

Dr. Ana Kozina, Pedagoški inštitut

MERJENJE AGRESIVNOSTI V ŠOLSLEM OKOLJU: LESTVICA AGRESIVNOSTI ZA UČENCE IN DIJAKE AG-UD

Agresivno vedenje ima številne negativne posledice (kratkoročne in dolgoročne), tako za posameznika kot za družbo kot celoto. Posledice so vidne tako pri agresivnih posameznikih kot pri njihovih žrtvah (Flannery, Vazsonyi in Waldman, 2007; Huesmann, 1994). Med najpogostejše kratkoročne posledice žrtev agresivnih vedenj uvrščamo anksioznost, depresivnost, negotovost, poslabšane šolske dosežke, osamljenost in žalost, ki v skrajnih primerih lahko vodijo tudi do samomora. Najpogostejši dolgoročni posledici sta depresivnost in slabša samopodoba (Huesman, 1994). V nasprotju z žrtvami so izvajalci agresivnih vedenj bolj agresivni, impulzivni, dominantni, imajo bolj pozitivna stališča do agresivnih vedenj, boljše samopodobo in so navadno telesno močnejši od vrstnikov. Bolj pogosto imajo diagnozo vedenjskih motenj, opozicionalnih motenj, motenj pozornosti in drugih čustvenih ter vedenjskih težav. Izvajalci posredne agresivnosti na dolgi rok kažejo več anksioznosti, depresivnosti, so izločeni iz vrstniških skupin in se pogosto vključujejo v delinkventna vedenja (Flannery idr., 2007). Agresivnost v otroštvu vodi v agresivno in drugo neprilagojeno vedenje v mladostništvu in kasneje v odraslosti (Flannery, idr., 2007; Huesmann, 1994). Zato je še posebej pomembno, da se s problemom agresivnega vedenja začnemo ukvarjati že v otroštvu.

Agresivno vedenje poleg negativnih vplivov na posameznika moti tudi proces učenja in poučevanja v šolah, vpliva na šolsko klimo in poslabšuje učne dosežke (Brown, Anfara in Roney, 2004; Hoy, Hannum in Tschannen-Moran, 1998). Šola ima pri tem moč, da hkrati prepoznava, obravnava in preprečuje agresivno vedenje učencev in dijakov. Za samo prepoznavo je ključno, da imamo na voljo ustrezne merske pripomočke, ki nam pri tem pomagajo. V prispevku se najprej osredinjamo na razvoj agresivnosti v šolskem obdobju, na vpetost agresivnega vedenja v delovanje šole ter na merjenje agresivnosti s predstavitvijo pripomočka za merjenje agresivnosti v šolskem okolju AG-UD (Kozina, 2014), ki je bil razvit v Sloveniji.

DEFINICIJA AGRESIVNOSTI

Agresivnost je definirana na zelo različne načine. Iz množice definicij smo izluščili eno, za katero ocenjujemo, da ima najvišjo praktično vrednost. In sicer je agresivno vedenje vedenje, s katerim oseba namerava povzročiti oz. dejansko povzroči telesno ali psihično škodo sebi ali drugemu (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi in Lozano, 2002; Lamovec, 1988). *Vedenje* nam omogoča objektivnost in

merljivost ter s tem loči agresivnosti od čustev, motivov in stališč, ki sicer opredeljujejo agresivnost, niso pa zanj nujen pogoj (Baron in Richardson, 1994). *Vedenje* je tudi nekaj, kar lahko opazujemo tako pri drugih kot pri sebi in ga lahko merimo. Na agresivno vedenje posameznika sklepamo preko njegovih samoocen notranjih agresivnih občutkov in prisotnosti agresivnih vedenj. *Usmerjeno* je naslednja ključna beseda, ki agresivnost loči od nenaernih dejanj, ki jih označujemo z izrazom nesreča. *Škodovati* pomeni, da ima agresivno vedenje negativne posledice. To je pogosto najtežje določljivo, saj je potencialna škoda lahko neopazna, se pojavi na daljši rok, je kulturno odvisna ali pa je škoda pri nekaterih vrstah agresivnosti težko merljiva (Renfrew, 1997).

RAZVOJ AGRESIVNOSTI

Raziskave kažejo različne spremembe v agresivnem vedenju skozi razvoj posameznika. Nekatere kažejo starostni upad (Hyde, 1984; Park in Slaby, 1983; oboje v: Hudley, 1993; Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, Garipey, 1989), druge porast (Whiting in Whiting, 1975; v: Hudley, 1993) in tretje, da so posamezniki v srednjem in poznem otroštvu bolj agresivni od mlajših in starejših posameznikov (Huesmann, 1994). Strokovnjaki večinoma menijo, da je porast ali upad agresivnosti odvisen od vrste agresivnosti, ki jo opazujemo (Huesmann, 1994). Raziskovalci se strinjajo, da skozi razvoj upadajo neposredne oblike agresivnosti (na primer telesna agresivnost in besedna agresivnost) in naraščajo posredne oblike agresivnosti (na primer odnosna agresivnost) (Cairns idr., 1989; Romano, Tremblay, Boulerice in Swisher, 2005; Vitaro idr., 2006; Tremblay, 2000). Model razvoja agresivnosti Bjorkquista in sodelavcev (v: Vitaro idr., 2006) vključuje tako neposredne kot tudi posredne oblike agresivnosti. Glede na njihov model otroci v najzgodnejšem obdobju uporabljajo telesno agresivnost zato, ker še ne zmorejo izražati agresivnosti na druge načine. Do podobnih zaključkov so prišli tudi klinični raziskovalci, ki so ugotovili, da se otroci in mladostniki, ki imajo nižje besedno kognitivne sposobnosti ali drugačne težave pri govoru, ki onemogočajo ubeseditev konflikta, pogosteje kot drugi odzivajo s telesno agresivnostjo (Connor, Steingard, Cunningham, Andreson in Melloni, 2004). Z razvojem besednih in socialnih spretnosti otroci začnejo sprva uporabljati besedno agresivnost in kasneje z vedno večjim nadzorom lastnih čustev in usvajanjem pravil o sprejemljivem vedenju dodajo še posredno agresivnost (Vitaro idr., 2006). Da

se v obdobju srednjega in poznega otroštva agresivnost najpogosteje pojavlja v povezavi z medosebnimi odnosi, sta ugotovili tudi L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (2004), ki dodajata, da so v tem obdobju pogostejše tudi druge oblike agresivnega vedenja, kot so laganje, goljufanje in kraja, ki imajo tudi posreden značaj. Govorimo lahko o premiku od neposrednih k posrednim oblikam agresivnosti. O tem premiku poročajo tudi novejša raziskave agresivnosti dvojčkov, ki so pokazale, da povečana telesna agresivnost vodi v povečano posredno agresivnost, medtem ko obratno ne drži (Vitaro idr., 2006). Analogno lahko govorimo o premiku od reaktivne k proaktivni agresivnosti (Archer in Coyne, 2005; Huesmann, 1994; Krall, 2003; Tremblay, 2000). Reaktivna je bolj značilna za zgodnje obdobje in proaktivna za poznejše, ko so otroci in mladostniki spretnejši pri načrtovanju in so tudi kognitivne sposobnosti ustrezno razvite (Connor idr., 2004).

Ugotovitev o različnih oblikah agresivnosti v različnih razvojnih obdobjih je skladna tudi z raziskavami, ki kažejo, da je agresivnost stabilna lastnost (Connor, 2002; Hudley, 1993; Huesmann, Eron, Lefkowitz in Walder, 1984; Loeber in Hay, 1997; Olweus, 1979; Overton, 2004). Nekateri raziskovalci celo menijo, da je njena stabilnost primerljiva s stabilnostjo intelektualnih sposobnosti (Carr, 1998; Ferris, 1996; Fossati, Maffei, Acquarini in Di Ceglie, 2003; Van Lier in Crijhen, 2005). Da ugotovimo stabilnost agresivnosti v času, moramo spremljati iste posameznike v tistih razvojnih obdobjih, ki so predmet našega zanimanja. Raziskav, ki bi bile zastavljene tako dolgoročno, je malo (npr. raziskave Dunedin, California Youth Authority, The South Holland Epidemiological, The Oregon Youth; pregled v: Huesmann, 1994), vse pa kažejo, da agresivnost v otroštvu vodi v agresivnost v mladostništvu in odrasli dobi ali v druge oblike prilagoditvenih težav (Flannery idr., 2007; Huesmann idr., 1984; Olweus, 1979).

AGRESIVNOST V ŠOLSLEM OKOLJU

Pogostost agresivnih vedenj v šolah in izpostavljenost agresivnemu vedenju je visoka. K. Filipčič (2004; v: Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc, 2008) poroča o raziskavi v 27 državah, ki je pokazala, da je bila večina trinajstletnikov vpletena v agresivno vedenje na šoli. V Sloveniji je bilo po podatkih Dekleve (1995; v: Lešnik Mugnaioni idr., 2008) 20 % učencev v osnovnih šolah žrtev agresivnih vedenj, po podatkih M. Pušnik (1996; v: Lešnik Mugnaioni idr., 2008) pa 21,5 % učencev in 8 % dijakov. Novejši podatki raziskave HSBC (Jeriček Klanšček, Koprivnikar, Drev, Pucelj, Zupanič in Karmen Britovšek, 2015) kažejo, da je v Sloveniji 8,9 % mladostnikov bilo agresivnih do drugih vsaj dvakrat mesečno v preteklih nekaj mesecih; 9,8 % mladostnikov se je pretevalo vsaj trikrat v zadnjih 12 mesecih in 22,1 % mladostnikov je bilo žrtev agresivnih vedenj vsaj enkrat v preteklih nekaj mesecih.

Agresivnost negativno vpliva na procese v šoli. Agresivni posamezniki imajo namreč do šole (Malm in Löfgren, 2006) in do predmetov (Krall, 2003) pogostejše negativen odnos, z njo se čutijo manj povezani (Brookmeyer, Fanti in Henrich, 2006), pogostejše izostajajo od pouka ter pogostejše prenehajo šolanje (Poulin in Boivin, 2000; Vitaro idr., 2006). Agresivna vedenja posameznika vplivajo na bolj negativno šolsko klimo, bolj negativna šolska klima pa v povratni zanki nazaj vpliva na porast agresivnih vedenj. V tem okviru je zelo pomembna splošna naravnost šole do agresivnih vedenj; to je, ali so ta strogo in dosledno kaznovana ali ne. Šole, ki postavijo in ohranijo pravila vedenja, jih jasno sporočajo in pričakujejo, vztrajno obnavljajo ter nagrajujejo njihovo spoštovanje in kaznujejo neupoštevanje, imajo nižje stopnje agresivnih vedenj (Malm in Löfgren, 2006). Poleg šolske klime se z agresivnostjo učencev na ravni šole povezujejo še pretirana storilnostna naravnost šole z visoko tekmovalnostjo, visoko zahtevo po poslušnosti in podrejenosti ter pomanjkanjem individualnih pristopov, ki vodijo v visoka pričakovanja (Aničič, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Verbnik Dobnikar, Veselič in Zabukovec Kerin, 2002; Dekleva, 2000; Popp, 2003), razporeditev šolskih prostorov (Aničič idr., 2002), število učencev ali dijakov na šoli (Flannery idr., 2007) in vrsta šole (Krall, 2003).

Z agresivnostjo se povezujejo tudi slabši učni dosežki. Agresivni otroci imajo slabše razvite učne spretnosti, spretnosti reševanja problemov (Huesmann, 1994) in pogostejše neuspehe na učnem področju (Connor, 2002; Dubow, Boxer in Huesmann, 2009; Flannery idr., 2007; Green, Forehand, Beck in Vosk, 1980; Krall, 2003; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; Masten, Morison in Pelligrini, 1995; McEvoy in Welker, 2000; Schwartz, Gorman, Nakamoto, McKay, 2006; Wentzel in Asher, 1995; Zhou, Main in Wang, 2010). Neuspeh na učnem področju razumemo kot neuspeh pri doseganju šolskih ciljev, ki se lahko kaže kot ponavljanje razredov, premestitev v šole s prilagojenimi programi, nizke šolske ocene, nizki rezultati na testih znanja ali zaznan razkorak med ocenami in pričakovanimi ocenami glede na kognitivne sposobnosti učenca ali dijaka (Connor, 2002). Povezava z dosežki velja samo za neposredne oblike agresivnosti, posredne oblike agresivnosti se niso izkazale kot pomembno povezane s slabšimi učnimi dosežki (Archer in Coyne, 2005). Razlage povezav med učnimi dosežki v šoli in agresivnostjo so največkrat posredne. V otroštvu na odnos med obema vplivajo tudi motnje pozornosti, impulzivnost in hiperaktivnost. Vse naštetje je namreč močno povezano tako z agresivnostjo kot tudi z učenjem v šoli (Connor, 2002). Otroci, ki že zgodaj kažejo več agresivnosti, razvijejo tudi negativna stališča do šole, ki vodijo v slabše dosežke (Connor, 2002; Dubow idr., 2009; Zhou idr., 2010), in so pogosto nesprejeti v razredu (Flannery idr., 2007; Hudley, 1993; Huesmann, 1994). Nizka sprejetost v razredu in zavračanje s strani vrstnikov je močno in dosledno povezana z nizko vključenostjo v razredne in šolske aktivnosti (Buhs,

MREŽE UČEČIH SE ŠOL IN VRTCEV – STRATEGIJE ZA PREPREČEVANJE NASILJA: SODELOVANJE ZA UČINKOVITO PRAKSO

Ob člankih, ki predstavljajo uspešno prakso pri preprečevanju in obvladovanju nasilja v vrtcih in šolah, se mi zdi smiselno predstaviti pomen sodelovanja, predvsem zato, ker so primeri nastali v programu Šole za ravnatelje Mreže učečih se šol in vrtcev: Strategije za preprečevanje nasilja (v nadaljevanju Mreže). Ta pa temelji na vključevanju vseh strokovnih delavcev in njihovem sodelovanju.

Šole in vrtci se srečujejo z mnogimi izzivi, ki jih lahko uspešno rešujejo samo z vključevanjem in sodelovanjem

vseh strokovnih delavcev, včasih še celo vseh zaposlenih. Sem lahko štejemo tudi strategije za preprečevanje in obvladovanje nasilja. Skupna prepričanja o ničelni toleranci do nasilja, poenotena ravnanja in t. i. sistemski ali vsešolski pristop so ključni dejavniki uspešnih strategij na tem področju delovanja šol in vrtcev. Zato smo več kot deset let s pomočjo Doroteje Lešnik Mugnaioni področje razvijali in izboljševali v programu Mreže. Pristop se nam je zdel smiseln, saj Mreže temeljijo na načelih delovanja učečih se skupnosti (learning communities). Učitelji oziroma vzgojitelji se skupaj dogovorijo za namene in cilje izboljševanja določenega področja, jih dosegajo na sodelovalen način in zanje prevzemajo skupno odgovornost. V Mrežah poudarjamo povezovanje izbrane izboljšave

Ladd in Herald, 2006; Ladd, Kochenderfer in Coleman, 1997; Wentzel in Asher, 1995) ter je eden izmed močnejših napovednikov učne uspešnosti in dosežkov v šoli (Buhs idr., 2006; Ladd idr., 1997; Ladd, Birch in Buhs, 1999; Ladd in Buhs, 2001; Vandell in Hembree, 1994). Če razumemo agresivnost kot odgovor na frustracijo ali stres (Huesmann, 1994), lahko povezave razložimo z modelom kroničnega stresa, ki poudarja, da so otroci, ki so podvrženi različnim oblikam dolgotrajnega stresa, podvrženi prilagoditvenim težavam v šoli ter slabšanju učnih dosežkov (Buhs idr., 2006). Slabi učni dosežki se povezujejo tudi z nizkimi pričakovanji staršev agresivnih otrok do njihovih učnih dosežkov (Connor, 2002).

Agresivno vedenje pa ne vpliva samo na zmanjšane dosežke otrok, temveč se agresivno vedenje lahko pojavlja tudi zaradi slabšega učnega uspeha otrok. Tu govorimo o agresivnem vedenju v šoli zaradi šolskega neuspeha, ki je povezan z visokimi pričakovanji staršev. V sodobnem svetu so namreč pričakovanja staršev zelo visoka, in če jih otroci ne izpolnjujejo, to vodi v konflikte doma, kar nadalje vodi tudi v povečanje agresivnega vedenja v šoli (Popp, 2003). Tudi Tomorijeva (2003) poroča o šolski neuspešnosti kot pomembnem dejavniku, ki napoveduje razvoj agresivnega vedenja. Če sklenemo, je odnos med agresivnostjo in učnimi dosežki recipročen, in sicer nizka učna uspešnost in agresivnost druga drugo ojačujeta v okviru neuspešnih šolskih in starševskih praks (McEvoy in Welker, 2000).

MERJENJE AGRESIVNOSTI

Čeprav je merjenje agresivnosti bolj zanesljivo in veljavno, če agresivnost neposredno opazujemo, je to pri ljudeh zaradi etičnih omejitev težko. In tudi ko lahko opazujemo agresivnost drugih, je ta večinoma omejena na neposredne oblike (Connor, 2002). V večini primerov se zato uporabljajo posredne metode ocenjevanja lastne

agresivnosti z merami samoocenjevanja, kot so vprašalniki in lestvice (Renfrew, 1997). Težave nastopijo pri merjenju posrednih oblik agresivnosti, ki jih je težje meriti, saj posredno agresivne osebe svojo agresivnost pogosto zanikajo. V teh primerih se pogosteje uporabljajo razgovori, ocena socialne inteligentnosti in opazovanje v naravnem okolju. Ta način merjenja je uspešen tudi pri neposredni agresivnosti, še posebej v predšolskem obdobju, ko samoocenjevalne lestvice še niso uporabne (Flannery idr., 2007).

V šolskem okolju se poleg samoocenjevalnih tehnik široko uporabljajo tudi ocene učiteljev. Te so se izkazale kot zanesljive in veljavne z dobro napovedno vrednostjo. So pa bolj uporabne v zgodnjem in srednjem otroštvu, ko učenci uporabljajo še bolj neposredne oblike agresivnosti. Učitelji namreč v obdobju poznega otroštva in mladostništva nimajo več takšnega vpogleda v socialne odnose (Flannery idr., 2007). Kasneje zato v večji meri uporabljamo ocene vrstnikov, še posebej za ocenjevanje posredne agresivnosti. Poudariti pa moramo, da so koeficienti povezanosti med agresivnostjo, ocenjeno s strani drugih, in samoocenjeno agresivnostjo nizki in je zato še vedno priporočljivo uporabiti samoocenjevalne tehnike, kadar je to mogoče.

Pregled pripomočkov za merjenje agresivnosti kaže, da so bile lestvice agresivnosti večinoma razvite posebej za določene populacije. Tako imamo lestvice za psihiatrične bolnike (Kazdin, Rodgers, Colbus in Siegel, 1987; Korn idr., 1992; Plutchik in van Praag, 1990), dečke v vzgojnih zavodih (Oyserman in Saltz, 1993), otroke z motnjami pozornosti (Moffitt in Silva, 1988) in študentsko populacijo (Buss in Durkee, 1957; Buss in Perry, 1992). Večina pripomočkov je razvita za ugotavljanje kriminalnega in nasilnega vedenja ter delinkventnosti (Tremblay, Pihl, Vitaro in Dobkin, 1994) in ne toliko za merjenje agresivnosti v splošni populaciji, še posebej ne v šolski. Hubbert in sodelavci (2010) poročajo, da se v klinični praksi najpogosteje

s prednostnimi nalogami šole ali vrtca, jo načrtujemo z vključevanjem vseh strokovnih delavcev in spremljamo doseženo.

Delo v Mrežah poteka po t. i. kaskadnem sistemu. V Šoli za ravnatelje usposabljammo razvojne time, ki nato usmerjajo delo v svojih šolah. V delavnicah strokovni delavci s pomočjo timov presodijo prakso na izbranem področju, skupaj naredijo načrt izboljševanja in evalvirajo doseženo. Delo poteka na sodelovalen način v šolah in vrtcih, pa tudi na delavnicah za razvojne time. Evalvacije kažejo, da se ob tem razvijajo dejavniki učee se skupnosti, vendar je od posamezne šole ali vrtca odvisno, kako izkoristi to priložnost za svoje nadaljnje delo tudi v drugih situacijah.

V vrtcih in šolah, ki tokrat predstavljajo uspešne rešitve pri preprečevanju in obvladovanju nasilja, so ponujeni način dela znali izkoristiti. Čeprav je tokrat v ospredju vsebina, verjamem, da rešitve ne bi nastale brez sodelovanja in povezovanja med vsemi akterji, saj le tako lahko iščemo in razvijamo trajne rešitve. Zagotovo tudi drugi pristopi, s katerimi se šole in vrtci spopadajo z reševanjem nasilja, izkoristijo potencialne sodelovanja, saj tako praviloma nastajajo boljše in izvirnejše rešitve, v katere udeleženci verjamejo in se zato poenotijo pri ravnanjih. To pa je prav pri obvladovanju in preprečevanju nasilja še kako pomembno.

Dr. Justina Erčulj, Šola za ravnatelje

uporabljajo naslednji pripomočki: Newyorška ocenjevalna lestvica motečega in nesocialnega vedenja za učitelje (ang. *New York Teacher Rating Scale for Disruptive and Antisocial Behaviour* – NYTRS), Lestvica medvrstniških konfliktov (ang. *Peer Conflict Scale* – PCS); Vprašalnik o plenilsko-čustveni agresivnosti (ang. *The Predatory-Affective Aggression Questionnaire* – PAGQ), Lestvica neposredne agresivnosti (ang. *Overt Aggression Scale* – OAS), Dopoljena lestvica neposredne agresivnosti (ang. *Modified Overt Aggression Scale* – MOAS), Lestvica proaktivne–reaktivne agresivnosti (ang. *Proactive-Reactive Aggression Scale* – PRA), Connorsova Iowa ocenjevalna lestvica za učitelje¹ (ang. *Iowa Connors Teachers Rating Scale* – ICTRS) in Buss-Durkeejev vprašalnik agresivnosti za otroke² (ang. *Buss Durkee Hostility Inventory for Children* – HI-C) ter drugi. V klinični praksi se pogosto uporabljajo tudi strukturirani razgovori, ki so lahko popolnoma ali delno strukturirani (Connor, 2002). Kot smo omenili zgoraj, se v šolah pogosto uporabljajo ocene učiteljev (Matthews in Angulo, 1980), vrstnikov (Lardon in Jason, 1992) ali staršev (Yudofsky, Silver, Jackson, Endicott in Williams, 1986).

V Sloveniji imamo na tem področju več izdanih pripomočkov za otroke in mladostnike kot tudi za odrasle. Verjetno je veliko tudi takih, ki so bili narejeni za določene raziskave in niso dostopni vsem ali pa niso bili nikoli standardizirani. Za otroke od starosti dve leti in pol do šest let in osem mesecev imamo Vprašalnik o socialnem vedenju otrok (SV-O, LaFrenier, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001), s katerim ugotavljamo socialno kompetenco, način čustvenega izražanja in težave pri socialnem prilagajanju otroka. Vprašalnik ima osem temeljnih lestvic, med katerimi je tudi lestvica *mirnost–agresivnost*,

ki skupaj z lestvicami *strpnost–jeza*, *prosocialnost–egoizem* in *sodelovanje–nasprotovanje* kaže na težave pozunanjenja. Preostale lestvice tvorijo rezultat za otrokovo socialno kompetenco in težave ponotranjenja, odgovori na vseh 80 postavk pa nam dajo podatek o socialni prilagojenosti otroka. Že od leta 2000 imamo klinični pripomoček Vprašalnik o travmatiziranosti otrok in mladostnikov (Brier, Žemva in Boben, 2000), namenjen otrokom in mladostnikom od 10. do 18. leta starosti. Vprašalnik je sestavljen iz šestih kliničnih lestvic, med katerimi je tudi lestvica *jezavost*, ki zajema jezne misli, bes, razmišljanja o sebi kot hudobnem človeku, vpitje, pretepanje in ki bi jo lahko primerjali z agresivnostjo, merjeno v AG-UD. Novejši klinični pripomoček, ki tudi vsebuje podatke o agresivnosti, je Vprašalnik za oceno osebnosti, ki je pripravljen za odrasle (Morey, 2009) in za mladostnike (Morey, v pripravi).

V Sloveniji smo na Centru za psihodiagnostična sredstva v letu 2014 izdali Lestvico agresivnosti za učence in dijake AG-UD (Kozina, 2014), ki je samoocenjevalni primoček, namenjen merjenju splošne agresivnosti in oblik agresivnosti: telesna agresivnost, besedna agresivnost, notranja agresivnost in agresivnost do avtoritete. Cilj razvoja AG-UD je bil merjenje agresivnosti v šolskem okolju. Lestvica je namenjena uporabi v šolskem okolju kot presejalni pripomoček, na podlagi katerega lahko prepoznamo bolj agresivne posameznike (ter način, na katerega se ta agresivnost pri njih izraža) in jih nadalje usmerimo v bolj podrobne diagnostične in terapevtske postopke. Lestvice, ki se uporabljajo za merjenje agresivnosti, pogosto niso ožje vezane na šolsko okolje. Šolsko obdobje ima nekatere posebnosti, kot sta na primer močna prisotnost avtoritete in pomembna vloga vrstnikov. Drug

¹ V Sloveniji je priredbo revidirane lestvice CTRS-R naredila S. Pulec (1998).

² Izvirni Buss-Durkeejev vprašalnik je bil prvič objavljen v reviji leta 1957. Od takrat poznamo veliko različic, tudi v Sloveniji, kjer se pojavlja tudi pod različnimi imeni. Na primer v članku D. Škrila (2001) je Vprašalnik agresivnosti, v diplomskem delu U. Stepišnik (2013) pa Buss-Durkeejev vprašalnik.

razlog za razvoj nove lestvice je bil odvisnost merjenja agresivnosti od kulturnega okolja. Nekatere raziskave namreč kažejo, da so nekatere postavke v tujini široko uporabljane Buss-Durkeejevega vprašalnika agresivnosti – BDHI (Buss in Perry, 1992) kulturno odvisne (Vigilet, Lorenzo-Seva, Codorniu-Raga in Morales, 2005).

Razvoj lestvice je rezultat petletnega (od leta 2005 do 2010) intenzivnega dela na ugotavljanju strukture lestvice ter njenih psihometričnih značilnosti. V tem obdobju smo na petih neodvisnih vzorcih z uporabo treh verzij lestvico s prvotnih 96 postavk skrajšali na končnih 18 postavk. V prvotni nabor postavk smo vključili različne vrste agresivnosti (telesno, besedno, občutke krivde, žalost, avtoagresivno vedenje, jezo, sumničavost,

razdražljivost). Ker smo želeli z AG-UD meriti agresivnost v šolskem okolju, so bile posamezne vrste agresivnosti usmerjene proti osebam, pomembnim v šolskem okolju (sošolcem, učiteljem, sebi, staršem in predmetom). Lestvica AG-UD je namenjena merjenju agresivnosti učencev od tretjega do devetega razreda osnovne šole ter dijakom od prvega do četrtega letnika srednjih šol. Lestvica se je v našem okolju izkazala kot zanesljiva, veljavna in občutljiva. Uporabljamo jo lahko tako v individualni obravnavi (raziskovanje načinov izražanja agresivnosti, načrtovanje obravnave, spremljanje učinkov) kot v skupinski obravnavi (ugotavljanje ravni agresivnosti, prepoznavanje učencev in dijakov, ki imajo z agresivnostjo več težav, načrtovanje obravnave) (Kozina, 2014).

VIRI IN LITERATURA

Aničić, K., Lešnik Mugnainoni, D., Plaz, M., Vanček, N., Verbnik Dobnikar, T., Veselič, Š. in Zabukovec Kerin, K. (2002). *Nasilje – nenasilje: Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana: i2 založba.

Archer, J. in Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212–230.

Baron, R. A. in Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York, ZDA: Plenum.

Brier, J., Žemva, B. in Boben, D. (2000). *Vprašalnik o travmatiziranosti otrok in mladostnikov – VTM*. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A. in Henrich, G. C. (2006). Schools, parents and youth violence: A multilevel ecological analysis. *Journal of Clinical Children and Adolescence Psychology*, 35, 504–514.

Brown, K. M., Anfara, V. A. in Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing urban middle schools – plausible explanations for the differences. *Education and Urban Society*, 36(4), 428–456.

Buhs, E. S., Ladd, G. W. in Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1–13.

Buss, A. H. in Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343–349.

Buss, A. H. in Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452–459.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. in Garipey, J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25(2), 320–330.

Carr, A. (1998). *The handbook of child and adolescent clinical psychology*. London, Velika Britanija: Routledge.

Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behaviour in children and adolescents. Research and treatment*. New York, USA: Guilford press.

Connor, D. F., Steingard, R. J., Cunningham, J., Andreson, J. J. in Melloni, R. (2004). Proactive and reactive aggression in referred children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 139–136.

Dekleva, B. (2000). *Šola, mladi, nasilje*. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 137–141). Ljubljana: Bonex.

Dubow, E. F., Boxer, P. in Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success. Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 224–248.

Ferris, C. F. (1996). *Understanding aggressive behaviour in children*. New York, ZDA: The New York Academy of Science.

Flannery, D. J., Vazsonyi A. T. in Waldman, I. D. (2007). *The Cambridge handbook of violent behaviour and aggression*. Cambridge: Cambridge university press.

Fossati, A., Maffei, C., Acquarini, E. in Di Ceglie, A. (2003). Multi group confirmatory component and factor analyses of the Italian version of the aggression questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 19, 54–65.

Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. in Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149–1156.

Hoy, W. K., Hannum, J. in Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8, 336–359.

Hubbert, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T. in Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78, 95–118.

Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive behaviour – current perspectives*. Plenum press: New York in London.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120–1134.

Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T. in Britovšek, K. (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji*. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Kazdin, A. E., Rodgers, A., Colbus, D. in Siegel, T. (1987). Children's hostility inventory: measurement of aggression and hostility in psychiatric in-patient children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 320–328.

Korn, M. L., Botsis, A. J., Kotler, M., Plutchik, R., Conte, H. R., Finkelstein, G., Grosz, D., ... van Praag, H. M. (1992). The suicide and aggression survey: a semi structured instrument for the measurement of suicidality and aggression. *Comprehensive Psychiatry*, 33, 359–365.

Kozina, A. (2014). *Lestvica agresivnosti za učence in dijake – AG-UD: priročnik*. Ljubljana: Center za Psihodiagnostična sredstva.

- Krall, H. (2003). Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja [Youth and violence: theoretical concepts and pedagogical perspectives]. *Sodobna pedagogika*, 54(2), 10–25.
- Krug, G. E., Dahlberg, L. L., Mercy, A. J., Zwi, A. in Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Ženeva: WHO publications.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. in Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Ladd, G. W. in Buhs, E. S. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. in Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181–1197.
- LaFrenier, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). Vprašalnik o socialnem vedenju otrok – SV-O. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lardon, C. in Jason, L. A. (1992). Validating a brief pupil evaluation inventory. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 367–376.
- Lamovec T. (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij [Manual for motivation and emotion]. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.
- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2008). Nasilje v šolah: Konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Loeber, R. in Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371–410.
- Malm, B. in Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 11(1), 62–73.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija [Developmental psychology]. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Masten, A., Morison, P. in Pelligrini, D. (1995). A revised class play method of peer assessment. *Child Development*, 21, 523–533.
- Matthews, K.A. in Angulo, J. (1980). Measurement of the Type A Behavior Pattern in Children: Assessment of Children's Competitiveness, Impatience-Anger, and Aggression. *Child Development*, 51, 466–475.
- McEvoy, A. in Welker, R. (2000). Antisocial behaviour, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 8(3), 130–140.
- Moffitt, T. E. in Silva, P. A. (1988). Self-reported delinquency, neuropsychological deficit, and history of attention deficit disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 553–569.
- Morey, L. C. (2009). Vprašalnik za oceno osebnosti – PAI. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Morey, L. C. (v pripravi). Vprašalnik za oceno osebnosti za mladostnike – PAI-A. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Oyserman, D. in Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360–374.
- Overton, W. F. (2004). *Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood*. Oxford, Velika Britanija: Blackwell Publishing.
- Plutchik, R. in van Praag, H. M. (1990). A self-report measure of violence risk, II. *Comprehensive Psychiatry*, 31, 450–456.
- Popp, U. (2003). Nasilje v šoli in koncepti njegovega preprečevanja [Violence in school and concept of prevention]. *Sodobna pedagogika*, 54(2), 26–41.
- Pulec, S. (1998). Priredba Connersove ocenjevalne lestvice CTRS-R za odkrivanje, diagnosticiranje in usmerjanje otrok s težavami pozornosti in hiperaktivnostjo. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Poulin, F. in Boivin M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115–122.
- Renfrew, J. W. (1997). *Aggression and its causes – A biopsychological approach*. New York: Oxford University Press.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggression patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852–875.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. in Swisher R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and pro social behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 565–578.
- Schwartz, D. J., Gorman A., Nakamoto, J. in McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42(6), 1116–1127.
- Stepišnik, U. (2013). Agresivnost. Neobjavljena diplomska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Škrila, D. (2001). Agresivnost in značilnosti objektivnih odnosov pri študentih z rizikom migrenskih glavobolov. *Psihološka obzorja*, 10(2), 33–50.
- Tomori, M. (2003). Psihosocialni dejavniki pri mladostniškem prestopništvu. V: A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 89–111). Ljubljana: Bonex.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development*, 24(2), 129–141.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F. in Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behaviour from preschool behaviour. *Archives of General Psychiatry*, 1, 732–739.
- Vandell, D. L. in Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 461–477.
- Van Lier, P. A. C. in Crijnen, A. A. M. (2005). Trajectories of peer nominated aggression: risk status, predictors and outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(1), 99–112.
- Vitaro, F., Brendgen, M. in Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviours: A developmental perspective. *International Journal of Behavioural Development*, 30(1), 12–19.
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., Codorniu-Raga, M. J. in Morales, F. (2005). Factor structure of the aggression questionnaire among different samples and languages. *Aggressive Behaviour*, 31, 601–608.
- Wentzel, K. R. in Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754–763.
- Yudofsky, S. C., Silver, J. M., Jackson, W., Endicott, J. in Williams, D. (1986). The overt aggression scale for the objective rating of verbal and physical aggression. *American Journal of Psychiatry*, 143, 35–39.
- Zhou, Q., Main, A. in Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 120(1), 180–196.