanju iniciative ter
- 8) po izražanju naklonjenosti in ljubezni (Malešević, 2018: 18).

Več slovenskih avtoric povzema Ryana in Deci, ki zatrjujeta, da je šolska prilagojenost optimalna, kadar so zadovoljene tri temeljne potrebe: potreba po kompetentnosti, potreba po avtonomiji ter potreba po pripadnosti in povezanosti. K tem trem potrebam lahko učitelji prispevajo tako, da učencem omogočijo izkušanje kompetentnosti, avtonomije in povezanosti (npr. jih podprejo pri izkazovanju njihovih močnih področij in dosežkov, jih spodbujajo in do njih gojijo pozitivna pričakovanja, opazijo in pohvalijo njihove dosežke ter jim omogočajo priložnosti za izbiro in odločanje; Peklaj in Pečjak, 2015; Košir, 2013; Malešević, 2018). To pa vodi k občutku kompetentnosti, zaupanja v lastne zmožnosti in do s tem povezanega občutja lastne vrednosti in je povezano s prej opisano odnosno kompetenco.

Tudi Connel in Wellborn (1991, povzeto po Peklaj in Pečjak, 2015: 13) sta ugotovila, da sta za zavzetost za šolo ključni občutki kompetentnosti in avtonomnosti, Juvonen in Wentzel (1996, povzeto prav tam) pa, da je potreba po pripadnosti povezana s storilnostno motivacijo. Ali kot pravi Peklaj in Pečjak: »Gre za vprašanje, kako socialni odnosi motivirajo učence za šolsko delo« (Peklaj in Pečjak, 2015). Učna in socialna kompetentnost prispevata k občutjem sprejetosti in zaupanja v lastne zmožnosti, vodita k boljši samopodobi in krepita dober položaj učenca in obratno, neprilagojeno vedenje v odnosu do vrstnikov ali sošolcev v povezavi s slabšim učnim uspehom praviloma prispeva k zavračanju, slabši učni uspešnosti in zniževanju aspiracij (Peklaj in Pečjak, 2015).

Predpostavke o pomembnosti občutja povezanosti in s tem povezane pripadnosti ter sprejetosti predstavljajo »najpogostejše teoretsko ozadje za večino raziskav, ki so preučevale različne vrste socialnih odnosov v šolskem kontekstu« (Košir, 2013: 13). Košir v svoji knjigi posveti posamezna

podpoglavja socialnim kontekstom, ki na sistematičen način spodbujajo kompetentnost in avtonomijo učencev ter njihovo povezanost z drugimi (prav tam: 18–22). Natančno tudi osvetli pomen potrebe po pripadnosti in njeno povezanost s vključenostjo oz. socialnimi interakcijami ter samospoštovanjem (prav tam: 25). Potreba po pripadnosti je ena temeljnih človekovih potreb, ki pojasnjuje različna vedenja v medosebnih odnosih. Opredeljuje jo pogostost zadovoljujočih prijetnih interakcije z manjšim številom ljudmi ter skrb za dobrobit drugega (prav tam). Z drugimi besedami: poraja se iz dobrega stika. Dokazano se nezadovoljenost te potrebe v večji meri lahko izraža z antisocialnim vedenjem, pa tudi z depresijo in drugimi psihičnimi težavami (prav tam: 24). Občutek sprejetosti in pripadnosti, ki izvira iz občutja povezanosti z drugimi, je tudi izvor občutka lastne vrednosti in samospoštovanja in s tem eden najmočnejših zaščitnih dejavnikov pred neželenim vedenjem ter različnimi oblikami agresije in nasilja.

Zato je toliko bolj pomembno načelo, da ima vsak otrok vsaj enega (zanj pomembnega) odraslega, s katerim je v dobrem stiku, ob katerem se počuti varen in sprejet kot osebnost (ne glede na morebitne težave ali iz njih izvirajoče neželene vedenjske vzorce). V tem kontekstu gre zato iskati ključne preventivne dejavnike pred nasiljem. Eno najpomembnejših varoval pred socialno nesprejemljivimi oblikami vedenja je prav to, da imajo učenci pomembnega drugega – odraslega, s katerim so v dobrem stiku, na katerega se lahko zanesejo ali obrnejo in se z njegove strani čutijo sprejete, torej imajo občutje pripadnosti relevantni osebi. Učitelj ima privilegirano pozicijo tistega odraslega, ki lahko nadomesti nekompetentnega ali odsotnega starša, pri čemer je že omenjena odnosna kompetenca izrednega pomena.

Ob odnosni kompetenci, ki jo v luči zgoraj zapisanega med drugim lahko opredelimo tudi kot ustrezno odgovarjanje na potrebe otrok in mladostnikov, zdaj osvetlimo še ostale dejavnike oz. kompetence učitelja, ki so v strokovni literaturi pripoznani kot vir vplivanja na razredno klimo oz. spodbudno in vključujoče učno okolje ter posredno tudi na pojav ali odsotnost neželenih oblik vedenja.

Drugi dejavniki učiteljevega vpliva na učence in razred

Podobno kot Juul, ki kot temeljne učiteljske kompetence opredeljuje akademsko, didaktično, vodstveno in odnosno kompetenco, kot smo navedli že zgoraj, model »veliki štirje« (angl. Big four) Knighta (Marzano in Simms, 2013: 13) kot ključna področja učiteljevih kompetenc opredeljuje:

- 1) vedenje (npr. komunikacijo, pričakovanja, spodbudnost),

- 2) vsebinsko znanje (vključno z globinskim vpogledom discipline),
- 3) poučevalni pristop (npr. model za razmišljanje, zmožnost za postavljanje vprašanj, ki spodbujajo višje miselne procese, uporabo učnih organizatorjev v podporo učnemu procesu, omogočanje pomena polnih, smiselnih učnih izkušenj),
- 4) formativno spremljanje.

Do sedaj smo osvetlili predvsem odnosno kompetenco (po Knightu »vedenje«). Strokovnega oz. akademskega, disciplinarnega področja se na tem mestu ne bomo dotikali, ker ima z vedenjem in psihosocialnimi odnosi najbolj rahlo povezavo, na kratko pa bomo opozorili na tiste vidike didaktične oz. poučevalne kompetence, ki nanj posredno prispevajo. Juul torej govori o didaktični kompetenci, Marzano in Simms pa govorita o dveh vidikih le-te: o poučevalnem pristopu ter formativnem spremljanju. V kakšnem razmerju sta poučevalni pristop in formativno spremljanje in kakšno vlogo imata pri krepitevi pozitivnih psihosocialnih odnosov in spodbudne, vključujoče razredne klime kot enega ključnih preventivnih dejavnikov?

Marzano in Simms poučevalni pristop razumeta v najširšem smislu tega, kako poteka in je didaktično organiziran pouk ter kako spodbuja aktivno vlogo učencev. V zvezi z aktivnostjo je poudarek na vključevanju višjih miselnih procesov učencev z vprašanji in drugimi učnimi aktivnostmi, ki spodbujajo razmišljanje: raziskovanje, sklepanje, utemeljevanje, povezovanje. Ključno je, da je pouk zanimiv, osmišljen, povezan z življenjem, da so učenci vanj aktivno vključeni, da se navezuje na njihovo predznanje in upošteva tudi njihove interese, aspiracije in vedoželjnost.

Prav formativno spremljanje (FS) je zato pristop, ki v najširšem smislu terja takšne učne izkušnje, ki omogočajo učinkovit preplet učenja in spremljanja. Ključni značilnosti sta maksimalna participacija učencev in vrstniško sodelovanje v vseh ključnih fazah učnega procesa: pri opredeljevanju namenov učenja, načrtovanju učne izkušnje in dejavnosti, pri zastavljanju vprašanj, pri opredeljevanju dokazil za uspešne dosežke in kriterijev presoje zanje ter pri prejemanju in dajanju povratne informacije, vrstniške in samorefleksije. (Holcar in drugi, 2016).

Na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo sistematično razvijamo pristop formativnega spremljanja po različnih poteh: na osnovi mednarodnega povezovanja in opravljenega domačega projekta na to temo poteka nov razvojni projekt s številnimi vključenimi učitelji in šolami, pristop se sistematično predstavlja in uvaja s pomočjo srečanj študijskih skupin, v zadnjih dveh letih pa se je razširil in nadgradil še v okviru mednarodnega projekta Bridge, glas učencev. Izkušnje pri vpeljevanju in preizkušanju

formativnega spremljanja so popisane v več različnih publikacijah in člankih, temi sta posvečeni tudi dve tematski številki revije *Vzgoja in izobraževanje*, organiziranih pa je bilo že več nacionalnih in mednarodnih posvetov. Izkazalo se je, da pristop formativnega spremljanja pod določenimi pogoji zaradi polnega vključevanja učencev v vse faze učnega procesa ključno prispeva k njihovi večji zavzetosti, refleksiji, avtoregulaciji, samostojnosti in tudi učni uspešnosti, hkrati pa skozi okrepljene vrstniške povezave tudi k boljši klimi, sodelovalnosti in zmanjševanju pojava neželenega vedenja (Holcar in Kregar, 2018). Formativno spremljanje tako deluje preventivno tudi na rizične učence, saj se možnosti za njihovo vključenost, osmišljenost pouka in doseganje potrditev in uspešnosti povečajo.

Vodenje razreda kot pomemben zaščitni dejavnik

V nadaljevanju se bomo posvetili vodenju razreda kot nadgradnji že opisane odnosne kompetence in kot enemu ključnih dejavnikov preprečevanja ter učinkovitega obravnavanja neželenega vedenja, preden se spremeni v agresivno ali, v skrajnem primeru, nasilno (torej agresivno, ki je obrnjeno na drugega).

Vodenje razreda različni avtorji vidijo kot enega ključnih dejavnikov, ki vpliva na psihosocialne odnose v razredu, na počutje učencev in na razredno klimo. Povezano je z odnosno kompetenco (z učiteljevim načinom komunikacije in vzpostavljanjem odnosov nasploh) in z didaktično (kako organizira pouk, vrsto aktivnosti, prehode med njimi, kakšne oblike in načina dela uporabi), hkrati pa se nanaša tudi na strategije dela z razredom kot skupino. Peklaj in Pečjak (2015: 109) opozarjata, da

eksperti na področju vodenja razreda poudarjajo, da se je razumevanje vodenja razreda v zadnjem času spremenilo, in sicer iz poudarkov na zagotavljanju discipline, ustvarjanju pravil in kontrole v oddelku v smer zagotavljanja dobrih odnosov v razredu in omogočanja učenja samouravnavanja.

Podobno razvija koncept preventivne discipline in z njim povezanega vodenja razreda Pšunder (2006 in 2011), vodenju razreda kot pomembnemu zaščitnemu dejavniku za vrsto učinkov v razredu pa se posveča tudi Košir (2013).

Na teh premisah je zato zasnovan tudi tretji zvezek priročnika *Vključujoča šola* s pomenljivim naslovom: *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost* (Rutar Ilc, 2017). V njem je predstavljen opomnik *Kako skrbim za dobro disciplino*, ki je dopolnilo prej opisanega opomnika za dobro klimo in izhaja iz dela o profesionalnem razvoju učiteljev »Coaching

classroom instruction« Marzana in Simmsove (2013) in iz priporočil slovenskih avtoric (Pšunder, Košir in drugi).

Opomnik in priročnik (Rutar Ilc, 2017: 22, 23) zajemata naslednja področja vodenja razreda, ki je opredeljeno z opisi konkretnih vedenj:

- Vstopanje v razred in pridobivanje pozornosti;
- Spremljanje in vodenje razreda s stopnjevanjem signalov (besedni signali, uporaba premora, razjasnjevanje, sklicevanje na dogovore in odgovornost, napoved posledic, izvajanje dogovorov, timska obravnava);
- Zanimiv in osmišljen pouk;
- Informiranje in izvajanje rutin(e);
- Oblikovanje pravil;
- Odobravanje spoštovanja pravil;
- Vključevanje izključenih.

Za vključujoče vodenje razreda je ključen dober stik učitelja z učenci in z razredom. Ta je posledica tega, kako dostopen in spodbuden je učitelj, kako komunicira z učenci in jih podpira, kako spoštljiv, korekten in pravičen je do učencev, kakšna pričakovanja izraža in kako kaže zanimanje zanje, ob tem, da hkrati postavlja jasne meje, ki so osmišljene in pojasnjene. Dober stik je učinek vzajemnega zaupanja ter soudeležbe učencev in je najboljša zaščita pred nedisciplino ali različnimi oblikami neželenega vedenja. Celotno z učenci, ki izkazujejo najbolj problematične oblike vedenja, je za doseganje učinkov umirjanja in nadomestnega sprejemljivega vedenja najboljši dober stik. Praviloma te učence umiri in ima nanje pozitiven vpliv tista odrasla oseba, ki zna z njim vzpostaviti stik. Tudi kakršnekoli intervence so smiselne le v dobrem stiku.

V literaturi so evidentirani različni stili vodenja, kot so avtoritarni, demokratični in anarhični, direktivni ali pa indirektivni, podporni, inštruktorski ter delegatski (Peklaj in Pečjak, 2015: 112–118). Stili vodenja so do neke mere povezani tudi z vzgojnimi stili in prepričanji. V zadnjih letih se v teoriji vzgoje zagovarja preseganje opozicij med avtoritarnim vzgojnim stilom na eni strani ter permisivnim na drugi s t. i. demokratičnim vzgojnim stilom ali konceptom samoomejitvene avtoritete, ki si prizadeva za vzgojo avtonomne, odgovorne, refleksivne, avtoregulativne, empatične, solidarne osebe. Kot osrednji mehanizem takšnega vzgojnega pristopa Kroflič predlaga demokratično dogovarjanje in sprejemanje odločitev na podlagi etične argumentacije, nadgrajene z empatijo in sočutjem:

/N/amesto formalnopravne utemeljitve pravila, podkrepljene z argumentacijo ene od etičnih teorij, posežemo po induktivni logiki, ki

izpostavi spornost dejanja glede na posledice, ki jih lahko storilec sam prepozna ali predvidi pri žrtvi. /.../ /T/a metoda spodbuja razvoj prosocialnosti v smislu usmerjanja pozornosti na dobrobit druge osebe, ki pri sklicevanju zgoj na racionalne argumente in formalni status kršene norme praviloma izostane. Poleg tega se danes krepi zavedanje, da je razvoj prosocialnih emocij, še posebej sočutja, primarnejši dejavnik človekove moralnosti od etičnega presojanja (Kroflič, 2013: 8; Kroflič, 2010 in 2012).

S preudarnim ravnanjem in vodenjem razreda lahko učitelj vpliva tudi na dejavnike, ki so na videz neodvisni od njega. Vpliva na to, kako se obravnava sprotne konflikte. S spodbujanjem k odprti in spoštljivi komunikaciji ter z zgledom, ki ga daje, lahko vpliva tudi na vrstniške odnose, ki prav tako predstavljajo pomemben dejavnik psihosocialnih odnosov v šoli (Košir, 2013: 30–69; Peklaj in Pečjak, 2015: 213–247). Prav tako lahko vsak učitelj zazna stiske učencev in po svoji moči prispeva k njihovem blaženju, kar pomembno prispeva k dobremu počutju in vključevanju ter s tem posredno k preprečevanju nasilnega vedenja.

Ključna dejavnika vodenja razreda sta torej na eni strani dober stik učitelja z razredom ali njegova pristna povezanost z učenci, na drugi pa dobra strategija vodenja razreda kot skupine. Če se kljub zanimivemu pouku, ki učence vabi v aktivno vlogo, in kljub dobremu stiku z večino učencev pri posameznikih vseeno pojavi neželeno vedenje, učitelju preostane stopnjevanje signalov (navedeno zgoraj, Rutar Ilc, 2017). Učitelj učencu vse bolj jasno sporoča, kaj pričakuje od njega in kakšno vedenje je zaželeno. Priporočljivo je, da učitelj ne reagira pri vsaki najmanjši kršitvi dogovorov ali pravil na vso moč, ampak stopnjuje moč svojih sporočil. Na ta način povečuje manevrski prostor za izboljševanje vedenja, z drugimi besedami, za samouravnavanje. Seveda pa za nekatere učence in situacije ne zadoščajo niti stopnjevanje signalov niti druga vzgojna sporočila, zato uporabimo zahtevnejše tehnike za podpiranje učencev pri uravnavanju čustev in spreminjanju vedenjskih vzorcev, kot je tehnika 4R ter ABC povezanosti vedenja in čustvovanja (Rutar Ilc, 2017; Rutar Ilc, Rogič, Ožek, 2017).

Razredne in šolske strategije, ki prispevajo k dobrim odnosom, klimi in vključenosti

Pokazali smo, kako pomembno vlogo ima učitelj za psihosocialne odnose in vključenost učencev, posredno pa tudi za njihovo počutje in celo dosežke. Pri tem deluje v prvi vrsti s svojim odnosom (odnosno kompetenco), a tudi z vodenjem razreda in s poučevalnim pristopom. Seveda pa so odnosi vzajemni in učitelj ni edini, ki jih gradi in tako prispeva h klimi in

počutju. Velik delež je tudi na strani učencev. Ker pa ti prihajajo v šolo s tem, kar so osvojili in kar utrjujejo v domačem okolju, sta za sporočila o tem, kaj so kakovostni odnosi in kakšne priložnosti za njihovo krepitev učenci dobijo, spet ključna vloga učitelja in vpliv celotne šolske strategije. Priložnosti za sodelovanje ter za čustveno in socialno učenje ali opismenjevanje v šoli lahko okrepijo socialne veščine ter ustrezno izražanje in uravnavanje čustev pri učencih ali pa celo nadomestijo primanjkljaj iz primarnega socialnega okolja. Učiteljeva vloga in vloga celotnega učiteljskega zbora, podprta z ustreznim ravnateljevim vodenjem, sta nenadomestljivi. Čustveno in socialno opismenjevanje se namreč veliko bolje odvija pod nadzorovanimi pogoji, v premišljenih razrednih in šolskih praksah ter strategijah, kot če je stihijsko ali, še slabše, če se njegove pomembnosti na šoli sploh ne prepozna.

Zato bomo osvetlili, na kakšne načine lahko ob različnih priložnostih, formalnih in neformalnih, strateško in spontano, na sistematičen način v šolah krepimo dobre odnose, spodbudno in vključujoče učno okolje ter hkrati spodbujamo čustveno in socialno učenje, s tem pa odločilno prispevamo k zmanjšanju možnosti za pojav nasilnega vedenja. Največji vpliv na razredno klimo in na dobro vključenost vseh učencev ima razrednik, vendar z vsem spodaj opisanim lahko prispeva katerikoli učitelj, proti, nenačrtno ali premišljeno, poglobljeno in sistematično.

Pokazali smo že, kako pomembno je za dobro klimo in počutje ter občutek vključenosti, če učitelj pokaže učencem, da mu je mar zanje, če je spodbuden in jim sporoča, da so (mu) pomembni. Tako rekoč »spotoma« deluje tako s svojo celotno naravnostjo in odnosom (prej opisano odnosno kompetenco), kot s sporočili in ravnanji, ki dajejo vedeti, kakšno vedenje in kakšni odnosi so zaželeni, kaj se spodbuja, katere vrednote so pomembne in katera prepričanja zaželena, kaj pa je nezaželena.

Izjemnega pomena so tudi pristni osebni pogovori, pogovori v manjših skupinah in neformalni, spontani stiki z učenci ob različnih priložnostih in iskreno zanimanje zanje. Že mimobežni sprehod po hodniku ima lahko velike učinke. Priložnosti za »spontano« druženje in povezovanje pa predstavljajo tudi ekskurzije, obiski institucij ali dogodkov, tabori, skupne akcije, priprava projektov in raziskovalnih nalog, predstav in dogodkov. Spontani in načrtno, delavniško organizirani pogovori o temah, ki imajo za učence pomen in se nanašajo na njihove želje, interese in potrebe, na njihove skrbi in strahove, so lahko ključni za povezanost učitelja z učenci in učencev med seboj, posledično pa za dobro, vključujočo klimo (Rutar Ilc, 2017; Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc, 2017).

Razrednik lahko sistematično deluje z razredom pri svojih urah pouka in na razrednih urah ter ob drugih manj formalnih priložnostih. Pri

pouku predstavljajo najpomembnejše priložnosti različne oblike vrstniškega sodelovanja (npr. skozi formativno spremljanje, pri katerem je vrstniško sodelovanje eden ključnih elementov), s katerim se pri učencih krepi socialne veščine, empatijo in povezanost, pa tudi sodelovalno reševanje problemov, pogajanje in sprejemanje kompromisov, uravnavanje čustev in impulzivnosti, zdravo zavzemanje zase in skupno sprejemanje odločitev.

K dobri razredni klimi prispeva tudi vključevanje učencev v dogovarjanje o vseh zanje pomembnih zadevah, pa naj gre za odnosno ali učno področje. Tako npr. skupno oblikovanje ali obravnavanje postopkov, pravil in posledic za njihovo kršenje praviloma prispeva k večji zavzetosti učencev za njihovo upoštevanje in k njihovi večji odgovornosti prav zaradi občutka »lastništva«, ki ga razvijejo s svojim sodelovanjem v procesu dogovarjanja. S spretnim obravnavanjem konfliktov ali s spodbujanjem vrstniške mediacije pa razrednik ne prispeva le k blaženju napetosti, ampak tudi k temu, da učenci sami postopoma usvajajo strategije za reševanje konfliktov. Učence npr. spodbudi k temu, da si v miru prisluhnejo, dojamejo konflikt kot srečanje interesov, a hkrati kot priložnost za pozitivno spremembo, razumejo vlogo čustev v konfliktih in poiščejo take načine reševanja konfliktov, kjer imata obe strani možnost, da sta slišani ter upoštevani.

Razrednik lahko na razvijanje prosocialnosti oz. socialne in čustvene pismenosti ter na kakovostne vrstniške odnose v svojem razredu na sistematičen način vpliva tudi z izvajanjem delavnic (npr. t. i. socialnih oz. interakcijskih iger), ki prispevajo h krepitvi komunikacijskih veščin in čustvene pismenosti (po katerem od pri nas uveljavljenih in preizkušenih programov, kot so: *To sem jaz*, *Izštekan*, *Zdrava šola* in *pilotnega Roka v roki*); take delavnice prispevajo tako k individualnemu čustvenemu in socialnemu opismenjevanju kot tudi k večji povezanosti razreda in sodelovalni kulturi. Dobro počutje vseh je tesno povezano s tem, kako povezan je razred, kako se odvijajo pogovori, koliko in kako so si učenci zmožni prisluhniti, kako rešujejo konflikte, zaradi česar predstavlja enega ključnih varovalnih dejavnikov pred neželenim vedenjem in nasiljem. Pomembni učinki teh aktivnosti in programov so tako na ravni posameznikov (krepitev čustvene in socialne pismenosti) kot na ravni skupine (večja povezanost in sodelovalnost oz. prosocialna naravnost ter boljša klima). (Več o raziskovalnih podatkih prim. v Kozina et al., 2018; Vidmar et al., 2018; Tacol et al., 2019, več o samih konkretnih dejavnostih pa v Tacol et al., 2019; Carrell, 2002; Dogša, 1995; Virk-Rode, 1998.)

Aktivnosti, ki jih med drugim lahko izvajamo na razrednih urah ali ob drugih priložnostih, so npr.: pogovori o odnosih, vrednotah in

pogledih, delavnice za komunikacijske veščine in socialne kompetence, učenje asertivnosti, reševanja konfliktov, uravnavanja čustev, krepitev občutka lastne vrednosti in zaupanja v lastne zmožnosti, povečevanje občutljivosti za nasilje in izboljševanje odziva nanj, družbeno odgovorne in trajnostne akcije za vzajemno pomoč ter krepitev sočutja in solidarnosti.

Za orientacijo pri doseganju zelenih dolgoročnih učinkov na področju psihosocialnih odnosov lahko služijo naslednji kriteriji za socialno kompetentnost učencev, ki so močno povezani s kriteriji učne kompetentnosti:

- zmožnost za doseganje ciljev, ki jih pozitivno vrednotijo tako učenci kot vrstniki in učitelji,
- obvladovanje učnih strategij za doseg teh ciljev,
- vzpostavljanje in ohranjanje socialnih odnosov z drugimi na ustrezen način,
- primerno vedenje,
- prizadevanje za razvoj socialne identitete in občutka pripadnosti ter
- udeležba v skupnih dejavnostih (Peklaj in Pečjak, 2015: 15).

Naj za konec tega razdelka na osnovi vsega zapisanega ovržemo dilemo, ki se v našem šolskem, pa tudi širšem javnem prostoru pojavlja že nekaj časa in je povezana z zatrjevanjem, da se dobro počutje in zahtevno delo v šoli izključujeta. V dosedanjem izvajanju smo skušali dokazati, da je med dobrim počutjem in učno zavzetostjo ter učinkovitostjo pozitivna povezava. Učenci lažje opravljajo zahtevno miselno delo, so bolj zavzeti in se učinkoviteje učijo tedaj, ko se pri tem počutijo dobro, so sprejeti in vključeni, to je, ko izkušajo spodbudno klimo. Pri tem z dobrim počutjem ne mislimo na pasivnost, lenobnost ali podpiranja čutnega ugodja, pač pa ga razumemo kot učinek osmišljenosti znanja in učnih izkušenj, posledično ustrezne zavzetosti za učenje (npr., ko je to dovolj zanimivo in relevantno ter vodeno tako, da terja njihov intelektualni in sploh celostni osebni angažma) in občutka sprejetosti ter zaupanja v lastne zmožnosti, kar je rezultat kakovostnih medsebojnih odnosov in ustreznega vodenja razreda.

Sistematična strategija na ravni šole in celostni model

Do sedaj smo osvetlili, kako lahko k dobremu počutju in vključujoči klimi, ki deluje preventivno pred različnimi pojavi nasilja, prispeva učitelj tako s svojim odnosom, načinom poučevanja in vodenjem razreda kot s sistematičnim podpiranjem učencev z različnimi aktivnostmi, ki prispevajo k medsebojni povezanosti in h kreptvi čustvene ter socialne pismenosti.

Vse to pa se ne dogaja izolirano, četudi je marsikje žal omejeno samo na posamezne učitelje, ki prepoznavajo vrednost teh praks. Seveda je

zaželeno, da se te prakse prvenstveno odvijajo v razredu in v interakciji učitelja z učenci. A zares trajnostne, tako za šolsko kulturo nenasilne skupnosti kot za učinkovito čustveno in socialno opismenjevanje ter dolgoročno prevencijo pred nasiljem, so te pobude, če so sistematične, načrtovane in koordinirane na ravni šole in če zajamejo čim več različnih ravni: od pouka od izvenšolskih dejavnosti, od predmetnega do medpredmetnega in kroskurikularnega povezovanja, od razredne do predmetne stopnje, od obveznega do razširjenega programa in od pogovorne do aktivacijske ravni. To terjajo povezovanje na ravni šole, na ravni celotnega kolektiva in vseh učencev, ter predpostavlja maksimalno možno participacijo (aktivno sodelovanje in prispevek) vseh – učencev in učiteljev. Če želimo, da učenci osvojijo ali upoštevajo določene dogovore, je največja možnost, da se bo to zgodilo, če jih snujemo skupaj z njimi; če želimo, da se v zbornici ne krši določenih pravil, je v ta namen treba delati na vzpostavljanju zaupanja, poglobljanju spoznavanja in izmenjavi pogledov o tem, kaj vsak posameznik potrebuje, da lažje (so)deluje v skupini; če želimo, da bodo starši sodelovali, ne pa »zapovedovali ali odpovedovali«, jih je smiselno k sodelovanju pritegniti, jim ga omogočiti. Ali, kot smo že večkrat napisali v različnih publikacijah ZRSS, namenjenih vpeljevanju sprememb na ravni šole: »Ljudje se ne upirajo spremembam. Oni samo ne želijo biti spreminjani, ampak želijo biti vpleteni in imeti vpliv« (Shollaert, 2006 v Pušnik idr. 2006). Kar velja za odrasle, velja tudi za otroke.

Kulturo dobre, zdravo povezane, nenasilne skupnosti ali spodbudno kulturo, torej zaželeno oblike kulture skupnosti, gradijo vsi člani. Povezana je z raziskovanjem stanja in potreb, s skupno izgradnjo vizije, ki vključuje vrednote dobre skupnosti in gradi na zaupanju, sodelovanju in odgovornosti. V zadnjih letih smo izgradnji tovrstne kulture in procesom, potrebnim zanjo, na ZRSS posvetili veliko pozornosti tako v projektih (nacionalnih in mednarodnih, npr. Linpilcare in PROLEA) kot v publikacijah, kot so *Vpeljevanje sprememb v šole* (Pušnik et al., 2007), *Učitelji, raziskovalci lastne prakse* (Lesničar et al., 2017) in v petem zvezku že omenjene publikacije *Vključujoča šola*, z naslovom *Tudi učitelji smo učenci* (Skvarč, Čuk in Rutar Ilc, 2017). V omenjenih projektih smo preizkušali, v publikacijah pa predstavili številne participativne pristope za delo v kolektivu in na ravni šole, kot so formati ob že uveljavljenem akcijskem raziskovanju: profesionalni pogovori, reševanje dilem, načrtovanje po GROW, skupno učenje iz virov, učni sprehodi, kritično prijateljevanje, skupne refleksije, t. i. Art of hosting – spodbujanje poglobljenih sodelovalnih procesov. Ti pristopi in z njimi povezana orodja so v pomoč pri vključujočem vodenju skupin in pri spodbujanju sodelovalnih procesov, pri katerih udeleženci sodelujejo v vseh ključnih fazah osvetljevanja situacije,

reševanja dilem, načrtovanja in evalviranja, z veliko vmesnega strukturiranega kolegialnega podpiranja (več v Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič Adlešič, 2013) in reflektiranja.

Na tak način lahko učiteljski zbor postopoma, s preudarno vodenimi in zato varnimi koraki (od vzpostavljanja začetnega zaupanja, izmenjave potreb, snovanja dogovorov o sodelovanju do načrtovanja in akcijskih načrtov) postavi svojo lastno strategijo krepitev kulture dobre skupnosti ali svoj celostni model na ravni celotne šole (Pečjak, 2014; Klemenčič et al., 2016). V začetnih poskusih bodo morda šole sistematično delale »le« na krepitevi odnosne kompetence vseh učiteljev in učencev in v ta namen najprej uporabile zgoraj omenjene opomnike za dobro klimo in disciplino, za učence pa vprašalnike o počutju in ogrožja za pogovore, v nadaljevanju pa pričele intenzivirati izkustvene aktivnosti za pedagoške konference in razredne ure.

Enostaven, časovno obvladljiv, a hkrati zelo učinkovit in trajnosten je lahko pristop sistematičnega vpeljevanja enega od preizkušenih programov čustvenega in socialnega opismenjevanja (npr. *To sem jaz* Nacionalnega inštituta za javno zdravje²). Če se na ravni šole sprejme dogovor, da vsak razrednik pri svojih razrednih urah izpelje 5 od 10 aktivnosti, predstavljenih v priročniku, je v enem letu za razred opravljen pomemben vložek na področju čustvenega in socialnega opismenjevanja. Če se to ponovi vsako leto (delavnice je možno prilagajati starostnim skupinam in jih ponavljati), je lahko – hipotetično – vsak učenec v devetih letih deležen desetih ur čustvenega in socialnega opismenjevanja na premišljen, sistematičen in preizkušen način.

Še ena od preprostejših strategij šol je lahko dogovor za kroskurikularne in medpredmetne povezave na ravni šole. Če vsi učitelji vseh predmetov vsaj v eno uro v vsakem razredu vsaj enkrat na leto (časovno smiselno skoordiniirano, tako da so aktivnosti za vsak razred enakomerno razporejene in po možnosti vsebinsko povezane) vključijo na ravni šole dogovorjeno temo čustvenega in socialnega opismenjevanja (npr.: čustva, komunikacijske veščine, zaupanje, samopodoba, vrednote) in jo po svojih močeh (in s pomočjo skupnega usposabljanja) izvedejo, bodo učenci dobili tako znanje kot veščine in izkušnje iz te teme pri več predmetih tekom celega šolskega leta. Seveda bodo nekaterim učiteljem in nekaterim predmetnim področjem te teme in z njimi povezane veščine bližje, nekaterim pa bolj oddaljene, a v vsakem predmetu je načeloma možno najti izvedbeno obliko (npr. sodelovalno učenje, problemsko nalogo, delo

2 Priročnik ravnokar izhaja v posodobljeni obliki in ga bodo predvidoma prejele vse osnovne šole.

z viri, izkušensko učenje, igro vlog, projekt, raziskavo, članek, ogled filma in pogovor po njem), s katero je možno vsaj posredno podpreti te teme in veščine. Hkrati se skupaj z učenci na tem področju izpopolnjujejo in med seboj povezujejo tudi učitelji.

Končni cilj je, da bi šola v nekaj letih prišla do celovitega in traj(nost)nega modela spodbudnega in varnega učnega okolja oz. kulture nenasilne skupnosti, ki bi zajelo/-a celotno šolo: vse zaposlene, vse učence (torej vse stopnje in vse razrede), vse dele kurikula (obvezni in neobvezni), predmetno, medpredmetno ter kroskurikularno raven, predmetnovsebinsko in metodično didaktično raven, kurikularne in izvenkurikularne aktivnosti, razrede in šolo, skupno in izbirno ponudbo (npr. krožke, tečaje, podporne skupine) in ki bi vključevalo tudi strateško zasnovane družbeno odgovorne projekte, odprte v lokalno skupnost (Klemenčič et al., 2016). Še več, v perspektivi bi se šole lahko povezovala na regijski ravni in z redno izmenjavo izkušenj in intervizijo ustvarile podporno mrežo, ki bi pomagala nadgrajevati obstoječe dobre prakse in opogumljati začetnike, s čimer bi zagotovo lahko prispevale h kulturi nenasilnih odnosov in preprečevanju nasilja ne le pri sebi, ampak tudi v širšem okolju.

Program Spodbudno in varno učno okolje ZRSŠ za usposabljanje šolskih timov

Na ZRSŠ smo v šolskem letu 2018/19 pričeli izvajati program *Spodbudno in varno učno okolje*, namenjen usposabljanju učiteljskih timov in ravnateljev. Program je zasnovan na zgoraj opisanih konceptualnih izhodiščih, za učitelje preprosto predstavljenih in z orodji ter strategijami podprtih v že omenjenem priročniku *Vključujoča šola* (s poudarkom na 3., 4. in 5. zvezku). Glavni cilji programa so:

- ozaveščanje o pomenu psihosocialnih odnosov za klimo, počutje in dobro vključenost,
- ozaveščanje o pomenu povezanosti dobrega stika, povezanosti ter občutja kompetentnosti in sprejetosti,
- krepitev odnosne kompetence učiteljev (npr. s pomočjo opomnika za dobro klimo),
- krepitev komunikacijskih veščin učiteljev in učencev,
- osvajanje tehnik in strategij za vzpostavljanje zaupanja in povezanosti med učitelji, med učenci ter med učitelji in učenci,
- dojetanje povezanosti med vedenjem in čustvovanjem (spoznavanje in uporaba ABC modela ter tehnike 4 R),

- razumevanje delovanja čustev in osvajanje osnov čustvene in socialne pismenosti (upoštevaje modele čustvene pismenosti, kot so CASEL, PERMA ipd.),
- osvajanje temeljnih tehnik za čustveno in socialno opismenjevanje (t. i. »mala šola čustvene pismenosti« – kratke izkustvene vaje za samozavedanje, uravnavanje čustev, zavedanje drugih, spoznavanje in povezovanje ...),
- osvajanje zahtevnejših delavničnih formatov za čustveno in socialno opismenjevanje (npr. delavnice za uporabo nedokončanih stavkov in zgodb, dramatizacijo, igro vlog ipd., vse pospremljeno z refleksijami in pogovori).

Program je zasnovan pretežno izkustveno, z veliko vmesnimi vajami (na sebi, s kolegi in z učenci) in refleksijami, vsako novo srečanje pa se prične s predstavitvijo primerov in reševanjem dilem. Prvo leto programa se zaključi s pripravo osnutkov načrtov za celostni pristop k zagotavljanju spodbudnega in varnega okolja na ravni šole. Nadaljnja srečanja pa bodo, kot že omenjeno, podporne narave in bodo namenjena izmenjavi izkušenj, reševanju dilem in interviziji. S programom smo pričeli v štaterski regiji, kjer sodeluje 25 vzgojno-izobraževalnih zavodov (prevladujejo OŠ, nekaj vrtcev in posamezniki iz srednjih šol). Predvidevamo širjenje tudi v druge regije.

Obravnava neželenega in nasilnega vedenja³ ter Navodila za ravnanje v primeru nasilja

Kljub vsem opisanim strategijam in pristopom pa pri nekaterih učencih v šolah še vedno lahko pričakujemo pojav neželenega vedenja, tudi nasilnega. Pri neželenem vedenju razlikujemo med občasnim, še obvladljivim in ponavljajočim se, težje dostopnim neželenim vedenjem. Za ustrezno odzivanje je treba:

- 1) presoditi resnost in zahtevnost pojava ter temu prilagoditi ukrepe;
- 2) razumeti neželeno vedenje (kar ne pomeni odobravanja vedenja):
 - razloge zanj (npr. utrujenost, dolgčas, pomanjkanje interesa, slabe učne navade, motnje pozornosti, čustvene stiske ...),
 - sprožilne situacije in okoliščine, v katerih se pojavlja,
- 3) V ta razdelek so vključena priporočila, ki smo jih v okviru prej omenjenega programa pripravili na ZRSS za učitelje za ravnanje v praksi in so tukaj povzeta po internem seminarskem gradivu Rutar Ilc idr., *Kako do spodbudnega in varnega učnega okolja? Odgovori na vprašanja in dileme iz prakse*, objavljenem tudi na spletni strani MIZŠ in v reviji *Vzgoja in izobraževanje* 5 (2018): 57–64.

- vire in zmožnosti, na katere se lahko opre(mo) pri izboljševanju vedenja,
 - pa tudi to, ali učenec ne zna, ne zmore ali noče ravnati drugače (več o tem v Rogič Ožek, 2018);
- 3) izbrati ustrezen odziv in načrtovati strategijo (če gre za vedenje, ki ogroža učenca samega, učitelja ali druge učence, je potreben takojšen ustrežno izbran odziv, npr. če gre za nasilno vedenje, je priporočeno ravnanje v skladu z *Navodili za ravnanje v primeru nasilja*, ki jih je 2014. pripravil ZRSS; če gre za samoogrožujoče vedenje, sta potrebni dodatna zaščita in pomoč s strani svetovalnega delavca; če gre za ponavljajoče se neželeno vedenje, se timsko načrtuje in izvaja individualni načrt za izboljšanje vedenja).

Ob samem pojavu neželenega vedenja se priporoča naslednje:

- 1) Če je učenec zmožen in če presodimo, da bo to najbolje, mu ponudimo pogovor o tem, kaj se dogaja,
- 2) Če bi pogovor na licu mesta prispeval k burnejšim čustvom, napovemo, da se bomo o tem pogovorili pozneje,
- 3) Če pa je učenec tako zelo razburjen, da je treba najprej zaščititi njega ali druge, v vsakem primeru pogovor izvedemo kasneje, ko je v boljšem stanju.

Za pogovore ponavadi upoštevamo načela 4R ali/in uporabimo sistem ABC, ki pomaga ugotoviti ozadje vedenja in prispeva k učenju spretnosti za uravnavanje vedenja (več v priročniku *Vključujoča šola*, 3. in 4. zvezek, ter Rogič Ožek, 2018).

Na kratko povzemamo pravila 4R odzivanja ob (lažjih) »disciplinskih« težavah/nezaželenem vedenju:

- 1) Razumno se odzovem: vzdržim se nepremišljenih in impulzivnih odzivov;
- 2) Razlikujem vedenje od osebe;
- 3) Razumem dogajanje in ga ne vzamem osebno (kot napad nase), na primer: razumem čustva, ki so za vedenjem, in to pomagam razumeti tudi učencu;
- 4) Reagiram odločno, a konstruktivno, usmerjeno v rešitve, in spodbujam učenčevo prevzemanje odgovornosti in iskanje nadomestnih vedenj.

Pri pojavu ponavljajočih se blažjih oblik neželenega vedenja lahko učenca na osnovi ugotovitev iz pogovora sistematično podpremo s pomočjo preprostih strategij. Predpostavlja pa se njegova pripravljenost in

zmožnost za sodelovanje. Ob upoštevanju razlogov za neželjeno vedenje, ki smo jih ugotovili s pogovorom, z učencem sklenemo dogovor, kako lahko neželjeno vedenje izboljša, katera nadomestna vedenja bo za to uporabil in kako mu lahko pomagamo mi kot učitelji (celoten razredni učiteljski zbor usklajeno). Ključno je skozi pogovor:

- pomagati učencu ozavestiti razloge za neželjeno vedenje, okoliščine in sprožilce,
- skupaj z njim poiskati nadomestne strategije in vedenja,
- omogočiti čim več priložnosti za krepitev njegovega občutka lastne vrednosti in zaupanja v lastne zmožnosti.

Pri zahtevnejših oblikah neželenega vedenja, kjer ne pomaga niti prilagajanje potrebam učenca niti stopnjevanje signalov z odločnimi pozivi k prenehanju oz. k ustrežnejšim oblikam vedenja, intervenco naravnamo v skladu s primarnim vzrokom. V primeru ogrožanja sebe in drugih zagotovimo varovanje in se v skrajnem primeru obrnemo na vodstvo, ki po potrebi kontaktira nujno medicinsko pomoč ter starše. Pomembno je imeti v mislih, da pri učencih s posebnimi potrebami (zlasti pri nevrološki etiologiji) v primerih akutne stiske ne pomaga niti odločno sklicevanje na dogovore niti prijazno prigovarjanje in da v skrajnih primerih ni možno vzpostaviti stika ali pa s svojim ukrepanjem izzovemo še hujšo reakcijo. Intenzivne reakcije so ponavadi kratkotrajne. V umirjenem stanju nato učenca podpremo pri samouravnavanju oz. oblikovanju želenega vedenja, kar je najboljši način tudi za preprečevanje ponovnega pojava neželenega vedenja. Podobno kot pri obravnavi blagih oblik neželenega vedenja ima učenje nadomestnega vedenja dober učinek tudi pri bolj izrazitih oblikah neželenega vedenja. Osnovno načelo je, da učenca naučimo drugačnega odzivanja na sprožilce, ki ima isto funkcijo kot neželjeno vedenje, le da je bolj sprejemljivo in da prek njega učenec krepí samouravnavanje (Greene, 1998; Križnar, 2017). V primerih ponavljajočega se neželenega vedenja so potrebni dosledni, usklajeni in ustrezni interventni odzivi, za katere se je priporočljivo vnaprej pripraviti in s sistematičnim timskim pristopom načrtovati dolgoročne (vzgojne) strategije.

Kadar otrok nima odločbe, izkazuje pa opazne čustvene in vedenjske težave in morda že pridobi vzgojni ukrep (OŠ), strokovni tim izdelala individualni oz. individualizirani vzgojni načrt za delo z njim. V skladu z učenčevim sodelovanjem (in v skladu z njegovimi zmožnostmi) se v njem opredeli načrt podpore socialno sprejemljivemu vedenju. V tem načrtu preučimo sprožilce, okoliščine in odzive okolja ter po potrebi vplivamo nanje ter jih spreminjamo (povzeto po internem seminarskem gradivu Rutar Ilc idr., *Kako do spodbudnega in varnega učnega okolja? Odgovori*

na vprašanja in dileme iz prakse, objavljenem tudi na spletni strani MIZŠ in v reviji *Vzgoja in izobraževanje*, 2018).

Zaključek

V prispevku utemeljimo, da je najbolj učinkovito ravnanje v zvezi z nasiljem preventivno. Pri tem preventivo razumemo v najširšem smislu, torej ne le kot ozaveščanje o nasilju in preventivne delavnice na to temo, pač pa kot gradnjo kulture dobre skupnosti, ki temelji na zdravih psihosocialnih odnosih ter razviti odnosni kompetenci ter čustveni in socialni kompetentnosti učiteljev in učencev. V ta namen je najbolj učinkovita usklajena, vključujoča strategija na ravni celotne šole, ki prežema kurikularne in izvenkurikularne dejavnosti.

Literatura

- Bluestein, J. (1998) *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Carrell, S. (2002) *Skupinske aktivnosti za mladostnike: Priročnik za vodenje skupin*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Dogša, I. (1995) *Interakcijske vaje za mladostnike*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Holcar, A., idr (2016) *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Greene, R. W. (1999) *Eksplozivni otrok. Nov pristop k razumevanju in ravnanju s kronično neprilagodljivimi otroki*. Ljubljana: Orbis.
- Holcar, A., in Kregar, S. (2019) Glas učenca in formativno spremljanje, *Vzgoja in izobraževanje* 2-3, str. 7-13.
- Juul, J. (2014) *Šolski infarkt. Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje*. Celovec: Mohorjeva družba.
- Klemenčič, I., idr. (2016) Preventivne dejavnosti sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ. V: *Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo
- Kyriacou, C. (2010) Odnosi z učenci, *Vzgoja in izobraževanje* 5, str. 45-55.
- Košir, K. (2013) *Psihosocialni odnosi v šoli*. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Kozina, A., idr. (2018) Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije? *Vzgoja in izobraževanje* 5, str. 10-17.
- Križnar, S. (ur.) (2017) *Motnje vedenja pri otrocih in kako preživeti? Primeri uspešnih praks v osnovnih šolah*. Ljubljana: Supra.
- Kroflič, R. (2013) Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljske in moralne vzgoje, *Sodobna pedagogika* 64(2).

- Kroflič, R. (2010) Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje, *Sodobna pedagogika*, 61(3), str. 134–154.
- Kroflič, R. (2011) Induktivni vzgojni pristop. Sekcija MVO pri Društvu specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije. Rogaška Slatina, april 2011.
- Malešević, T. (2018) Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnosne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* 5, str. 17–25.
- Marzano, R., in Marzano, J. S. (2010) Ključ do vodenja razreda. *Vzgoja in izobraževanje* 5, str. 55–62.
- Marzano, R. J., in Simms, J. A. (2013) *Coaching Classroom Instruction*. Bloomington, Marzano Research Laboratory.
- Muršič, M. (ur.) (2012) *(O)krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Pečjak, S. (2014) *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- Pekljaj, C., in Pečjak, S. (2015) *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- Pšunder, M. (2004) *Disciplina v šoli*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Pšunder, M. (2011) *Vodenje razreda*. Maribor, Mednarodna Založba Oddelka za slovanske jezike in književnost, Filozofska fakulteta.
- Pušnik, M. (2007) *Vpeljevanje spremembe v šole. Priručnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rogič Ožek, S. (2018) Čustveno opismenjevanje v vzgojno-izobraževalnih procesih. V Učiteljev glas, priloga revije *Vzgoja in izobraževanje* 5, str. 4–12.
- Rutar Ilc, Z. (2017) *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. Ljubljana: ZRSŠ
- Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J. (2017) *Socialno in čustveno opismenjevanje za boljšo vključenost*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Skvarč, M., Čuk, A., Rutar Ilc, Z. (2017) *Tudi učitelji smo učenci*. Ljubljana: ZRSŠ
- Tacol, A., idr. (2019) *To sem jaz. Priručnik za delo z razredom in zdravo odraščanje*. Celje, Nacionalni inštitut za javno zdravje. (Prenovljena izdaja)
- Virk-Rode, J., idr. (1998) *Socialne igre v osnovni šoli*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Vidmar, M., idr. (2018) Čustvene in socialne kompetence strokovnih delavcev: (spregledani) dejavnik v razvoju strokovnih delavcev ter učencev, *Učiteljev glas*, priloga revije *Vzgoja in izobraževanje* 5, str. 18–26.

Vrstniška mediacija

Martina Kukovec

Uvod

Vrstniška mediacija?

Mediacija je metoda reševanja sporov, v katerem tretja, nevtralna stran (mediator) pomaga dvema ali več sprtim stranem pri razjasnjevanju nesporazuma in iskanju skupne rešitve (Iršič, 2010). Vrstniška mediacija je vrsta mediacija, ki se izvaja v osnovnih in srednjih šolah; izvajajo jo otroci in mladostniki (Haft in Weiss, 1998). Za vrstniško mediacijo usposobljeni učenci (vrstniški mediatorji) rešujejo konflikte med kolegi vrstniki (Haft in Weiss, 1998). Vrstniki, ki so udeleženci mediacije, so medianti. Šole so vrstniško mediacijo vključile v svoj program, saj so pričakovale da se bo zmanjšalo nasilje, izboljšala razredna in šolska klima ter da se bodo vsi učenci naučili pomembnih socialnih veščin (Haft in Weiss, 1998). Upali so, da bo vrstniška mediacija omogočila, da bodo lahko učitelji več poučevali in se manj ukvarjali z disciplino, da se bosta povečali poštenost in morala učencev ter da bodo učenci dobili uvid, kako se da konflikte reševati brez nasilja (Haft in Weiss, 1998). V Sloveniji so se na osnovnih šolah odločili za uporabo vrstniške mediacije zaradi spodbujanja nenasilnega reševanja konfliktov (Rugelj, 2011). Danes je vrstniška mediacija zapisana v vzgojnem načrtu večine osnovnih šol kot preventivna in proaktivna vzgojna dejavnost ter je tako uvrščena v vzgojno-izobraževalni proces za delo z otroki in mladostniki in ni več samo tehnika upravljanja s konflikti (Metelko Lisec, 2008).

Vrstniški mediator

Odločitev, da nekdo želi postati vrstniški mediator, mora biti prostovoljna. Učitelji, svetovalni delavci ali sošolci lahko učencu predlagajo, da bi postal vrstniški mediator, vendar je odločitev še vedno njegova (Iršič, 2010). Harris (2005) je ugotovil, da se mladostniki odločajo za vlogo vrstniškega mediatorja predvsem iz dveh razlogov, in sicer: pomagati drugim vrstnikom in se naučiti veščin za lažje reševanje svojih konfliktov. Tudi rezultati slovenske raziskave kažejo, da se mladi odločajo, da se bodo izučili za vrstniškega mediatorja, da bi pridobili nova znanja in zaradi pomoči vrstnikom (Rugelj, 2011). Bodine, Crawford in Schrupf (2010) menijo, da je lahko vrstniški mediator oseba, ki zna dobro presojeti, ki jo vrstniki spoštujejo, in oseba, s katero se vrstniki pogovarjajo in ji tudi zaupajo. Polega tega je pomembno, da ima do določene mere že razvite nekatere socialne veščine (socialni čut, željo po pomoči drugim, empatijo, sodelovalnost in iznajdljivost) in komunikacijske veščine ter da jih je pripravljen nadgrajevati (Prgič, 2010).

Medvrstniški vpliv

Spoznanja o medsebojnem vplivu vrstnikov so pripeljala do uvedbe vrstniške mediacije v šole. Mladostniku je družina še zmeraj zelo pomembna in ga nanjo še naprej vežejo zelo trdne vezi. Se pa želi tudi oddaljiti od družine in dokazati, da je sposoben biti samostojen. Pomembne razvojne naloge tega obdobja so vzpostavitev trdnih socialnih vezi, oblikovanje identitete in oblikovanje sistema vrednot ter moralnih načel. Mladostniku vrstniki veliko pomenijo, in tako se pogosto podreja skupinskim normam. Pripadnost skupini se sprva izraža navzven. V zgodnjem mladostništvu preko videza in oblačenja, v srednjem mladostništvu pa se vrstniki poenotijo tudi na področju stališč in norm (Justin in Zupančič, 1991). Odnosi z vrstniki so zelo pomembni za otroke in mladostnike. Želijo biti sprejeti s strani vrstnikov, in to privede do primernih ali manj primernih obnašanj. Vpliv vrstnikov je tako lahko pozitiven ali negativen (Berndt in Keefe, 1995). Vrstniki in vrstniške skupine so lahko nadomestek za starše, saj se z vrstniki lahko več in bolj zaupno pogovarjajo (Harris, 2007). Kot pravijo Haith, Miller in Vasta (1997), vrstniki drug na drugega vplivajo tako, da podkrepijo ali spremenijo vedenje drug drugega. Vrstniki so drug drugemu model, kako se vesti. Odnosi z vrstniki omogočajo posamezniku, da se sooča in uči socialnih veščin, uči se socialnih norm in pravil, sooča se s socialno podporo in pridobiva na samospoštovanju (Hartup, 1992; v Cuijpers, Koot, Van Lier in Witvliet, 2009).

Medvrstniško nasilje

Osnovne šole so se odločile za vrstniško mediacijo, da bi spodbujale nenasilno reševanje konfliktov (Rugelj, 2011). Vrstniška mediacija deluje preventivno, saj omogoča, da se konflikti ne razvijejo v vsej svoji meri in ne prerastejo v nasilje (Prgič, 2010; Košir, 2013). Medvrstniško nasilje vključuje poleg žrtve in nasilneža še priče medvrstniškega nasilja. Priče lahko s svojim vedenjem do neke mere vplivajo na potek medvrstniškega nasilja. Pri tem je treba poudariti, da se lahko vloge spreminjajo v odvisnosti od situacije. Vrstniki in vrstniška skupina imajo moč, da delujejo preventivno ali pa nasilje spodbujajo. Horne in Orphinas (2006; v Košir, 2013) opazovalce delita na tiste, ki so del problema (podpihujejo, opazujejo, so prestrašeni, jih je sram oziroma se počutijo krive, ker ne pomagajo), in tiste, ki so del rešitve (prosijo za pomoč in pomagajo prepoznati problem). Phye in Sanders (2004; v *ibid.*) pravita, da opazovalci nimajo naučenih spretnosti, da bi odgovorno in primerno posredovali. Ne vedo, kaj narediti, bojijo se nasilnežev ali jih je strah, da bodo storili kaj narobe. Borghi, Franzoni, Gini in Pozzoli (2008; v *ibid.*) ugotavljajo, da je vedenje opazovalcev pomemben dejavnik doživljanja občutka varnosti v šoli. Občutek varnosti je višji, če si opazovalci prizadevajo zaščititi žrtev, namesto, da bi spodbujali nasilje ali bili pasivni. Vrstniška mediacija omogoča, da mladostniki izstopijo iz vloge nemega opazovalca medvrstniškega nasilja in z mediacijskimi tehnikami pomagajo vrstnikom, da do medvrstniškega nasilja ne pride, oziroma da znajo odreagirati, ko do njega pride. S tem pa vrstniki sami pripomorejo k zmanjšanju medvrstniškega nasilja in vzpostavijo odnos do medvrstniškega nasilja.

Uporabnost vrstniške mediacije

Vrstniška mediacija je dopolnitev sedanjim tradicionalnim vzgojnim ukrepom in pristopom v šolah. Vrstniška mediacija je primerna za blažje kršitve, kot so nadlegovanje, zbadanje, opravljanje, nesprejemanje drugačnosti, ustrahovanje, manjši pretepi, manjši vandalizem, prijateljska vprašanja, ljubosumje, razredna nesoglasja, goljufanje in kraja (Berčič, 2008; Cohen, 2012).

Učenje vrstniške mediacije

Učenci na usposabljanju za vrstniške mediatorje spoznavajo, kaj je konflikt, vrste konfliktov, odzive na konflikt, načela reševanja konfliktov in faze mediacije, učijo se temeljnih mediacijskih tehnik – aktivnega poslušanja, povzemanja, zrcaljenja, preverjanja in postavljanja vprašanj (Bodine et al., 2010; Gilhooley in Scheuch, 2000; Cohen, 2012). Nekateri treninzi učence opremijo še z znanji o sprejemanju drugačnosti, o predsodkih,

razumevanju jeze in pogajanjih (Bodine et al., 2010). Aktivno poslušanje je temelj mediacije in je pomembno zato, da lahko pravilno razumemo sporočilo in da se izognemo napačni interpretaciji, popačenemu dojemanju situacije ter agresivnemu vedenju obeh oseb (Iršič, 2010). Pri aktivnem poslušanju je pomembno, da poslušalec zajame tako besedno sporočilo kot neverbalna sporočila, poslušalec se tako odziva na vsebino kot na način povedanega (Sutton in Steward, 2008; v Košir, 2013). Naloga mediatorja je torej, da posluša tako eno kot drugo stran in tako prispeva k temu, da udeleženca slišita sama sebe in postopoma slišita tudi drugo stran ter da jasneje izrazita svoje misli (Iršič, 2010). Aktivni poslušalec ne daje nasvetov in ne sodi, samo posluša in skuša razumeti ter nenehno preverja, ali je prav razumel, kar je slišal (Rogers in Farson, 1987). Program usposabljanja se od šole od šole razlikuje, traja pa v povprečju od 8 do 40 ur (Prgič, 2010).

Učinkovitost ali vpliv vrstniške mediacije

Vrstniška mediacija predvideva, da so otroci in mladostniki sami zmožni rešiti svoje konflikte. Lawrence (2000; v Baginsky, 2004) pravi, da veliko pridobijo s samostojnim reševanjem konfliktov, saj morajo prevzeti odgovornost za svoja čustva in vedenje. Prav tako meni, da otroci pogosto lažje zaupajo vrstnikom kot odraslim. Cohen (2012) meni, da je vrstniška mediacija učinkovita, ker učenci razumejo svoje vrstnike, saj poznajo vrstniški pritisk, govorico in odnose. Otroci in mladostniki tudi drugače pristopijo h konfliktom kot odrasli, saj se pogovarjajo z vrstniki na način, ki jim je bližje. Vrstniška mediacija naj bi bila učinkovita tudi zato, ker vrstniški mediatorji nimajo nobene moči nad medianti, medianti mediatorjev namreč ne doživljajo kot avtoritete. Edino, kar mediatorji potrebujejo, je zaupanje in spoštovanje mediantov, da lahko izpeljejo mediacijo (Cohen, 2012). Mediatorji so lahko tudi vzgled mediantom. Če mediatorji nastopijo spoštljivo, to vrnejo tudi medianti, saj vrstniki potrebujejo medsebojno spoštovanje. K učinkovitosti pa prispeva že sama mediacija kot drugačen način reševanja konfliktov. Vrstniki poročajo, da je dobro, če govorimo o konfliktih, in da je dobro, da jim pri reševanju problema pomaga vrstnik in ne odrasla oseba ter da se ne pogovarja o sankciji, ampak o sporazumu. Harris (2005) je ugotovil, da so vrstniški mediatorji vzor svojim vrstnikom in da se od njih preko opazovanja vodenja mediacijskega postopka veliko naučijo. Ugotovil je tudi, da udeleženci radi sodelujejo v mediaciji, ker lahko komunicirajo z drugimi vrstniki, povedo svojo plat zgodbe, razrešujejo konflikte, so slišani s strani mediatorja in so v varnem ter zaupnem okolju. Učinki se tako kažejo tako na individualni kot šolski ravni, pa tudi širše. Vrstniška mediacija izboljšuje samospoštovanje

mediatorjev in mediantov, vpliva na medsebojne odnose, naučijo se odgovornosti, zmanjšajo se konflikti, izboljša se šolski uspeh, nadgradijo še socialne veščine, učitelji se lahko bolj posvetijo poučevanju kot discipliniranju in ustvari se okolje, ki omogoča učencem, da se lahko učijo ter varno in konstruktivno socializirajo (Baginsky, 2004). Pomembno je tudi, da vrstniška mediacija deluje preventivno, saj omogoča, da se konflikti ne razvijajo v vsej svoji meri in ne prerastejo v nasilje (Prgič, 2010). Vrstniška mediacija pripomore k vzgoji, kjer se otroke vzgaja k razvijanju sposobnosti aktivnega poslušanja, sodelovanju, sprejemanju drug drugega, dostojanstvu, spoštljivosti, odgovornosti za svoja dejanja in besede, poglobljanju razumevanja, graditvi zaupanja, krepitvi samospoštovanja, samostojnem reševanju konfliktov idr. (ibid.).

Namen raziskave

Namen raziskave je bil preveriti, kakšni so motivi učencev, ki se odločijo postati vrstniški mediatorji, ter kakšne značilnosti mora imeti vrstniški mediator. Raziskati smo želeli osebne značilnosti (empatijo in samospoštovanje) pri učencih, ki so vrstniški mediatorji, in jih primerjati z učenci, ki niso vrstniški mediatorji. Vrstniški mediatorji naj bi za svoje delo potrebovali samospoštovanje (Dolinar, 2006) in empatijo (Prgič, 2006). Zanimali so nas tudi učinki vrstniške mediacije.

Metoda

Prispevek je nastal na podlagi ugotovitev magistrske naloge *Vrstniška mediacija na osnovnih šolah v Mariboru in okolici: značilnosti vrstniških mediatorjev in dosedanje izkušnje z mediacijo*. V pričujočem članku smo poskušali povzeti in predstaviti nekatere ključne ugotovitve raziskave.

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 264 učencev rednih osnovnih šol, starih od 10 do 15 let ($M=12.77$; $SD=0.91$). Od tega je bilo vključenih 132 (50 %) deklet in 132 (50 %) fantov. Od 264 vključenih učencev je bilo v raziskavo zajetih 62 vrstniških mediatorjev ($M=12.66$, $SD=1.04$), 19 (23.5 %) fantov in 43 (76.5 %) deklet. Tako predstavlja 62 vrstniških mediatorjev podvzorec 264 učencev. Devet vrstniških mediatorjev je bilo učencev šestega razreda, 13 učencev sedmega razreda, 25 učencev osmega razreda in 15 učencev devetega razreda. Udeleženci so bili učenci šestih osnovnih šol. V raziskavi je sodelovalo tudi šest mediatork kooordinatoric vrstniške mediacije na vključenih osnovnih šolah.

Pripomočki

Za ugotavljanje značilnosti učencev, ki so vrstniški mediatorji, in učencev, ki niso vrstniški mediatorji, smo sestavili vprašalnik, ki je vseboval pet demografskih vprašanj, eno vprašanje odprtega tipa, na katerega so odgovarjali samo vrstniški mediatorji (Zakaj so se odločili postati vrstniški mediatorji?), ter dva osebna vprašalnika. Vključili smo ocenjevalni lestvici: Indeks empatičnosti za otroke in mladostnike (Bryant, 1982; slovenska priredba Kroflič, 1998) in Lestvico samospoštovanja (Rosenberg, 1965), ki sta prevedeni v slovenščino.

Indeks empatičnosti za otroke in mladostnike

Indeks empatičnosti za otroke in mladostnike je ocenjevalna lestvica, ki obsega 22 trditve, prirejenih za otroke in mladostnike med 7. in 14. letom. Avtorica lestvice, ki se v originalu imenuje Index of Empathy for Children and Adolescents, je Brenda K. Bryant. Trditve se nanašajo na empatičnost v vsakdanjih situacijah. Instrument naj bi meril empatičnost kot potezo in ne trenutno empatijo. Vsota odgovorov na indeksu predstavlja vsoto točk, ki kaže na stopnjo emocionalne empatičnosti posameznika. Čim višja je vsota, tem večja je empatičnost.

Bryantova je preverila psihometrične značilnosti ocenjevalne lestvice. Navaja naslednje Cronbachove koeficiente: $\alpha=,54$ za prvi razred, $\alpha=,68$ za četrti razred in $\alpha=,79$ za sedmi razred. Test-retest koeficienti zanesljivosti so pa naslednji: $r=,74$ za otroke prvega razreda, $r=,81$ za četrti razred in $r=,83$ za sedmi razred. Rezultati na Indeksu empatičnosti praviloma rastejo s starostjo (Bryant, 1928; v Kroflič, 1998). V nekaterih raziskavah, kjer so preverjali psihometrične karakteristike Indeksa empatičnosti, so ugotovili večdimenzionalnost lestvice. V raziskavi, ki so jo naredili De Wied in sodelavci (2007), so ugotovili, da lestvico sestavljata dva faktorja, ki so ju poimenovali *Empathic Sadness* in *Attitude*. Aluja, Del Barrio in Garcia (2004) so določili tri faktorje in jih poimenovali *Feelings of Sadness*, *Understanding Feelings* in *Tearful Reaction*. V slovenščino je instrument prevedla Breda Kroflič. Priredba Indeksa empatičnosti zajema 22 trditve. Primer trditve je: »Hudo mi je, če vidim osamljeno deklico, ki se nima s kom igrati.« Preverila je nekatere psihometrične karakteristike slovenske priredbe. Na vzorcu 177 otrok, starih 10–11 let, je ugotovila, da je notranja konsistentnost $\alpha=,60$. Pri otrocih, starih 9–10 let, je bila zanesljivost po test-retest metodi $r=,77$. Uporaba lestvice je lahko poskusni instrument za nadaljne preučevanje in razvijanje instrumentarija za merjenje empatičnosti pri otrocih in mladostnikih (Kroflič, 1998). V originalni lestvici Bryantove otroci do 10. leta odgovarjajo na trditve z DA ali NE, adolescenti pa z odločanjem na 9-stopenjski lestvici (Kroflič, 1998). Odločila

sem se, da za namen te raziskave uporabim Likertovo 5-stopenjsko lestvico, to pa zato, da sem lahko ocenjevalno lestvico čim bolj približala mladostnikom, saj je 9-stopenjska lestvica preveč zapletena za to populacijo. Pri Likertovi lestvici je tako 1 pomenilo sploh ne drži zame, 2 – ne drži zame, 3 – delno drži zame, 4 – drži zame, 5 – popolnoma drži zame. Zanimala me je komponentna struktura vprašalnika, ki bi bila primerljiva z rešitvami drugih raziskovalcev (Aluja et al., 2004), zato sem iz sistema izločila 3 komponente. Vrednost preizkusa KMO=.78 in Bartletovega preizkusa sferičnosti ($X^2=1442,84$, $p<.05$) je pokazala, da so izpolnjene predpostavke za uporabo komponentne analize. Zanesljivost merjenja zanesljivosti celotne lestvice v tej raziskavi je Cronbach $\alpha=.77$. Izmerila sem tudi zanesljivost posameznih komponent: »Empatična čustva« (Cronbach $\alpha=.81$), »Razumevanje izražanja čustev« (Cronbach $\alpha=.56$) in »Empatične reakcije« (Cronbach $\alpha=.79$).

Lestvica samospoštovanja

Samospoštovanje sem merila z Rosenbergovo lestvico samospoštovanja (1965), ki meri splošno samospoštovanje in zajema tako pozitivna kot negativna stališča, ki jih posameznik zavzema do samega sebe. Lestvica je enodimenzionalna, kar pomeni, da točkujemo lestvico kot celoto in zajema 10 postavk, od katerih je pet izraženih v pozitivni obliki, pet pa v negativni obliki. Udeleženci vrednotijo postavke na 4-stopenjski Likertovi lestvici od močno se ne strinjam (1) do močno se strinjam (4). Primer postavke je: »Sposoben/sposobna sem delati enako dobro kot večina drugih ljudi.« Visoko število točk pomeni visoko samospoštovanje. Cusatis in Shannon (1996; v Marčič, 2006) sta ugotovili, da je zanesljivost lestvice, izmerjena kot notranja skladnost, Cronbach $\alpha=.87$. Notranja konsistentnost v raziskavi Marčičeve (2006) je bila Cronbach $\alpha=.83$. V moji raziskavi se je pokazalo, da je lestvica enodimenzionalna, notranja konsistentnost lestvice je Cronbach $\alpha=.77$.

Intervju za koordinatorje vrstniške mediacije na šoli

Intervju za koordinatorje vrstniške mediacije sem sestavila na podlagi pregleda literature, ki je opisana v teoretičnem delu, in na podlagi posvetovanja z mentorico ter osebnega zanimanja za temo. Vsebuje 13 vprašanj odprtega tipa. Primer vprašanja je: »Kakšni so razlogi, da ste se na šoli odločili za vključitev vrstniške mediacije v preventivne vzgojne dejavnosti na vaši šoli?«

Postopek

V novembru in decembru sem po dogovoru na šestih šolah v Mariboru in okolici aplicirala vprašalnik, ki je zajemal Lestvico samospoštovanja in Indeks empatičnosti za otroke in mladostnike. Vprašalnik za učence sem uporabila v razredih, kjer so bili vrstniški mediatorji, istočasno sem izvedla testiranje za učence, ki so vrstniški mediatorji, in za učence, ki niso vrstniški mediatorji. Tako so bili pogoji testiranja za vse učence enaki. Testiranja sem vodila sama, to pomeni, da sem podala navodila in razjasnjevala možna vprašanja. Na isti dan sem nato izvedla še intervju s koordinatorji vrstniške mediacije na šoli. S koordinatorji vrstniške mediacije na šoli sem intervju vodila večino časa direktivno, po vprašanjih, ki sem si jih vnaprej pripravila. Za razjasnitev kakšnega področja sem postavila podvprašanje ali postavila dodatno vprašanje (Mesec, 1998).

Analiza rezultatov

Intervju

Najprej sem zvočni posnetek intervjuja prepisala v pisno obliko. Nato sem izločila ali preoblikovala manj pomembno gradivo glede na raziskovalna vprašanja. Pridobljene podatke sem delno kvantitativno in delno kvalitativno obdelala. Kvantitativno sem obdelala recimo vprašanje: »Koliko časa že izvajate vrstniško mediacijo na šoli?« Podobno zasnovana vprašanja so bila tri. Ostala vprašanja sem obdelala na kvalitativen način s pomočjo Utemeljene teorije (»Grounded theory«), ki sta jo razvila Glaser in Strauss (1967; v Vogrinc, 2008). Pri kvalitativni obdelavi podatkov sem vključila še eno dodatno ocenjevalko, s katero sem povečala objektivnost rezultatov (Mesec, 1998).

Vprašalnik za učence

Podatke vprašalnika sem večinoma obdelala s pomočjo programa za statistično obdelavo podatkov SPSS. Eno vprašanje, ki je bilo kvalitativno in se je nanašalo na razloge, zakaj so učenci postali vrstniški mediatorji, sem obdelala kvalitativno ter s pomočjo dodatne ocenjevalke.

Rezultati raziskave

Motivi za vrstniškega mediatorja

V rezultatih bomo predstavili motive, zaradi katerih se učenci odločajo za vrstniškega mediatorja. Pomembno je, da vemo, kaj jih pritegne pri vrstniški mediaciji in kaj z vrstniško mediacijo pridobijo.

Motive učencev za vključitev v program vrstniške mediacije smo preverjali z odprtim vprašanjem na vprašalniku: »Zakaj si se odločil/-a postati vrstniški mediator/-ka?« Pri vprašanju so lahko navedli več odgovorov. V Tabeli 1 lahko vidimo, da se učenci v največji meri odločijo postati vrstniški mediatorji, da bi pomagali drugim. Prav tako zato, da bi znali pomagati sebi, ko se bodo znašli v konfliktih. Veliko se jih je priključilo, ker jih je mediacija zanimala. Pritegnile so jih tudi same značilnosti mediacije, saj so jo zaznali kot konstruktivno metodo reševanja sporov in kot način za izboljšanje šolske klime. Za mediacijo so se odločili tudi zato, da bi osebno rastle, dobili uvid v občutja drugih, nova znanja o metodah sporazumevanja in da bi spoznali sebe. Na njihovo odločitev so vplivali tudi mladostniki, od katerih so slišali pozitivne informacije. Mediacija pa jim predstavlja tudi drugačen način druženja z vrstniki.

Tabela 1: Motivi za vrstniškega mediatorja.

Kategorije	Podkategorije	Frekvence odgovorov	Skupna frekvenca	Odstotek
Nudenje pomoč	Pomoč drugim	43	53	51,5
	Samopomoč	10		
Novost	Nova izkušnja	2	14	13,6
	Zanimanje	12		
Konstruktivnost mediacije	Izboljšanje šolske klime	6	16	15,5
	Miren način reševanja sporov	2		
	Konstruktivna metoda	4		
	Vzpostavitev razumevanja	4		
Medvrstniški vpliv	Druženje	3	9	8,7
	Mnenja vrstnikov o mediaciji	3		
Osebnostna rast	Uvid v občutja drugih	2	11	10,7
	Nova znanja	3		
	Spoznavanje sebe	6		

Značilnosti vrstniških mediatorjev

Koordinatorke so povedale, da je pomemben kriterij za izbor prihodnjih vrstniških mediatorjev izpolnjevanje določenih norm. Pomembno je, da imajo vrstniški mediatorji določene osebne kvalitete, kot so komunikacijske sposobnosti, kar vključuje željo po komunikaciji, sposobnost poslušanja in družabnost; se prosocialno vedejo, kar vključuje empatičnost, prepoznavanje situacij, pripravljenost pomagati, prijaznost in samoiniciativnost; in so odgovorni za prepis zamujene snovi pri pouku, kadar zaradi mediacije ali izobraževanja zamudijo pouk.

Tabela 2: Deskriptivne statistike lestvic.

Spremenljivke	Opredelitev glede mediatorstva			
	Sem vrstniški mediator		Nisem vrstniški mediator	
	M	SD	M	SD
Lestvica samospoštovanja	20.42	3.97	20.65	4.49
Indeks empatičnosti	82.95	9.58	77.28	11.00
Empatična čustva	21.81	2.82	20.02	3.92
Razumevanje izražanja čustev	37.71	4.61	36.06	5.66
Empatične reakcije	16.11	4.71	14.24	4.94

Empatija

Rezultati samoocenjevalnega osebnostnega vprašalnika Indeks empatičnosti za otroke in mladostnike so pokazali, da so vrstniški mediatorji dosegli višji rezultat na področju empatije, $M=82.95$, $SD=9.58$, primerjavi z učenci, ki niso vrstniški mediatorji, $M=77.28$, $SD=11.0$. Izid t-testa je pokazal, da je razlika statistično pomembna, $t=3.66$, $p=.00$, $df=114.70$, $r=.22$. Kaže se, da obstaja statistično pomembna razlika v doseženih točkah na Indeksu empatičnosti za otroke in mladostnike med vrstniškimi mediatorji in med učenci, ki niso vrstniški mediatorji, in sicer so vrstniški mediatorji bolj empatični od drugih učencev. Izid t-testa kaže razliko med povprečnim rezultatom na komponenti »Empatična čustva«, ki so ga dosegli vrstniški mediatorji in učenci, ki niso vrstniški mediatorji; razlika je statistično pomembna, $t=3.96$, $p=.00$, $r=.32$. Prav tako izid t-testa na komponenti 2, »Razumevanje izražanja čustev«, kaže, da so vrstniški mediatorji dosegli višji povprečni rezultat v primerjavi z učenci, ki niso vrstniški mediatorji; razlika je statistično pomembna, $t=2.09$, $p=.04$, $r=.13$. Podobno se kaže na tretji komponenti, »Empatične reakcije«, kjer so vrstniški mediatorji dosegli višji povprečni rezultat kot učenci, ki niso mediatorji, in je razlika ponovno statistično pomembna, $t=2.64$, $p=.01$, $r=.16$. Vrstniški mediatorji so tako na vseh treh komponentah empatije dosegli višji povprečni rezultat kot učenci, ki niso vrstniški mediatorji.

Na usposabljanju za vrstniškega mediatorja se učenci seznanijo tudi s temo o empatiji. Učijo se predvsem preko iger vlog in delavnic. Usposabljanje traja od šole do šole različno, na nekaterih šolah strnjeno 20 šolskih ur, na drugih celo šolsko leto. Ena kordinatorka je povedala, da je na njihovi šoli usposabljanje zelo intenzivno in lahko povzroči spremembe v značilnostih in obnašanju udeležencev.

Samospoštovanje

Obstaja tudi razlika med povprečnim rezultatom vrstniških mediatorjev in učencev, ki niso vrstniški mediatorji, na lestvici samospoštovanja. Izid

t-testa je pokazal, da ta razlika ni statistično pomembna, $t=-0.36$, $p=.72$, $df=262$, $r=.02$.

Učinki uvedbe vrstniške mediacije v osnovne šole

Tabela 3: Učinki vrstniške mediacije.

Kategorije	Podkategorije	Frekvence odgovorov	Skupna pogostost odgovorov
Sprememba v šolskem okolju	Sprememba klime	4	5
	Prosocialno vedenje	1	
Sprememba pri učencih	Uporaba mediacijskih veščin	6	7
	Zmanjšanje medvrstniškega nasilja	1	
Sprememba pri mediatorjih	Nova znanja mediatorjev	2	3
	Prenos znanj na vse učence	1	
Sprememba pri učiteljskem kadru	Uporaba mediacijih tehnik pri učiteljih	2	5
	Več ukvarjanja s poučevanjem	3	
Nedefiniran vpliv	Ponekod ni sprememb	1	2
	Pričakovane dolgoročne učinkov	1	

O učinkih uvedbe vrstniške mediacije v osnovnih šolah smo govorili s koordinatorkami vrstniške mediacije. Povedale so, da se pozitivni učinki kažejo na ravni šole in na osebni ravni. Koordinatorke so omenjale, da je uvedba mediacije vplivala na izboljšanje klime, povečanje prosocialnega vedenja in zmanjšanje medvrstniškega nasilja. Vidne so tudi spremembe pri vseh učencih šole, saj uporabljajo mediacijska znanja. Vrstniški mediatorji prenašajo znanje na ostale učence. Opažajo tudi, da se učitelji več ukvarjajo s poučevanjem kot z discipliniranjem. Koordinatorke so omenile tudi, da ponekod ni večjih sprememb, da se ni zmanjšalo število konfliktov, se pa ti konflikti rešujejo z manj posredovanja učiteljev. Koordinatorke na šolah pričakujejo dolgoročne učinke, in sicer večjo časovno generalizacijo priučenih veščin reševanja konfliktov. Treba je omeniti tudi, da šole nimajo sistematičnih postopkov za evalviranje učinkov mediacije, tako da zapisano temelji na subjektivnih opažanjih koordinatork.

Zaključek

Vrstniška mediacija se umešča med preventivne vzgojne dejavnosti (Metelko Lisec, 2008). Šole so jo vključile v svoj program zaradi izboljšanja šolske klime in komunikacije (Haft in Weiss, 1998; Rugelj, 2001). Vrstniško mediacijo so prepoznali tudi kot način spoprijemanja z vedenjskimi težavami učencev in kot način zmanjšanja nasilja na šoli (Haft in

Weiss, 1998). Rezultati raziskave kažejo, da so vidni pozitivni učinki uvedbe vrstniške mediacije na osebnostni ravni pri učencih in na ravni šole. Na eni strani učenci vsakodnevno uporabljajo mediacijske veščine, prav tako pa mediacija vpliva na prosocialno vedenje in na manj medvrstniškega nasilja. Pomembni dejavniki, ki k temu lahko prispevajo, so medvrstniški vpliv, motivi učencev, ki želijo postati vrstniški mediatorji, osebne značilnosti mediatorjev in usposabljanje za mediatorje. Kaže se, da gre za posameznike, ki želijo pomagati sovrstnikom. Tudi Rugelj (2011) je ugotovila, da se učenci odločijo postati vrstniški mediatorji, da bi pomagali drugim. Zelo pomembna je tudi velika mera empatičnosti teh vrstnikov. Pomembno za mladostnike je tudi, da jim pri reševanju konfliktov pomaga vrstnik in ne odrasla oseba, saj ima mladostnik tako občutek, da ga mediator bolje razume (Baginsky, 2004; Cohen, 2012). Mediatorji se naučijo mediacijskih tehnik, ki jih lahko uporabljajo pri lastnih in tujih konfliktih. S spretnostmi, ki jih pridobijo, lahko odgovorno in uspešno odreagirajo v primeru medvrstniškega nasilja.

Uporabna vrednost raziskave je v njeni tematiki, saj je vrstniška mediacija dokaj nova preventivna dejavnost v slovenskem šolskem prostoru. Prav tako je področje osebnostnih lastnosti vrstniškega mediatorja s strani psihologov precej neraziskano. Glede na rezultate raziskave je vrstniška mediacija prinesla pozitivne učinke v slovenski šolski prostor, zelo ugodno je vplivala na spremembo šolske klime. V raziskavi smo dobili tudi informacijo, da mediacija vpliva na zmanjšanje medvrstniškega nasilja. Ker šole sistematično ne evalvirajo učinkov vrstniške mediacije, bi se lahko nadalje raziskalo povezanost med vrstniško mediacijo in medvrstniškim nasiljem.

Literatura

- Aluja, A., Del Barrio, V., in Garcia, F.L. (2004) Bryant's empathy index for children and adolescents: psychometric properties in the spanish language, *Psychological Reports* 95, str. 257–262.
- Baginsky, W. Peer mediation in the UK: a guide for schools. http://www.nspcc.org.uk/inform/publications/downloads/peermediationintheuk_wdf48055.pdf. (15. 9. 2013).
- Berčič, D. (2008) Vrstniška mediacija, *Didakta* 18/19/129, str. 13–18.
- Berndt, T., in Keefe, K. (1995) Friend's influence on adolescents adjustment to school, *Child Development* 66, str. 1312–1329.
- Bodine, R. J., Crawford, D. K., in Schrupf, F. (2010) *Vrstniška mediacija: reševanje konfliktov v šolah: vrstniški priručnik*. Ljubljana: Zavod Rakmo.

- Bryant, B. (1982) An index of empathy for children and adolescents, *Child Development* 53 str. 413–425.
- Cohen, R. (2012) *Vrstniki razrešujejo konflikte: vrstniška mediacija v šolah*. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Cuijpers, P., Koot, H. M., Van Lier, P. A. C., in Witvliet, M. (2009) Testing links between childhood positive peer relations and externalizing outcomes through a randomized controlled intervention study *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 77(5), str. 905–915.
- De Wied, M., Engels, R., Goudena, P., Maas, C., Matthys, W., Meeus, W., Van Goozen, S., in Vermande, M. (2007). Bryant's empathy index: A closer examination of its internal structure, *European Journal of Psychological Assessment* 23(2), str. 99–104.
- Gilhooley, J., in Scheuch, N.S. (2000) *Using peer mediation in classrooms and schools, strategies for teachers, counselors, and administrators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.
- Grebenc, V., Kodele, T., Kvaternik, I., in Rihter, L. (2010) *Pogovarjajmo se: skupnostni pristop v šoli*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Haft S., W., in Weiss R. E. (1998) Peer mediation in schools: expectations and evaluations, *Harvard Negotiation Law Review* 3, str. 213–270.
- Harris, R.D. (2005) Unlocking the learning potential in peer Mediation: an evaluation of peer mediation modeling, and disputant learning, *Conflict Resolution Quarterly* 23(2), str. 141–164.
- Haith M., Miller S. A., in Vasta, R. M. (1997) *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Iršič, M. (2010) *Mediacija*. Ljubljana: Rakmo.
- Justin, J., in Zupančič, M. (1991) *Otrok, pravila, vrednote: otrokov moralni in socialni razvoj*. Radovljica: Didakta.
- Klobasa, M. (2014) *Vrstniška mediacija na osnovnih šolah v Mariboru in okolici: značilnosti vrstniških mediatorjev in dosedanje izkušnje z mediacijo*, Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Košir, K. (2013) *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil.
- Kroflič, B. (1998) *Učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike otrokovega intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Marčič, R. (2006a). Povezanost mladostnikove samopodobe in samospoštovanja z nekaterimi zdravju škodljivimi vedenji, *Psihološka obzorja* 15(4), str. 53–65.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

- Metelko Lisec, T. (2008). Mediacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah – nova kultura odnosov, *Didakta*, 18, str. 8–11.
- Prgič, J. (2010) *Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Rogers, C., in Farson, R. (1987) Active listening. V: R.G. Newman, M.A. Danzinger in M. Cohen [ur.], *Communicating in Business Today*. D.C. Heath in Company. http://www.goget.org/pdf/Rogers_Farson.pdf. (10.12.2013).
- Rosenberg, M. (1965) *Rosenberg self-esteem scale*. http://www.fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/self_measures_for_self-esteem_rosenberg_self-esteem.pdf. (25.10.2013).
- Rugelj, D. (2011) *Izkušnje z vrstniško mediacijo na izbranih osnovnih šolah*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vogrinc, J. (2008a) Pomen triangulacije za zagotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja, *Sodobna pedagogika* 5, str. 108–122.

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30\(3-4\)169-182](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.30(3-4)169-182)

Povzetki/Abstracts

Sonja Pečjak, Tina Pirc

PSIHOLOŠKI VIDIKI MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V ŠOLAH: UGOTOVITVE NEKATERIH SLOVENSКИH RAZISKAV

V prispevku prikazujemo psihološko raziskovanje različnih vidikov medvrstniškega nasilja (MVN) – pojava, ki je prisoten na vseh šolah. Najprej izpostavljamo nekatere konceptualne in metodološke dileme raziskovanja MVN, kot so jasna opredelitev medvrstniškega nasilja in s tem povezana veljavnost merjenja pojava, zagate pri raziskovanju tega nasilja in veljavnost primerjalnih analiz o pojavnosti MVN v različnih (kulturnih) okoljih. Temu sledi opis lastnih raziskovalnih rezultatov s tega področja v preteklih letih, pri čemer so ti rezultati deskriptivne narave in zajemajo vprašanja, kot so: kakšna je razširjenost MVN; ali je iniciacijski obred »fazaniranja« v srednjih šolah MVN ali ne; kakšno vlogo imajo pri tem nasilju opazovalci; kakšna je povezanost MVN s šolsko kulturo ter o katerih vrstah intervencij pri obravnavi in zaustavljanju MVN v šoli poročajo učitelji. Zbrani rezultati pri slovenskih otrocih in mladostnikih kažejo, da je tega nasilja pomembno več v osnovni kot srednji šoli, več med fanti kot dekleti in več med učno manj uspešnimi učenci. Nadalje smo ugotovili, da je sprejemni obred dijakov-novincev (t. i. »fazaniranje«) v srednjih šolah močno razširjen, saj 79 % novincev poroča, da so mu bili podvrženi, od tega kar 43 % od njih neprosto voljno, ter da so bile pri tem v 28 % prisotne dejavnosti, ki bi jih lahko označili kot MVN, tudi hujših oblik. Z empiričnimi podatki smo potrdili pomembno vlogo učencev opazovalcev (aktivnih in pasivnih spodbujevalcev nasilnežev, ignorantov in zagovornikov žrtve), ki s svojimi odzivi pomembno vplivajo na razširjenost

MVN na šoli, ter šolske klime, ki jo v veliki meri sooblikujejo tudi učitelji. Kot najmočnejši napovednik intervencij pri učiteljih se je pokazala njihova zaznava resnosti MVN, pri čemer ti kot bolj resni obliki MVN pojmujejo fizično in verbalno nasilje. Ob predstavitvi posameznih empiričnih rezultatov študij (tujih in lastnih) izpostavljamo potrebne oz. smiselne pedagoške implikacije.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, raziskovalne dileme, razširjenost, opazovalci, šolska klima pri medvrstniškem nasilju

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PEER BULLYING IN SCHOOLS

In our contribution we present the psychological research of various aspects of peer bullying (PB) – a phenomenon that is present in all schools. First, we highlight some conceptual and methodological dilemmas in PB research, such as the clear definition of peer bullying and the measurement validity of this phenomenon, issues regarding investigating PB and the validity of comparative analyses of the prevalence of PB in diverse (cultural) environments. This is followed by the description of our own research results in the field over the past years, with these results being descriptive and covering issues such as: what is the prevalence of PB; is the initiation rite of hazing (»pheasanting«) in secondary schools PB or not; what is the role of the observers in PB; how is PB related to school culture and what types of interventions teachers report to engage in when dealing with PB. The results of the Slovenian children and adolescents show that the prevalence of PB is significantly higher in primary compared to secondary schools. There is also more PB among boys and lower performing students compared to girls and higher performing students, respectively. Furthermore, we found that the initiation rite of student-novices (i. e. »pheasanting«) in secondary schools is widespread; as 79% of the novices reported that they took part in it, 43% of them involuntarily. In 28% of the cases, activities, which could be defined as PB, even in more dangerous forms, were included. Our empirical data confirmed the important role of the observers (active and passive reinforcers of the bully, ignorants and defenders of the victim), whose reactions to PB have a large influence on its prevalence, and of school climate, which is largely co-shaped by the teachers. The strongest predictor of teacher interventions in PB situations was their perceived severity of PB, by which they regard physical and verbal bullying as more serious. Along with the presentation of different empirical study results (our own and from other authors), we highlight the necessary and meaningful pedagogical implications.

Keywords: peer bullying, research dilemmas, prevalence, observers, school climate in peer bullying

Marko Prpić, Jelena Pavičić Vukičević, Matea Korda

ŠOLSKA KLIMA KOT NAPOVEDOVALEC NASILJA UČENCEV NAD UČITELJI

Šolska klima je relativno trajna kvaliteta šolskega okolja, čigar komponente (odnos med učiteljem in učencem, odnos med učenci, avtonomija učencev in šolska pravila) so napovedovalec raziskanih oblik nasilja učencev nad učitelji (imenovanje učiteljev s sramotilnimi imeni, slabo vedenje, izjave o udarjanju, provociranje učiteljev, kazanje žaljivih gest, pogosti prepiri, grožnje s poškodbo, fizični napad ter strah pred poškodbo in vznemirjanjem). Cilj raziskave je bil preverjanje povezanosti percepcije nasilja učencev nad učitelji glede na lastnosti šolske klime. Raziskava je bila izpeljana z dvema anketnima vprašalnikoma, namenjenima učencem in učiteljem, udeležili so se je 541 učenec in 102 učitelja srednjih šol v Mestu Zagrebu (*Grad Zagreb*). Po testiranju normalnosti distribucij so bili izpeljani neparametrični Mann-Whitneyevi U testi za testiranje razlik med vzorci učencev in učiteljev, in sicer v percepcijah šolske klime ter nasilja nad učitelji. Rezultati so pokazali, da imajo učenci bolj negativna stališča kot učitelji na vseh lestvicah šolske klime. Pomembne statistične razlike na testu percepcije nasilja učencev nad učitelji smo ugotovili samo na postavkah, iz katerih je vidno, da učenci učitelje imenujejo s sramotilnimi imeni in da so navzoči pogosti prepiri. Grožnje s poškodbo s strani učenca je doživelo celo 3 % učiteljev in 2 % učiteljev je doživelo fizični napad. Rezultati regresijske analize pokažejo, da postavke, ki merijo šolsko klimo, skupaj pojasnjujejo statistično pomembno količino variance vseh preverjanih oblik nasilja, razen izkušenj učiteljev s fizičnim nasiljem s strani učencev.

Ključne besede: nasilje učencev nad učitelji, šolska klima, učenci, učitelji

SCHOOL CLIMATE AS A PREDICTOR OF STUDENTS' VIOLENCE AGAINST TEACHERS

School climate is a relatively permanent quality of a school environment, whose components (relationship between teachers and students, relationships among students, students' autonomy and school rules) are a predictor of examined forms of students' violence directed against teachers (calling teachers offensive names, bad behaviour, statements about punching, provoking teachers, making offensive gestures, frequent arguments, threatening to injure, physical assault and the fear of being injured and harassed). The objective of the study was to test the correlation between the perception of students' violence directed against teachers and the school climate. The study was conducted by using two questionnaires intended for the samples of students and teachers, and there were 541 students and 102 teachers of secondary schools in the City of Zagreb

participating in the research. After testing the normality of distributions, non-parametric Mann Whitney U tests were conducted to test the differences between the samples of students and teachers, namely in the perceptions of school climate and violence against teachers. The results have shown that students have a more negative opinion than teachers concerning all subscales of school climate. More significant statistical differences regarding the test of perception of students' violence against teachers are determined only in the items relating to teachers being called offensive names and having frequent arguments. As many as 3% of teachers have experienced a threat to be injured by students and 2% of them have been physically assaulted. The results of the regression analysis show that items measuring school climate together explain the statistically significant amount of variation of all tested forms of violence, apart from the teachers' experience of physical violence from students.

Keywords: violence against teachers, school climate, students, teachers

Tina Pivec in Ana Kozina

DOŽIVLJANJE NASILJA V MLADOSTNIŠTVU: VLOGA ODNOSOV Z VRSTNIKI, ODNOSOV Z UČITELJI TER ČUSTVENIH IN SOCIALNIH KOMPETENC

Doživljanje medvrstniškega nasilja (t. i. viktimizacija) v mladostništvu predstavlja dejavnik tveganja za pojav psihosocialnih težav in ima negativne posledice za posameznika tudi kasneje v življenju. Zaradi pomanjkanja raziskav na področju čustvenih in socialnih kompetenc (empatija, samozavedanje in samopodoba), vrstniških odnosov (pozitivni odnosi z vrstniki, težavno vedenje in prosocialno vedenje) in odnosov učencev z učitelji (pozitivnih in negativnih) v kontekstu viktimizacije v slovenskem šolskem prostoru je bil namen raziskave preveriti napovedno vrednost omenjenih dejavnikov pri pojavu viktimizacije. Podatki so bili zbrani v pilotni raziskavi v sklopu projekta *Roka v roki: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost*. V raziskavi je sodelovalo 123 učencev iz šestih osnovnih šol, starih med 13 in 15 let ($M=13,20$; $SD=0,42$). V analizah je bil uporabljen Olweusov vprašalnik nasilnež/žrtev (OBVQ, Olweus, 1996; lestvica viktimizacije) za merjenje viktimizacije; slovenska različica Vprašalnika prednosti in slabosti (SDQ, Goodman, 1997) za merjenje odnosov z vrstniki; Lestvica »učitelj kot socialni kontekst« (TASC, Belmont, Skinner, Wellbron in Connell, 1992) in vprašalnik, povzet iz raziskave PISA 2015 (OECD, 2017), za merjenje odnosov z učitelji; vprašalnik opisovanja samega sebe (SDQ II, Marsh, 1992), vprašalnik empatije (IRI; Davis, 1980) in Kentuckyjeva lestvica čuječnosti (Baer, Smith in Allen, 2004) za merjenje čustvenih ter

socialnih kompetenc. Rezultati hierarhične multiple regresijske analize so pokazali, da so med vsemi vključenimi napovedniki pomembni napovedniki viktimizacije pozitivni odnosi z vrstniki in negativni odnosi z učitelji. Dejavniki na ravni odnosov z vrstniki pojasnijo 18 % variance, odnosi z učitelji dodatno pojasnijo 10 % variance, čustvene in socialne kompetence pa 2 % variance viktimizacije. Dodatno sva preverili mediatorski učinek negativnih odnosov z učitelji na odnos med odnosi z vrstniki, čustvenimi in socialnimi kompetencami učencev in viktimizacijo. Pokazalo se je, da negativni odnosi z učitelji vplivajo na odnos med pro-socialnim vedenjem in viktimizacijo ter negativnimi odnosi z vrstniki in viktimizacijo, kar govori v prid pomembnosti odnosov z učitelji v procesu viktimizacije.

Ključne besede: viktimizacija, čustvene in socialne kompetence, odnosi z vrstniki, odnosi med učenci in učitelji

EXPERIENCING VIOLENCE IN ADOLESCENCE: THE ROLE OF PEER RELATIONSHIPS, TEACHER RELATIONSHIPS, AND EMOTIONAL AND SOCIAL COMPETENCIES

Experiencing bullying (victimization) in adolescence is a risk factor of occurrence of psychosocial problems and negative consequences for individuals even later in life. Due to the lack of research in the field of emotional and social competencies (empathy, self-awareness and self-esteem), peer relationships (positive peer relations, conduct problems, prosocial behavior) and relationships with teachers (positive in negative) in the context of victimization in the Slovenian school environment, the aim of our study was to examine the predictive value of mentioned factors in the occurrence of victimization. The data were collected in a pilot study within the framework of the project Hand in hand: Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies. The study involved 123 students from six elementary schools aged between 13 and 15 ($M = 13.20$, $SD = 0.42$). In the analyzes we used the Olweus' bully/victim questionnaire (OBVQ, Olweus, 1996; Victimization scale) to measure victimization; Slovene version of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997) to measure relationships with peers; The Teacher As Social Context scale (TASC, Belmont, Skinner, Wellbron, and Connell, 1992) and the questionnaire retrieved from PISA 2015 survey (OECD, 2017) for measuring teacher-students relations; Self-Description Questionnaire (SDQ II, Marsh, 1992), Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1980) and the Kentucky Mindfulness Scale (Baer, Smith, and Allen, 2004) for measuring emotional and social competencies.

The results of a hierarchical multiple regression analysis have shown that among all the predictions included, positive relationships with peers and negative relationships with teachers were significant predictors of victimization. The factors on the level of peer relationships explain the 18% variance, the relationships with teachers further explain 10% of the variance, and emotional and social competencies explain 2% of the variance of victimization. In addition, we examined the mediation effect of negative relationships with teachers on the relationship between peer relationships, emotional and social competencies, and victimization. It has been shown that negative relationships with teachers affect the relationship between prosocial behavior and victimization and conduct problems and victimization, which speaks of the importance of negative relations with teachers in the process of victimization.

Keywords: victimization, emotional and social competencies, peer relationships, relationships between students and teachers

Barbara Japelj Pavešić

ALI JE ŠOLSKO NASILJE MED SLOVENSKIMI UČENCI POVEZANO Z UČENJEM?

V slovenskem izobraževalnem prostoru se izrazito razlikujeta kazalca motivacije učencev za učenje ter znanja. Motivacija je v mednarodnih primerjavah nizka, znanje pa nad mednarodnim povprečjem. Obenem je v mednarodnih primerjavah nizek tudi občutek pripadnosti šoli med učenci osnovne šole, na razredni in predmetni stopnji. V prispevku pokažemo rezultate analize povezanosti dveh kazalcev šolskega okolja (občutek pripadnosti šoli in zaznana incidenca nasilja) z dvema kazalcema učenja (motivacija za učenje in znanje učencev) v 4. in 8. razredu osnovne šole. Ugotavljamo, da se povezanost med opazovanimi kazalci razlikuje med dvema starostnima skupinama. Različni vzorci povezanosti se pokažejo med občutkom pripadnosti šoli z motivacijo ter z znanjem ter zaznano incidenco nasilnih dogodkov z motivacijo ter z znanjem. Iz podrobnejše analize povezanosti posameznih postavk kazalcev šolskega okolja z motivacijo in znanjem izpostavimo tiste, ki največ prispevajo k povezanosti varnega šolskega okolja z učenjem.

Ključne besede: vzpodbudno šolsko okolje, pripadnost šoli, nasilje na šoli, motivacija za učenje, znanje

IS BULLYING AMONG SLOVENE STUDENTS RELATED TO LEARNING?

Indicators of students' motivation for learning and knowledge differ markedly in the Slovenian educational space from international averages.

Motivation is low in international comparisons, and knowledge is above the international average. At the same time, in international comparisons, there is a low sense of belonging to school among primary and secondary school students. The paper presents the results of the analysis of the links between two indicators of school environment (sense of belonging to school and perceived incidence of violence) with two indicators of learning (motivation to learn and students' knowledge) in grades 4 and 8 of elementary school. We find that the correlations between the observed indicators differ between the two age groups. Different patterns of connectedness emerge between a sense of belonging to the school with motivation and knowledge, and the perceived incidence of violent events with motivation and knowledge. From a more detailed analysis of the connection of individual items of school environment indicators with motivation and knowledge, we highlight those who contribute most to the connection of a safe school environment with learning.

Keywords: encouraging school environment, school belonging, school violence, learning motivation, knowledge

Barbara Neža Brečko

SPLETNO NADLEGOVANJE V ŠOLAH Z VIDIKA SPOLA

Spletno nadlegovanje je oblika medvrstniškega nasilja in pereč problem tako v svetu kot Sloveniji. V okviru projekta Odklikni! je bila spomladi 2018 izvedena raziskava v slovenskih osnovnih in srednjih šolah, v kateri je sodelovalo 5290 mladih, raziskava pa kaže visok delež mladostnikov, ki so že doživeli spletno nadlegovanje. Raziskava kaže, da so žrtve spletnega nadlegovanja pogosteje dekleta, kar je skladno tudi z obstoječimi mednarodnimi študijami. V članku smo opredelili spletno nadlegovanje in različne oblike spletnega nadlegovanja ter podali kratek pregled rezultatov obstoječih raziskav. V nadaljevanju članka se osredotočamo na ugotovitve raziskave projekta Odklikni! – predvsem na spletno nadlegovanje z vidika spola. Pri tem analiziramo stališča mladih do spletnega nadlegovanja, katere vrste nadlegovanja doživljajo dekleta in katera fantje, saj se oblike nadlegovanja med spoloma razlikujejo. Kot ugotavljamo, so tudi v doživljanju spletnega nadlegovanja velike razlike med spoloma – dekleta se zaradi nadlegovanja v veliko večji meri počutijo zaskrbljena, pod stresom, prestrašena, nemočna ter depresivna, fantje pa v veliko večji meri štejejo nadlegovanje kot zabavo, nadlegovanje se jim zdi smešno, vseeno jim je, če doživljajo nadlegovanje, oziroma nadlegovanje na njih nima vpliva. Lahko bi rekli, da gre pri fantih za normalizacijo pojava oziroma

nezavedanje, da gre za obliko nasilja. Do normalizacije pojava prihaja tako pri žrtvah kot pri nadlegovalcih.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, spletno nadlegovanje, spol, mladi, IKT

CYBER VIOLENCE IN SCHOOLS FROM A GENDER PERSPECTIVE

Cyber violence is a form of peer violence and is a big problem both in the world and in Slovenia. Within the project Odklikni! a study was conducted in the spring of 2018 in Slovenian primary and secondary schools, including 5290 young people. The survey a high proportion of adolescents who have already experienced cyber violence. The survey shows that victims of cyberbullying are more likely to be girls, which is in line with existing international studies. The article defines cyberviolence and various forms of cyber violence and gives a brief overview of the results of existing research. In this article, we focus on the findings of the research project Odklikni!. We analyze the views of young people on cyber violence, what types of harassment girls and boys experience, as the forms of harassment differs regarding the gender. As the results show, also in the experience of cyber violence, there are big gender differences - girls are much more concerned about violence, stressed, scared, helpless and depressed, and boys are more likely to consider cyber violence as fun, they don't care if they experience cyber violence, or it has no consequences for them. It could be said that boys are normalising cyber violence, or are not aware, it is a form of violence. Normalization occurs in both victims and perpetrators.

Keywords: peer violence cyberviolence, gender, youth, ICT

Maja Vreča

SPLETNO NASILJE, VIRTUALNO NASILJE ALI NASILJE, KI UPORABLJA NOVE TEHNOLOGIJE?

Pri »novih« oblikah nasilja imamo težavo že s samim poimenovanjem, saj se že privzeto poimenovanje spreminja z novimi pojavnimi oblikami. Po drugi strani pa se že skoraj na dnevni ravni množijo poimenovanja posameznih oblik nadlegovanja in nasilja ter fenomenov, povezanih z njim. Kar je skupnega vsem tem pojavom, je predvsem to, da jih otroci in mladostniki izpostavljajo kot največji problem rabe sodobnih tehnologij. Težko bi našli mladostnika, ki še ni bil v vlogi žrtve tovrstnega nasilja ali pa vsaj priča temu, da se je nasilje izvajalo nad njegovim vrstnikom ali prijateljem. Nove oblike nasilja so med mladimi zelo razširjene, celo bolj kot »tradicionalne« oblike. Za to je več razlogov. Mladi so zelo aktivni v svojem »on-line« življenju na svetovnem spletu, pogosto se tam odvije celo več njihovega komuniciranja kot v fizičnem svetu. Odrasli mladim

vztrajno sporočamo, da so »digitalni domorodci«, mi pa, da ne poznamo »on-line« sveta. Izvajanje nasilja brez neposrednega stika z žrtvijo je emocionalno gledano veliko lažje, zato gre zaradi odsotnosti povratne informacije o učinku nasilja običajno storilec tudi mnogo dlje, kot bi šel, če bi šlo za nasilje »v živo«. In ne nazadnje – mladi »digitalni domorodci« so, ravno tako kot odrasli, nepoučeni o tem, kako zelo sledljivi so v virtualnem svetu. Pogosto mislijo, da lahko nasilje izvajajo povsem anonimno. V Sloveniji se z »virtualnim« nasiljem med mladimi že dolgo ukvarjamo, zelo intenzivno pa se temu posvečamo zadnjih 15 let. To poteka na več ravneh, a tu omenjamo le ključne deležnike. Največ aktivnosti poteka skozi Center za varnejši internet, v katerem sodelujejo štiri partnerske organizacije. Center sestoji iz treh segmentov. Safe.si je projekt osveščanja, ki naslavlja otroke, mladostnike, učitelje in starše. Drugi del projekta je Tom telefon, ki isti publiki nudi možnost anonimnega pogovora o težavah mladih. Tretji del pa je Spletno oko, ki je prijavnna točka za nelegalne vsebine. Pomemben deležnik v tem trenutku je tudi projekt Odklikni!, ki naslavlja nasilje nad dekleti; dekleta so namreč temu nasilju veliko bolj izpostavljena kot fantje. V članku prikazujemo povzetek dejavnosti Centra za varnejši internet in ugotovitve iz odzivov sodelujočih, ki so zaradi strahu pred razkritjem žrtve, storilca ali nemoči šole pretežno ustni. Podatki tako temeljijo na zbirkah informacij, ki jih zbira vsak segment centra in jih obravnavamo kot skupno bazo informacij o skrbi za varnejši internet za mlade v Sloveniji.

Ključne besede: spletno nasilje, virtualno nasilje, Safe.si, Arnes

CYBERBULLYING OR BULLYING, USING NEW TECHNOLOGIES?

What we call cyberbullying in English has many different names in Slovenian. Added to this the names of particular forms of cyberbullying are multiplying almost daily. What is common to all these bullying phenomena is that children and adolescents bring it to light as the greatest problem with the use of modern technologies. It would be hard to find an adolescent who has not yet been a victim of this type of violence, or at least witnessed the violence being carried out against his or her peer or friend. New forms of violence are widespread among young people, even more so than the "traditional" forms. There are several reasons for this. Young people are very active in their online life on the World Wide Web. They often communicate even more online than in the physical world. Adults keep telling young people that they are "digital natives" and that adult people do not understand the online world. Exercising violence without direct contact with the victim is much easier emotionally, so in the absence of feedback on the impact of the violence, the perpetrator is often

more cruel than in the face-to-face violence. And last but not least - young “digital natives” are just as ignorant about how highly traceable they are in the virtual world. They often think that they can commit violence anonymously. In Slovenia, we have been dealing with the prevention of cyberbullying among young people for a long time, and we have been devoting ourselves to it very intensively for last 15 years. This is implemented on several levels, but only key actions and stakeholders are mentioned here. Most activities are conducted through the Safer Internet Center, which is consisting of four partner organizations. Safer Internet Center has three segments. Safe.si is an outreach project that addresses children, adolescents, teachers and parents. The second part of the project is Tom Telephone, which offers the same audience the opportunity to talk anonymously about the problems of young people. The third part is Hotline Spletno oko enables internet users anonymous report of hate speech and child sexual abuse images. Another important stakeholder at the moment is the Odklikni! Project, which addresses violence against girls; girls are much more exposed to this violence than boys. The article provides a summary of the Safer Internet Center’s activities and findings from responses from participants who are overwhelmingly oral because of fears of disclosure to the victim, perpetrator or powerlessness of the school. The data are therefore based on collections of information collected by each segment of the Center and are considered as a common database of information on the care for a safer Internet for young people in Slovenia.

Keywords: cyberbullying, Safe.si, Arnes

Zora Rutar Ilc

PREVENTIVNA VLOGA POZITIVNIH PSIHOSOCIALNIH ODNOSOV V ŠOLI

Ključni namen prispevka je osvetliti pomen psihosocialnih odnosov za različne vidike počutja in klime ter utemeljiti spodbudno in varno učno okolje kot enega pomembnih varovalnih dejavnikov pri preprečevanju nasilnega vedenja učencev, s tem v povezavi predstaviti nekaj konkretnih strategij, ki učiteljem in šolam lahko pomagajo graditi na teh izhodiščih. Uvodoma izpostavimo vlogo učitelja pri vodenju razreda za dobro klimo in vključenost ter pomen njegove odnosne kompetence pri tem. Opišemo tudi dve orodji v podporo vključujočemu vodenju razreda in nekaj strategij ter namigov za prakso. Nakazujemo pa tudi, kako lahko pri učencih krepimo prosocialno vedenje kot dejavnik preventive pred medvrstniškimi nasiljem, in pojasnimo ključno vlogo čustvenega in socialnega učenja učencev, pa tudi učiteljev in njihove odnosne kompetence za spodbudno

in varno učno okolje. Zaključimo s priporočili, kako ob upoštevanju vseh teh vidikov zasnovati celostni šolski model spodbudnega in varnega učnega okolja kot preventive pred nasiljem. V ta namen predstavimo program usposabljanja za učitelje, ki smo ga razvili na ZRSŠ.

Gljučne besede: spodbudno in varno učno okolje, psihosocialni odnosi, klima, počutje, vodenje razreda

THE PREVENTIVE ROLE OF PSYCHOSOCIAL RELATIONS IN THE SCHOOL

The main purpose of this article is to put in light the importance of psychosocial relations for different aspects of wellbeing and climate and to ground stimulative and safe environment as one of important protective factors for preventing school violence. In connection to this some concrete strategies will be presented, which can help practitioners. In the introduction the role of teacher by classroom management is stressed and the importance of his relational competence. We describe two tools which are supportive for the inclusive classroom management and some strategies and cues for practice. We also show how a prosocial behaviour as a preventive against peer violence can be fostered and explain the key role of social and emotional learning of pupils and also teachers and their relational competence for a safe and stimulative learning environment. We finish with some ideas how to conceptualise an integrative school model of safe and stimulative learning environment as a preventive against violence. We therefore present a programme for teachers that was developed at the National Educational Institute.

Keywords: stimulative and safe learning environment, psychosocial relations, climate, wellbeing, classroom management

Martina Kukovec

VRSTNIŠKA MEDIACIJA

Vrstniki in vrstniške skupine so pomemben dejavnik socialnega in emocionalnega razvoja otrok ter mladostnikov. Poleg tega se šole soočajo z medvrstniškim nasiljem. Vrstniška mediacija deluje preventivno, saj omogoča, da se konflikti ne razvijejo v vsej svoji meri in ne prerastejo v nasilje (Prgič, 2010; Košir, 2013). Vrstniška mediacija omogoča učenje konstruktivnega reševanja konfliktov. Zanimalo nas je, kakšni so motivi učencev, da se odločijo postati vrstniški mediatorji, kakšne značilnosti potrebuje vrstniški mediator in ali se vrstniški mediatorji v empatičnosti in samospoštovanju razlikujejo od ostalih učencev. Namen raziskave je bil preveriti tudi učinke vrstniške mediacije. Za namen raziskave sem opravila intervju s koordinatorji vrstniške mediacije in aplicirala vprašalnik za

učence, ki je vseboval Rosenbergovo lestvico samospoštovanja ter Indeks empatičnosti za otroke in mladostnike. V raziskavi je sodelovalo 264 učencev rednih osnovnih šol, starih od 10 do 15 let, od tega 62 vrstniških mediatorjev. Učenci se v največji meri odločijo postati vrstniški mediatorji, da bi pomagali drugim. Koordinatorke menijo, da je pomembno, da ima prihodnji mediator komunikacijske in socialne sposobnosti, da je empatičen in odgovoren. Izkazalo se je, da je stopnja empatičnosti višja pri vrstniških mediatorjih v primerjavi z ostalimi učenci. V samospoštovanju med vrstniškimi mediatorji in ostalimi učenci ni bilo razlik. Koordinatorke poročajo, da je uvedba vrstniške mediacije vplivala na izboljšanje šolske klime.

Ključne besede: vrstniška mediacija, medvrstniško nasilje, reševanje konfliktov, šolska klima.

PEER MEDIATION

Peers and peer groups are an important factor of the social and emotional development of children and youth. Also, schools are dealing with peer violence. Peer mediation acts preventively, since it allows conflicts to not develop to their full extent and not turn into violence (Prgič, 2010; Košir, 2013). Peer mediation makes it possible for students to learn a constructive way of conflict resolution. We were interested in what the students' peer mediator needs, and whether peer mediators differ in empathy and self-esteem from other students. The purpose of the research was to examine the effects of peer mediation. For the purpose of the research, I conducted an interview with peer mediation coordinators and applied a questionnaire for pupils, which contained the Rosenberg Self-Esteem Scale and the Index of Empathy for Children and Adolescents. 264 pupils from regular primary schools aged 10 to 15, 62 of which were peer mediators, have participated. Pupils are mostly determined to become peer mediators in order to help others. It is important for the future mediator to have communicative and social skills and to be emphatic and responsible. The results show that the level of empathy is higher among peer mediators in comparison to other pupils. However, when measuring the general self-esteem, there was no difference between peer mediators and other pupils. Coordinators report that the introduction of peer mediation has influenced the improvement of the school climate.

Keywords: peer mediation, reduction of peer violence, conflict resolution, school atmosphere.

Avtorji/Authors

Barbara Neža Brečko

je zaposlena kot raziskovalka na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani, na Centru za družboslovno informatiko, kjer sodeluje pri nacionalnih in mednarodnih študijah predvsem s področja informacijske družbe in izobraževanja. Njeno interesno področje je metodologija raziskovanja, pri čemer se osredotoča predvsem na raziskovanje v izobraževanju, uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in merjenje digitalnih kompetenc. Je koordinatorica študije Odklikni! in vodja mednarodnega projekta Cybersafe, ki se prav tako osredotoča na spletno nadlegovanje deklet.

Barbara Neža Brečko

holds a PhD in methodology, she works as a researcher at Faculty of Social Sciences at University of Ljubljana in the Centre for social informatics. She participates in national and international studies in the field of social informatics and education. Her focus is on the methodology of research, especially in education, and the use of ICT and digital competence. She is the coordinator of the study Odklikni! and project leader of the international Cybersafe project, which also focuses on cyberviolence among girls.

Barbara Japelj Pavešič

je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, v skupini za mednarodne raziskave znanja. Bila je nacionalna koordinatorka mednarodnih raziskav trendov znanja matematike in naravoslovja, TIMSS, ter raziskave o poučevanju in učenju, TALIS. Njeno raziskovalno področje je statistično

modeliranje kompleksnih zbirk podatkov velikih mednarodnih raziskav, ki se vsebinsko vključujejo v pojasnjevanje pogojev in demonstracije znanja matematike ter naravoslovja šolajoče se mladine.

Barbara Japelj Pavešič

is a researcher at the Educational Research Institute, in team coordinating and analyzing international large-scale assessments in education. She has been the national coordinator of Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS, and Study of teaching and learning, TALIS. Her field of research is the statistical modeling of complex data from large-scale international studies that is substantively involved in explaining the conditions and demonstrations of knowledge of mathematics and science of students K-13.

Matea Korda

je višja strokovna sodelavka v Oddelku za informiranje v upravi Mesta Zagreba (*Grad Zagreb*). Diplomirala je iz psihologije na Hrvatskih študijskih Univerze v Zagrebu (*Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu*), kjer dela kot zunanja sodelavka. V prostem času volontira na Pogumnem telefonu (*Hrabri telefon*), brezplačni telefonski liniji za otroke in starše, v sklopu katere je educirana za nudenje pomoči in podpore otrokom, s katerimi grdo ravna, ter zanemarjenim otrokom in njihovim družinam.

Matea Korda

is a senior associate at the Information Department in the municipal administration of the City of Zagreb. She graduated in Psychology from the Croatian Studies of the University of Zagreb, where she works as an external associate. In her free time, she volunteers for the Brave Phone, a free helpline for children and parents, within which she is educated for providing assistance and support to abused and neglected children and their families.

Ana Kozina

je diplomirana univerzitetna psihologinja, doktorica psiholoških ved in docentka za psihologijo. Zaposlena je na Pedagoškem inštitutu, kjer je vodja Centra za evalvacijske študije. Njeno raziskovalno delo sega na področji pedagoške in razvojne psihologije. Ukvarja se z razvojem agresivnosti in anksioznosti (obdobje otroštva in mladostništva) ter njune interakcije na ravni posameznika in na ravni širšega družbenega okolja (vključno z razvojem preventivnih in intervencijskih dejavnosti). Na področju pedagoške psihologije se ukvarja s preučevanjem dejavnikov (šolska klima,

socialno in čustveno učenje, motivacija ...), ki vplivajo na učne dosežke otrok in mladostnikov. Je članica programske skupine Edukacijske raziskave (2015–2020), članica uredniškega odbora Založbe Pedagoškega inštituta ter predsednica Slovenskega društva raziskovalcev na področju edukacije (SLODRE).

Ana Kozina

is a researcher, assistant professor and the head of the Centre for evaluation studies in Educational Research Institute. Her work is in the field of developmental and educational psychology. She is focused on the developmental and time related trends of aggression and anxiety (in childhood and adolescence), their interplay and the role that anxiety and aggression play on the individual level, on the school level and on the community level (with possible prevention and intervention designs). In the field of education she is interested in the factors related to students' achievement (school climate, social and emotional learning, motivation...). She is a member of the program group Educational Research (2015–2020), a member of the editorial board of Educational Research Institute Publishing House and a president of The Slovenian Educational Research Association (SLODRE).

Martina Kukovec

je magistrica psihologije in mediatorka. Zaposlena je kot svetovalna delavka in profesorica psihologije na Prvi gimnaziji Maribor. Deluje tudi na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru kot asistentka za področje psihologije. Uživa v preživljanju časa s svojo družino, v naravi in igranju klavirja.

Martina Kukovec

is a mediator. She holds a master degree of Psychology and works as a counsellor and psychology teacher at Prva gimnazija Maribor. She also works at Filozofska fakulteta Univerze Maribor (Faculty of Arts) as a teaching assistant in the field of psychology. She enjoys spending time with her family, spending time in nature and playing piano.

Jelena Pavičić Vukičević

je namestnica župana Mesta Zagreba (*Grad Zagreb*) za družbene dejavnosti. Doktorirala je na Oddelku za pedagogiko Univerze v Zagrebu (*Odsjek za pedagogiju Sveučilišta u Zagrebu*). V sklopu jesenskih in pomladnih šol Hrvaškega pedagoško knjižnega zbora (*Hrvatski pedagoško književni zbor*) moderira panelne razprave z naslovom *Otrok v tveganju* (*Dijete u*

riziku) ter obravnava aktualne teme, povezane s prepoznavanjem in prevcenijo nasilja med otroki in v družini, medijskimi podobami otroka in druge aktualne teme. Ima status zunanje sodelavke na Kineziološki fakulteti Univerze v Zagrebu (*Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu*).

Jelena Pavičić Vukičević

is a Deputy Mayor of the city of Zagreb for social services. She received her doctoral degree in the Department of Pedagogy of the University of Zagreb. As part of the autumn and spring educational activities of the Croatian Pedagogical and Literary Assembly, she moderates panel discussions titled *Child at Risk*, covering current topics related to the recognition and prevention of violence among children and within a family, media images of a child and other current topics. She holds the position of an External Associate at the Faculty of Kinesiology of the University of Zagreb.

Sonja Pečjak

je redna profesorica pedagoške psihologije na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z raziskovanjem psihologije branja in pismenosti (razvoj zgodnjih bralnih sposobnosti, bralna motivacija in bralno učne strategije), s procesi samoregulacijskega učenja, medvrstniškem nasiljem v šolah in s procesom kariernega odločanja pri šolskem svetovanju. Je avtorica številnih znanstvenih in strokovnih monografij, med drugim tudi knjige *Medvrstniško nasilje v šoli* (2014, 2015). Je oz. je bila nosilka oz. sodelavka v številnih raziskovalnih projektih, med drugim tudi v projektu »Varni brez nasilja« (2017–2019) v okviru ISA instituta.

Sonja Pečjak

works as a professor of educational psychology at the Faculty of Arts of University of Ljubljana. Her research interest are the psychology of reading and literacy (development of early reading skills, reading motivation and reading strategies for learning), the processes of self-regulated learning, school bullying and process by career decision making in school guidance. She published numerous scientific and academic books and articles, *School bullying* (2014, 2015) being one of them. She engaged in various research projects, among them in the project »Safe without violence« (2017–2019) led by ISA institute.

Tina Pirc

je asistentka na Katedri za pedagoško psihologijo na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Njeno pedagoško delo zajema vsebine, ki so vezane na psihologijo učenja, psihosocialne odnose v šoli ter psihologijo za učitelje. Raziskovalno se ukvarja s preučevanjem medvrstniškega nasilja, samoregulacijskega učenja, bralne pismenosti ter prepričanj učiteljev. Redno sodeluje pri različnih domačih in mednarodnih projektih ter objavlja v strokovnih in znanstvenih revijah.

Tina Pirc

is an assistant at the Chair of Educational Psychology at the Department of Psychology at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana. Her pedagogical work covers topics related to learning psychology, psychosocial relationships in school, and psychology for teachers. Her research is concerned with the study of peer bullying, self-regulated learning, reading literacy and teacher beliefs. She regularly participates in various domestic and international projects and publishes her contents in professional and scientific journals.

Tina Pivec

je trenutno zaposlena kot mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Magistrirala je iz psihologije na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. V magistrskem delu je preučevala psihosocialne značilnosti različnih skupin udeležencev medvrstniškega nasilja in viktimizacije. Njen znanstvenoraziskovalni interes sega na področje pedagoške in razvojne psihologije, v sklopu doktorskega študija pripravlja doktorsko disertacijo s področja pozitivnega razvoja mladih in nasilnega vedenja pri mladih v obdobju prehoda iz osnovne v srednjo šolo.

Tina Pivec

is currently employed as an emerging researcher at the Educational Research Institute. She finished her postgraduate studies of Psychology at the Faculty of Arts, University of Maribor. In her thesis, she examined psychosocial characteristics between different groups of bullying and victimization participants. Her research interest is in the field of educational and developmental psychology. In her PhD studies, she is preparing a doctoral dissertation with the focus on positive youth development and bullying behaviour among adolescents in the transition between primary school and high school.

Marko Prpić

je učitelj hrvaškega jezika v III. gimnaziji v Zagrebu. Magistriral je iz edukacije kroatologije in sociologije. Je študent prvega letnika podiplomskega doktorskega študija »Prevenzijska znanost« na Edukacijsko-rehabilitacijski fakulteti Univerze v Zagrebu (*Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*). Dobil je Rektorjevo nagrado v akademskem letu 2017/2018 ter druge mednarodne nagrade, za študentsko znanstveno delo na razpisu *American Society of Criminology* leta 2017, ter prvo mednarodno nagrado za najboljši študentski znanstveni prispevek na razpisu *Academy of Criminal Justice Sciences* leta 2019.

Marko Prpić

teaches Croatian language and literature at the 3rd Gymnasium in Zagreb. He holds a Master's degree in Education of Croatology and Sociology. He is a first-year student of the post-graduate doctoral study *Prevention Science* at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences of the University of Zagreb. He was the winner of the Chancellor's Award in the academic year of 2017-2018, and other international awards, for a student's research paper at the competition of the *American Society of Criminology* in 2017 and the first international award for the best student research paper at the competition of the *Academy of Criminal Justice Sciences* in 2019.

Zora Rutar Ilc

je diplomirana univ. psihologinja in doktorica sociologije. Po desetih letih dela v praksi (kjer je večji del delovala kot svetovalna delavka v osnovni šoli ter v šoli s prilagojenim programom) se je zaposlila na Zavodu RS za šolstvo, kjer je zaposlena kot višja svetovalka. Področja, s katerimi se je najbolj poglobljeno ukvarjala, so: spremljava gimnazijskega programa, vodenje projektov Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja, Didaktična prenova gimnazij in Posodobitev gimnazijskega programa, zdaj pa sodeluje predvsem pri razvijanju mehkih veščin učiteljev (kolegialni coaching, vodenje skupinskih procesov ...) ter spodbujanju šol h krepitvi spodbudnega in varnega učnega okolja ter razvijanju čustvene in socialne pismenosti pri učencih in učiteljih. Je avtorica in soavtorica več monografij, priročnikov in številnih člankov.

Zora Rutar Ilc

is a psychologist and has a Ph.D. in sociology. She has worked for 10 years as a school counsellor in primary school and in school for children with special needs. From then on she is a senior adviser at the NEI. The areas

of her interest are: evaluation and improvement of gymnasium programme, coordinating projects such as new culture of assessment. Her current focus is primarily on introducing soft skills in schools (peer coaching, facilitation of group processes ...) and helping schools to foster stimulative and safe learning environment and developing social and emotional literacy by pupils and teachers. She is the author and coauthor of various monographies, handbooks and many articles.

Maja Vreča

je od leta 1995 zaposlena na Akademski in raziskovalni mreži Slovenije – Arnes. Ves ta čas je stalnem stiku z uporabniki interneta ter s spremembami in težavami, s katerimi se mladi in starejši uporabniki srečujejo. Arnes se je ob ustanovitvi projekta Centra za varnejši internet SAFE.SI projektu pridružil kot partner, tako da je sodelavka v tem projektu. V okviru svojega dela izvaja delavnice in predavanja za široko paleto občinstev, med drugim tudi za otroke, najstnike, njihove starše in učitelje. V zadnjih letih se veliko posveča pripravam in vodenju rednih izvedb množičnega brezplačnega spletnega tečaja varne rabe interneta in naprav (MOST-V oziroma MOOC-V), saj je potrebe po stalnem izobraževanju učiteljev in strokovnih delavcev težko zadovoljiti brez širšega pristopa. V letošnjem letu je pripravila tudi tečaj o varni rabi interneta in naprav za učence druge in tretje triade OŠ (MOST-VO), ki pa je zasnovan kot orodje za učitelja.

Maja Vreča

has been employed at the Academic and Research Network of Slovenia – ARNES since 1995. Throughout this time she has been in constant contact with Internet users and with the changes and problems that young and old users are experiencing. ARNES is one of the establishing partners of the Safer Internet Center project - SAFE.SI. Maja Vreča is participating in the project. As part of her work, she conducts workshops and lectures for a wide range of audiences, including children, teens, their parents and teachers. In recent years, a great deal of her efforts has been devoted to the preparation and management of the regular iterations of the free massive open online course on the Safe use of internet and devices (MOOC-V), as the needs for continuing education of teachers and professionals are difficult to meet without a broader approach. This year, she also prepared a course on the safe use of the Internet and devices for students in the second and third triads of elementary schools (MOOC-VO or MOST-VO). This course is designed as a tool for teachers.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 300 do 350 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodož ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedilo. Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive ... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprojne opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic */.../*. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: str. 42). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoreki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujete takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: str. 57).

Če so trije avtorji/-ice navedenega dela, navedite vse tri: Bradbury, Boyle in Morse (2002), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoğlu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Bradbury, I., Boyle, J., in Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Clanki: Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* 25 (4), str. 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. V MOUFFE, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (pridobljeno 5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 42 01 24 0, fax: 01 42 01 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; mitja.sardoc@guest.arnes.si

Naročilo na revijo: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: mitja.sardoc@guest.arnes.si; tel.: 01 42 01 25 3, fax: 01 42 01 266

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (from 300 to 350 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

- I.
- I.1
- I.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974, pp. 42-44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991, p. 57). If there are three authors, please refer as (Bradbury, Boyle and Morse, 2002) or (Taylor et al., 1978) for four or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Bradbury, I., Boyle, J., and Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*. 25 (1-2), pp. 25-35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (5, 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,

e-pošta: info@theschoolfield.com; mitja.sardoc@guest.arnes.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000

Ljubljana, e-pošta: mitja.sardoc@guest.arnes.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXX, številka 3-4, 2019

- Mitja Sardoč in Barbara Japelj Pavešič**
5 Nasilje, šola, družba
- Sonja Pečjak in Tina Pirc**
9 Psihološki vidiki medvrstniškega nasilja v šolah: ugotovitve nekaterih slovenskih raziskav
- Marko Prpič, Jelena Pavičić Vukičević in Matea Korda**
33 Šolska klima kot napovedovalec nasilja učencev nad učitelji
- Tina Pivec in Ana Kozina**
61 Doživljanje nasilja v mladostništvu: vloga odnosov z vrstniki, odnosov z učitelji ter čustvenih in socialnih kompetenc
- Barbara Japelj Pavešič**
89 Ali je šolsko nasilje med slovenskimi učenci povezano z učenjem?
- Barbara Neža Brečko**
113 Spletno nadlegovanje v šolah z vidika spola
- Maja Vreča**
131 Spletno nasilje, virtualno nasilje ali nasilje, ki uporablja nove tehnologije?
- Zora Rutar Ilc**
143 Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli
- Martina Kukovec**
169 Vrstniška mediacija

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

