
Šolska klima in medvrstniško nasilje v srednjih šolah: raziskava PISA 2015

Klaudija Šterman Ivančič

Ozadje raziskave

Mladi v šoli preživijo veliko časa. Šolsko okolje tako predstavlja socialni kontekst, ki pomembno učinkuje na različne vidike njihovega psihosocialnega razvoja. Izkušnja uspešnosti in neuspešnosti v šolskem socialnem okolju pomembno sooblikuje mladostnikove predstave o sebi, svetu in drugih, vrednotenje sebe in okolice, učno motivacijo in učno vedenje ter uspešnost. Zato je še toliko bolj pomembno, da je šolsko okolje varen prostor, ki mlade spodbuja in jim omogoča rast ter razvoj njihovih potencialov. Eden izmed pomembnih vidikov takega okolja, kateremu se v zadnjem času v slovenskem prostoru posveča vedno več pozornosti, je zagotovo nasilje v šoli. Kot perečo se v zadnjem času pogosto izpostavlja vedno višjo stopnjo nasilja tako v osnovnih kot srednjih šolah na eni strani in pomanjkljivo opremljenost vodstva šol in učiteljev z mehanizmi spoprijemanja z različnimi vrstami nasilja na drugi. Kljub naraščajoči potrebi po razvijanju strategij spoprijemanja z nasiljem v šoli v slovenskem prostoru (npr. Mugnaioni Lešnik et al., 2016) se zdi, da v okviru preučevanja nasilja v šolah še vedno ostajajo področja, kjer so potrebne dodatne raziskave. Slabše je raziskano predvsem področje obravnavanja in preprečevanja nasilja s pomočjo razvijanja pozitivne šolske klime in spodbudnih medosebnih odnosov v šolskem kontekstu, koncepta, ki je v mednarodnem prostoru v sklopu preprečevanja nasilja precej v ospredju. Namen pričujočega prispevka je tako ravno v tem: a) v identifikaciji stanja glede različnih oblik nasilja v slovenskih srednjih šolah z vidika dijakov in dijakinj in b) v ugotavljanju povezanosti nekaterih vidikov šolske klime (pripadnost šoli in zaznavanje učitelja kot pravičnega) ter zaznane

čustvene opore s strani staršev z medvrstniškim nasiljem. Pri tem bomo izhajali iz rezultatov mednarodne primerjave dosežkov učencev (v nadaljevanju PISA) iz leta 2015.

Nasilje v učnem okolju

Nasilje v učnem okolju je formalno opredeljeno kot načrtno ponavljajoče se izvajanje fizičnega ali verbalnega nasilja nad žrtvijo s strani posameznika ali skupine. Tak odnos opredeljuje porušeno ravnovesje moči, kjer je žrtev v deprivilegiranem položaju (Smith, Brain, 2000). Prav tako o nasilju govorimo takrat, ko gre za enkratni dogodek nasilnega vedenja, pri katerem je med povzročiteljem in žrtvijo izrazita razlika v fizični ali psihični moči. Sullivan (2011) opredeljuje, da gre pri medvrstniškem nasilju za zavestno in ponavljajoče se vedenje, agresivno vedenje, manipulativno vedenje, izključevalno vedenje in nasilje ene ali več oseb proti eni ali več osebam, ki so fizično, psihično ali socialno šibkejše od povzročitelja.

Obstajajo temeljne delitve nasilja, in sicer glede na stopnjo izražene agresije (neposredno in posredno nasilje) in na fizično, verbalno, psihološko, ekonomsko, spolno nasilje ter socialno izključevanje (Olweus, 1993; Smith, 2009). V zadnjem času je v raziskave nasilja pogosto vključeno tudi spletno nasilje. Nasilje v šoli je tako širok pojem, ki zajema vse, od fizičnih napadov do uničevanja ali odtujevanja lastnine, žaljenja in obrekovanja. Različni tuji avtorji (npr. Seals, Young, 2004; Sharp, Smith, 1991) ugotavljajo, da je najpogostejša vrsta nasilja v srednjih šolah psihično in lažje fizično nadlegovanje (npr. odrievanje), čemur sledijo posmehovanje, pretepanje, grožnje, obrekovanje in izključevanje iz skupnih aktivnosti. V šolskem kontekstu je najpogosteje obravnavano nasilje medvrstniško nasilje in nasilje učiteljev nad učenci, manj pa tudi nasilje učencev nad učiteljem.

V slovenskem prostoru najdemo na področju preučevanja pojavnosti nasilja različne rezultate, kjer Mugnaioni Lešnik s sodelavci (2009) opozarja, da je lahko vzrok temu tudi dokaj nejasna opredelitev različnih vrst nasilja in posledično uporaba nepoenotene terminologije za različne vrste nasilja v našem šolskem prostoru. Omenjeni avtorji so tako v slovenskem prostoru izvedli študijo (ibid.), kjer so ugotavljali pojavnost različnih vrst nasilja na osnovnih šolah (fizično nasilje, psihološko nasilje, verbalno nasilje, ekonomsko nasilje, socialno izločanje in spolno nasilje), in sicer med vrstniki, med učitelji in učenci in med zaposlenimi na šoli. Avtorji (ibid.) ugotavljajo, da fizično nasilje (po mnenju anketiranih) pogosto doživlja 14,6 % učencev, pa tudi pojavnost spolnega nasilja je med učenci precejšnja (20 %). Učenci so tudi poročali, da se v povprečju najpogosteje pojavljata besedno in psihološko nasilje, manj pa je fizičnega in ekonomskega nasilja ter socialnega izločanja. Zadnji rezultati mednarodne

raziskave TIMSS (Japelj Pavešić in Svetlik, 2016), v katero so bili vključeni učenci četrtega in osmega razreda, kažejo, da 24 % učencev in učenek vsaj enkrat na mesec doživi eno izmed zgoraj navedenih oblik nasilja, 4 % učencev in učenek pa poroča, da nasilje doživljajo vsak teden. Slednji v povprečju dosegajo precej nižje rezultate na testu TIMSS iz naravoslovja in matematike kot tisti, ki so poročali, da nasilja v šoli sploh ne doživljajo (npr. 517 točk proti 553 točk na testu iz naravoslovja). Še bolj zaskrbljujoče je poročanje četrtošolcev glede doživljanja nasilja v okviru mednarodne raziskave PIRLS (Doupona, 2017), kjer so ti menili, da jih približno 15 % vsaj tedensko doživlja eno izmed oblik nasilja (učenci in učenke so bili vprašani po doživljanju fizičnega nasilja, zmerjanja, nadlegovanja prek interneta ipd.). Tudi ti učenci v povprečju dosegajo nižje rezultate na testu branja PIRLS kot njihovi vrstniki, ki nasilja ne doživljajo pogosto ali sploh nikoli.

Nasilje je v slovenskem šolskem prostoru glede na izsledke študij dokaj prisotno in pomembno negativno učinkuje na učne dosežke učenek in učencev. Kako pa se povezuje s šolsko klimo in medosebnimi odnosi dijakov s starši in učiteljem?

Medvrstniško nasilje in šolska klima

Šolska klima se nanaša na šolska pravila, cilje, vrednote, odnose, način poučevanja, učenje, organizacijo in prakso pri vodenju šole. Pozitivna šolska klima pomeni, da se učenci počutijo varne, imajo izkušnjo pozitivnih odnosov z učitelji in ostalimi sošolci, občutek pripadnosti in povezanosti s šolo ter občutek smiselnosti v sodelovanju pri odločitvah. Glede obravnave nasilja na šoli pozitivna šolska klima pomeni jasno neodobranje neprilagojenega vedenja učencev, ozaveščenost glede nasilja tako med učitelji kot učenci in občutek učencev, da si tako sami kot celotna šolska skupnost nenehno prizadevajo za razvijanje medsebojne pripadnosti in občutka, da je drugim mar zanje (Cohen, Geier, 2010; Osher, Dwyer, Jimerson, Brown, 2012).

Na področju prepoznavanja in preprečevanja nasilja v šolah je vedno več raziskav (npr. Astor, Meyer, 2001; Eliot, Cornell, Gregory, Fan, 2010; Gottfredson, 2001; Katz, 1999; Noguera, 1995; Turner et al., 2002), ki se poleg preučevanja osebnostnih značilnosti posameznikov, vključenih v situacije, povezane z nasiljem, osredotočajo na šolsko klimo in učinke konteksta medosebnih odnosov v šolah in širšem socialnem okolju na pojavnost in obravnavo nasilja.

Avtorji (ibid.) so pri ugotavljanju povezanosti šolske klime (organiziranost šole in disciplina na šoli) z občutkom pripadnosti in pojavnostjo nasilja na šoli, enotno prišli do zaključka, da se rigidna šolska pravila

in strukture odražajo v povečanju odklanjanja in odtujenosti pri učencih, ki to tako ali tako že občutijo in sodijo v rizične skupine glede nasilja. In obratno: v kolikor so učenci aktivno vključeni v soodločanje na ravni uvajanja šolskih pravil in imajo občutek, da so njihova čustva in mnenje upoštevana, kažejo večjo zavzetost za učenje in v večji meri prevzemajo odgovornost za svoje vedenje. V okviru razredne klime se tak pristop odraža na dnevni ravni, in sicer v okviru sodelovanja pri skupnem postavljanju ciljev, ki se nanašajo tako na odnose in vedenje kot na učni proces in doseganje učnih ciljev, in prevzemanju odgovornosti za doseganje teh. V tem primeru se učenci vedejo skladno s cilji zato, ker menijo, da je tako prav, obenem pa tudi spoštujejo pravice drugih. V primerjavi z avtoritarno organiziranimi razredi učenci v t. i. demokratično organiziranih razredih izkazujejo več samokontrole in vedenja, ki odraža ponotranjenje skupno zastavljenih ciljev vedenja in učenja, notranje motivacije za doseganje ciljev in manj nasilja.

V tem oziru pa je odnos med učencem in učiteljem ključnega pomena (Croninger, Lee, 2001). Marachi, Astor in Benbenishty (2007) ugotavljajo, da učenci, ki poročajo o nižjih ravneh nasilja, poročajo o višji zaznani opori s strani učitelja. Rezultati so bili stabilni tako med spoloma, različnimi kulturami in različnimi tipi šole. Avtorji tako poudarjajo, da so spodbudni odnosi med učiteljem in učenci ključni pri obravnavi nasilja in vzpostavljanju pozitivne razredne in šolske klime. In ne samo odnosi med učiteljem in učenci, temveč tudi odnosi med učenci samimi. Chen in Wei (2011) ugotavljata, da se aktivnosti v smeri vzpostavitve pozitivne šolske klime tako na ravni učenec–učitelj kot na ravni učenec–učenec odražajo v nižjih ravneh nasilja na šoli kot tudi v redkejši pojavnosti težav, ki so posledica ponotranjenja (težave z anksioznimi občutki in občutki depresije).

Študije (Marachi et al., 2007) pa tudi kažejo, da prihaja do razlik v vključenosti v nasilne dogodke in občutku pripadnosti šoli glede na spol, kjer fantje poročajo o višji stopnji nasilja in manjšem občutku pripadnosti šoli. Možna interpretacija je, da fantje v povprečju v večji meri aktivno in samoiniciativno sodelujejo pri soodločanju na ravni razreda in šole, kar lahko pomeni, da so v večji meri izpostavljeni možnim konfliktom in posledično tudi nasilju. Avtorji (ibid.) hkrati opozarjajo, da je preučevanje nasilja zelo kulturno specifičen koncept. Ni pa tako enotnih izsledkov pri ugotavljanju zaznavanja odnosa z učiteljem glede na spol, kjer različne študije (npr. Crick, Bigbee, 1998; Zeira et al., 2002) kažejo različne rezultate, soglašajo pa v ugotovitvah, da je odnos med učiteljem in učencem ključnega pomena pri razvijanju učenčeve pripadnosti šoli in pojavnosti nasilja v razredni ter šolski skupnosti.

Raver s sodelavci (2011) tako ugotavlja, da se usposabljanje učiteljev v smeri krepite njihovih spodbudnih odnosov z učenci odraža v boljši samoregulaciji učencev, večji zaznani čustveni opori s strani učitelja in večji sposobnosti obvladovanja lastnega vedenja, kar pa je ključnega pomena pri preprečevanju pojavnosti nasilja. Druge študije (npr. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011; Hughes, Kwok, 2007) nadalje potrjujejo, da se učenci v razredu, kjer je prisotna čustvena opora s strani učitelja v smislu spoštljive in odzivne interakcije, počutijo bolj uspešne in imajo občutek, da si učitelj želi, da so uspešni. Cappella s sodelavci (2012) pa ugotavlja, da tovrsten pristop učinkovito poveča medosebno spoštovanje in občutljivost za čustva drugih učencev, kar pa se posledično kaže v zmanjšanju nasilja med učenci. Različni avtorji (npr. Chang et al., 2007; Hughes, Cavell, Wilson, 2001) celo ugotavljajo, da pozitivni in oporni odnosi učencev z učiteljem služijo celo kot zaščita pred nasiljem pri učencih, ki so v večji nevarnosti, da se jim zgodijo nasilni dogodki. Pri uvažanju tovrstnih pristopov znotraj razreda pa je najprej ključnega pomena, da k temu sistematično pristopa celotna šola: prek izobraževanja in ozaveščanja učiteljev, sodelovanja s svetovalno službo, vodstvom šole in, seveda, starši.

Starši so zunaj šolskega okolja prvi, ki so pri preprečevanja nasilja zelo pomembni. V primeru, ko otrok doživlja nasilje v šoli in mu šola ne predstavlja varnega okolja, je ključno, da otrok čuti razumevanje, čustveno oporo in sprejemanje v svojem domačem okolju. Le na ta način se negativni učinki doživljanja nasilja lahko zmanjšujejo, kakovosten odnos s starši pa po mnenju nekaterih avtorjev (npr. Field, Lan, Yando, Bendell, 1995; Herman-Stahl, Peterson, 1996) deluje tudi kot preventiva za obvladovanje težavnih situacij v drugih socialnih kontekstih. Mladostniki, ki svoj odnos s starši ocenjujejo kot bolj oporen in zaupen, v povprečju poročajo o višji samozavesti, zadovoljstvu s seboj, se bolje prilagajajo okolju in lažje obvladujejo težje situacije, pa naj bo to v šoli ali v vrstniških odnosih. Kakovost mladostnikovega odnosa s starši z vidika čustvene bližine in opore ima tako pomemben učinek na mladostnikovo psihosocialno adaptacijo in kompetence, saj predstavlja temelj za izgradnjo notranjih virov, ki mladostniku omogočajo pozitivno socialno adaptacijo in obvladovanje različnih preprek v različnih socialnih kontekstih. Poleg opornega odnosa pa je pomembno tudi, da so starši s strani šole ozaveščeni o nasilju in vključeni kot podpora omenjenim aktivnostim: tako pri sodelovanju pri reševanju problemov in v preventivnih aktivnostih, pri postavljanju in uveljavljanju določenih pravil, povezanih z nasiljem, pri razumevanju in podpiranju politike šole glede nasilja, pomoči pri pridobivanju potrebnih sredstev za izvedbo programov ipd.) (Bowes et al., 2009).

Pozitivna šolska klima in odnos s starši ter učiteljem v smislu zaznavanja mladostnikove čustvene opore in pravičnosti učitelja se tako pomembno povezujeta s pojavnostjo in obravnavanjem nasilja na šoli. Kot smo navedli uvodoma, je to področje z vidika šolske klime in medosebnih odnosov v slovenskem prostoru slabše raziskano. Ker bomo v tem prispevku izhajali iz podatkov raziskave PISA 2015, v nadaljevanju navajamo nekaj izsledkov omenjene študije, ki se nanašajo na pojavnost in učinke nasilja v mednarodnem prostoru.

Nasilje v raziskavi PISA 2015

Raziskava PISA nam ponuja informacijo o prisotnosti nasilja v šoli, in sicer z vidika dijakov in dijakinj. V vprašalniku zajema naslednje vrste nasilja: fizično (pretepanje, odrivanje in brcanje), verbalno (zmerjanje in posmehovanje) in odnosno oz. psihično nasilje (namerno izključevanje iz socialnih aktivnosti, zavračanje s strani vrstnikov, obrekovanje in druge oblike javnega poniževanja). Vprašanje, s pomočjo katerega PISA ugotavlja dijakovo zaznavanje nasilja, se nanaša na to, kako pogosto je dijak oz. dijakinja v zadnjih dvanajstih mesecih na šoli doživel katero izmed navedenih oblik nasilja.

Na povprečni ravni držav OECD¹ rezultati kažejo, da je v večini omenjenih držav verbalno in psihično nasilje pogosto. Približno 11 % učenk in učencev je poročalo, da se vsaj nekajkrat mesečno nekdo norčuje iz njih, 7 % jih je poročalo, da so pogosto izpuščeni iz aktivnosti, in 8 % jih je poročalo, da so pogosto žrtve govoric v šoli. Fizično nasilje je najverjetneje najbolj očitna oblika nasilja, katero tudi učitelji jemljejo bolj resno kot verbalno in psihično nasilje. V povprečju je na ravni držav OECD približno 4 % učenk in učencev poročalo, da jih je nekdo vsaj nekajkrat na mesec udaril ali porinil (čeprav ta odstotek med državami variira med 1 % in 9,5 %), na letni ravni pa jih je 7,7 % poročalo, da so bili žrtev fizičnega nasilja nekajkrat na leto, približno 4 % pa je poročalo, da so jim bile nekajkrat na leto odtujene in uničene njihove stvari (OECD, 2016).

V državah OECD so fantje v povprečju poročali, da so pogosteje žrtve vseh vrst nasilja razen namernega izključevanja iz aktivnosti in širjenja grdih govoric o določeni osebi. O slednjem je poročalo 7,6 % fantov, medtem ko je 9,2 % deklet iz držav OECD poročalo, da so bile vsaj nekajkrat mesečno žrtev grdih govoric. Rezultati tudi kažejo, da je verjetnost prisotnosti nasilja višja pri učencih z imigrantskim ozadjem, in sicer pri tistih, ki so v državo prišli med 13. in 16. letom. Prav tako rezultati kažejo, da na povprečni ravni držav OECD o nasilju pogosteje poročajo učenci in

1 V raziskavi sodeluje 35 držav članic OECD in 37 držav partnerk

učenke z nizkimi dosežki. Šole, ki po mednarodnem standardu beležijo višjo prisotnost nasilja na šoli (več kot 10 % učencev poroča, da so pogosto žrtve nasilja), v povprečju dosegajo 47 točk manj na naravoslovnem testu PISA kot šole, kjer je nasilje pogosto pri manj kot 5 % učencev. Omenjena razlika med šolami ostaja stabilna tudi po upoštevanju razlik med šolami glede na socialno-ekonomsko ozadje. Učenci, ki so pogosto žrtve nasilja, doživljajo konstantno napetost in imajo težave pri gradnji pripadnosti in ustvarjanju svojega mesta v šoli. Čutijo se nesprejete in osamljene, kar se kaže v njihovi zadržanosti in odmaknjenosti. V povprečju držav OECD tako 42 % učencev, ki so poročali, da so pogosto žrtve nasilja, poroča tudi, da se v šoli počutijo izločene. Med učenci, ki so poročali, da niso pogosto žrtve nasilja, je takih 15 % (ibid.).

Tudi podatki mednarodne raziskave PISA tako potrjujejo dokaj pogosto prisotnost nasilja v državah OECD in negativne učinke doživljanja nasilja na učenčevo učno uspešnost, pripadnost šoli in počutje v šolskem okolju. V nadaljevanju se osredotočamo na podatke za Slovenijo, in sicer bomo v prispevku skušali odgovoriti na dve temeljni raziskovalni vprašanji:

1. Kako pogosto je nasilje v slovenskih srednjih šolah in katere oblike nasilja so najbolj prisotne?
2. Ali se tudi v slovenskem prostoru različni vidiki šolske klime in medosebnih odnosov dijakov pomembno povezujejo s pojavnostjo nasilja?

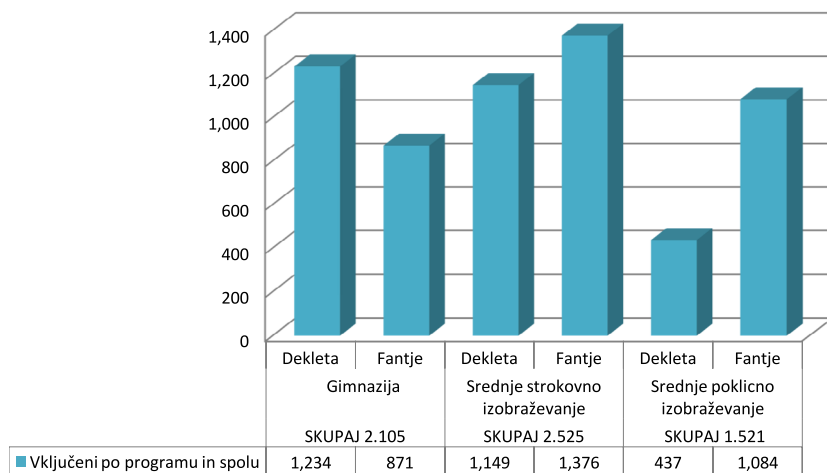
Ker so v Sloveniji v okviru raziskave PISA tako dosežki kot tudi oza-denjski dejavniki dosežkov praviloma pomembno povezani z izobraževalnim programom, ki ga dijak oz. dijakinja obiskuje, kontekstualni dejavniki dosežkov pa so različni tudi glede na spol (Puklek Levpušček, Podlesek, Šterman Ivančič, 2012), nas bodo tudi v okviru zastavljenih raziskovalnih vprašanj zanimali podatki, ločeni po izobraževalnem programu in spolu.

Metoda

Vzorec

Za namene naše raziskave bomo uporabili podatke zadnje raziskave PISA 2015, kjer je v Sloveniji vključen reprezentativni vzorec vseh mladostnikov, starih med 15 let in 3 mesece ter 16 let in 2 meseca (v nadaljevanju 15-letniki oz. dijaki in dijakinje), ne glede na izobraževalni program, ki ga obiskujejo. Vzorčenje je v raziskavi PISA večstopenjsko in stratificirano, zaradi zagotavljanja reprezentativnosti vzorca po izobraževalnih programih pa so v Sloveniji v vzorec zajeti vsi srednješolski izobraževalni programi

in nekaj naključno izbranih osnovnih šol ter institucij za izobraževanje odraslih, kamor so vključeni mladostniki, ki ustrezajo omenjenemu starostnemu kriteriju. Postopki vzorčenja in sama izvedba raziskave na šoli so podrobneje opisani v tehničnih standardih raziskave PISA 2015 (OECD, 2017), načeloma pa velja, da se znotraj določenega izobraževalnega programa na vsaki šoli iz seznama vseh 15-letnikov naključno izbere vzorec 30 dijakov in dijakinj, ki so nato vključeni v raziskavo. Sodelovanje v raziskavi je anonimno. Izbrani sodelujoči in njihovi starši so o vsebini raziskave obveščeni preko šole, sodelovanje njihovega otroka pa lahko tudi zavrnejo. V raziskavi PISA 2015 je tako sodelovalo 6404 dijakov in dijakinj, kar je reprezentativni vzorec populacije 16773 15-letnikov v Sloveniji. Od tega jih je bilo 6288 vključenih v srednješolsko izobraževanje, 188 pa v osnovnošolsko. Za potrebe naše raziskave smo iz vzorca izločili 15-letnike, vključene v osnovno šolo, in tiste, ki so obiskovali programe nižjega poklicnega izobraževanja. Za slednje namreč nimamo vseh ozadenjskih podatkov, ki jih potrebujemo za naše analize. Končni vzorec, vključen v naše analize (Graf 1), tako zajema reprezentativni vzorec 6151 dijakov in dijakinj, pri čemer jih je 2105 obiskovalo gimnazije, 2525 4-letne programe srednjega strokovnega izobraževanja in 1521 3-letne programe srednjega poklicnega izobraževanja. Od tega je v vzorcu skupaj 2820 deklet in 3322 fantov, pri čemer so največje razlike med spoloma znotraj programov poklicnega izobraževanja (437 deklet in 1084 fantov).



Graf 1: Struktura vzorca po programu in spolu (skupaj 6.151).

Spremenljivke

Spremenljivke, vključene v našo raziskavo, so bile merjene v okviru Vprašalnika za dijake in dijakinje raziskave PISA 2015, ki ga ti izpolnjujejo po 2-urnem preizkusu znanja z nalogami. Izpolnjevanje vprašalnika traja približno 40 minut, z njim pa se v okviru raziskave ugotavljajo ozadenski dejavniki dosežkov, ki se nanašajo na posameznikovo socialno-ekonomsko ozadje, njegove strategije učenja, njegov odnos do učenja ter aspiracije, učno motivacijo, zaznavanje šolske klime in posameznikovo zaznavanje lastnega blagostanja v šolskem kontekstu. Za potrebe naše analize povezanosti nasilja v šoli z nekaterimi vidiki šolske klime in zaznane opore s strani staršev smo iz vprašalnika vzeli vprašanja, s pomočjo katerih so dijaki in dijakinje ocenili stopnjo doživljanja nasilja, svojo pripadnost šoli, čustveno oporo s strani staršev in zaznavanje učitelja kot pravičnega.

Pogostost doživljanja nasilja so dijaki in dijakinje ocenili s pomočjo 4-stopenjske lestvice Likartovega tipa (*nikoli ali skoraj nikoli, nekajkrat na leto, nekajkrat na mesec in enkrat na teden ali pogosteje*), ocenili pa so naslednje postavke: »Dijaki/-inje so me žalili/-e.«, »Dijaki/-inje so se spravljali/-e name.«, »Dijaki/-inje so me nalašč izločili/-e iz dogajanja.«, »Dijaki/-inje so se norčevali/-e iz mene.«, »Dijaki/-inje so mi grozili/-e.«, »Dijaki/-inje so mi vzeli/-e ali uničili/-e moje stvari.«, »Dijaki/-inje so me udarili/-e ali porinili/e.« in »Dijaki/-inje širijo grde govorce o meni.« Na ta način smo pridobili podatke o posameznikovi pogostosti doživljanja verbalnega, fizičnega, psihičnega in ekonomskega nasilja ter nasilja v obliki namernega izločanja iz vrstniških skupnih aktivnosti.

Pripadnost dijakov/-inj šoli smo ugotavljali z naslednjimi postavkami, katere so dijaki/-inje prav tako ocenili s pomočjo 4-stopenjske lestvice Likartovega tipa (*popolnoma se strinjam, strinjam se, ne strinjam se in sploh se ne strinjam*): »Počutim se izločenega/-no (ali izobčenega/-no).«, »V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva.«, »Čutim pripadnost do te šole.«, »V svoji šoli se počutim čudno in odveč.«, »Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki/-inje radi.« in »V šoli sem osamljen/-a.«

Podobno kot pri pripadnosti šoli so dijaki in dijakinje ocenili postavke, s katerimi smo ugotavljali njihove zaznave glede čustvene opore staršev glede šole, in sicer: »Moje starše zanimajo moje šolske dejavnosti.«, »Moji starši podpirajo moje izobraževalne napore in dosežke.«, »Moji starši me podprejo, ko v šoli naletim na težave.« in »Moji starši me spodbujajo k samozavesti.«

Odnos z učiteljem pa smo v raziskavi na podlagi enakih opredelitev pogostosti kot pri zaznavanju nasilja ugotavljali s pomočjo postavk: »Profesorji/-ice me redkeje pokličejo kot druge dijake.«, »Profesorji/-ice so me ocenili strožje kot druge dijake.«, »Profesorji/-ice so mi dali/-e vtis,

da me imajo za manj pametnega/-o, kot sem v resnici.«, »Profesorji/-ice me kaznujejo strožje kot druge dijake.«, »Profesorji/-ice so se pred drugimi norčevali/-e iz mene.« in »Profesorji/-ice so mi pred drugimi rekli/-e kaj žaljivega.«

Odgovori dijakov in dijakinj so na vprašanja, ki se nanašajo na zaznavanje nasilja, pripadnosti šoli in čustvene opore staršev, v mednarodni bazi PISA podani v obliki indeksov oz. standardiziranih vrednosti na intervalni lestvici s povprečjem 0 (države OECD) in standardnim odklonom 1. Negativne vrednosti slovenskih dijakov in dijakinj tako pomenijo, da so na določena vprašanja odgovarjali bolj negativno kot njihovi vrstniki iz držav OECD, in obratno: pozitivne oz. nadpovprečne vrednosti pomenijo, da so v primerjavi z vrstniki iz držav OECD določen pojav ocenili bolj pozitivno.

Podatek o zaznani nepravilnosti učiteljev v bazi PISA 2015 ni pripravljen v obliki indeksa, ampak kot povprečje vsote odgovorov. Kot take bomo podatke uporabili tudi za potrebe ugotavljanja razlik med dekleti in fanti znotraj izobraževalnih programov.

Obdelava podatkov

Podatke smo analizirali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 24.0 in orodja IEA IDBAnalyzer, ki nam pri obravnavi podatkov zaradi dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi poleg uporabe uteži za posameznega učenca (W_FSTUWT) omogoča tudi uporabo vzorčnih uteži z namenom ocene standardne napake parametrov v populaciji po metodi ponovnega vzorčenja (ang. Bootstrap).

V okviru odgovarjanja na prvo raziskovalno vprašanje smo uporabili deskriptivne analize. Na ta način smo ugotavljali pojavnost in pogostost nasilja znotraj različnih slovenskih srednješolskih programov, zanimali pa so nas tudi podatki glede na spol. V nadaljevanju smo v okviru ugotavljanja kontekstualne povezanosti različnih dejavnikov šolske klime in medosebnih odnosov dijakov z nasiljem izračunali vrednosti korelacijskih koeficientov pri stopnji tveganja 0,05.

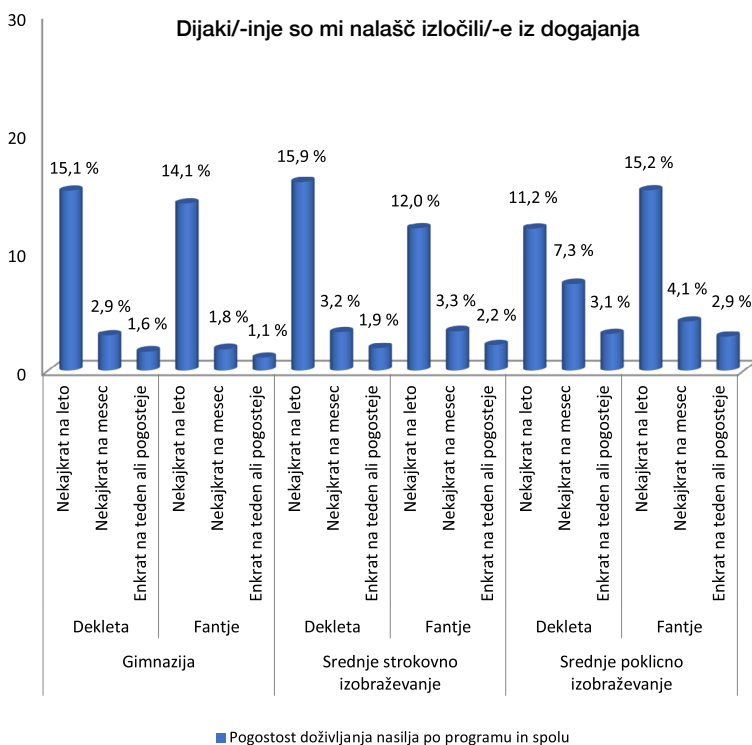
Rezultati

Različne oblike nasilja: podatki glede na izobraževalni program in spol

V tem razdelku najprej navajamo rezultate s področja pogostosti pojavljanja nasilja v srednjih šolah, kot ga zaznavajo dijaki in dijakinje. Rezultate predstavljamo po postavkah, s katerimi smo ugotavljali pogostost pojavljanja različnih vrst nasilja, pri čemer nas zanimajo podatki glede na spol in izobraževalni program, ki ga dijaki oz. dijakinje obiskujejo. Namen

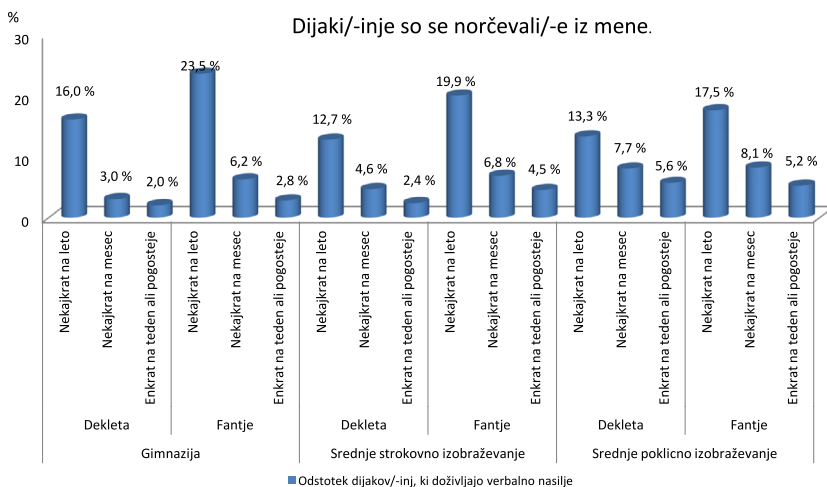
rezultatov v nadaljevanju je zgolj v identifikaciji profilov glede pogostosti pojavljanja nasilja znotraj določenih programov in po spolu, sama metoda analize podatkov, ki smo jo uporabili, pa ne omogoča ocene parametrov razlik med spoloma ali izobraževalnimi programi v populaciji.

Kot lahko razberemo iz Grafa 2 spodaj, več kot 10 % dijakov in dijakinj iz vseh izobraževalnih programov vsaj nekajkrat na leto izkusi namerno izločanje iz vrstniškega druženja. Približno 3 % dijakinj iz gimnazijskih programov in 3 % dijakov in dijakinj iz strokovnih programov omenjeno doživi nekajkrat na mesec; enako velja za 1,8 % fantov iz gimnazijskih programov. Enkrat na teden ali pogosteje občuti namerno izločanje iz vrstniških dejavnosti približno 2 % fantov in deklet iz gimnazijskih in strokovnih programov. V poklicnih programih je ta delež večji, in sicer v teh programih o tem na mesečni ravni poroča 7 % deklet in 4 % fantov, 3 % fantov in deklet pa to doživljajo vsaj enkrat na teden (v gimnaziji je ta odstotek za dekleta 1,6 % in za fante 1,1 %).



Graf 2: Podatki o pogostosti doživljanja socialnega izločanja po programu in spolu.

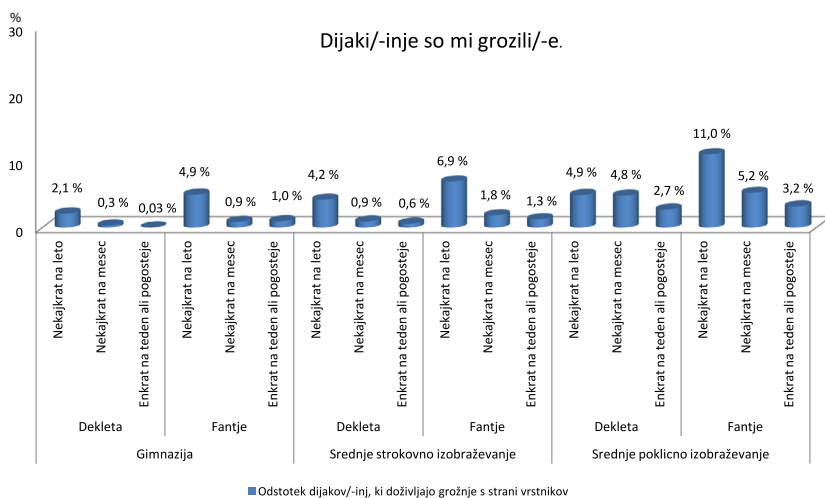
Znotraj vseh izobraževalnih programov fantje v večjem deležu poročajo o doživljanju norčevanja s strani vrstnikov na letni ravni kot dekleta (Graf 2 spodaj). Tako o tovrstnem nasilju na letni ravni poročajo 2,4 % dijakov iz gimnazijskih programov, 2,0 % dijakov iz poklicnih programov in 18 % dijakov iz programov poklicnega izobraževanja. Medtem ko fantje iz gimnazijskih programov v večjem deležu poročajo o norčevanju s strani vrstnikov na letni ravni, pa je na tedenski ravni omenjeno nasilje v večjem deležu prisotno v programih poklicnega izobraževanja (5 % proti 2 % v gimnazijskih programih). Podobno velja tudi za dekleta, kjer je omenjeno nasilje na letni ravni v največjem deležu prisotno v programih gimnazije (16 % proti 13 % v strokovnih in poklicnih programih), na tedenski ravni pa je po poročanju deklet v največjem deležu prisotno v programih poklicnega izobraževanja (5 % proti 2 % v programih gimnazije in strokovnega izobraževanja). Znotraj programa poklicnega izobraževanja omenjeno nasilje na mesečni (8 %) in tedenski ravni (5 %) doživlja podoben odstotek deklet in fantov.



Graf 3: Podatki o pogostosti doživljanja norčevanja s strani vrstnikov po programu in spolu.

V primerjavi z norčevanjem in socialnim izločanjem je doživljanje groženj s strani vrstnikov prisotno v manjšem deležu (Graf 3 spodaj), pri čemer je omenjeno nasilje znotraj gimnazijskih programov in programov strokovnega izobraževanja za fante prisotno v manjšem deležu kot znotraj programov poklicnega izobraževanja, znotraj tega programa pa fantje in dekleta o grožnjah s strani vrstnikov poročajo v približno enakem odstotku (približno 3 %). 5 % fantov kot tudi deklet iz poklicnih izobraževalnih

programov poroča, da omenjeno doživljajo nekajkrat na mesec, 3 % obojih pa vsaj enkrat na teden.

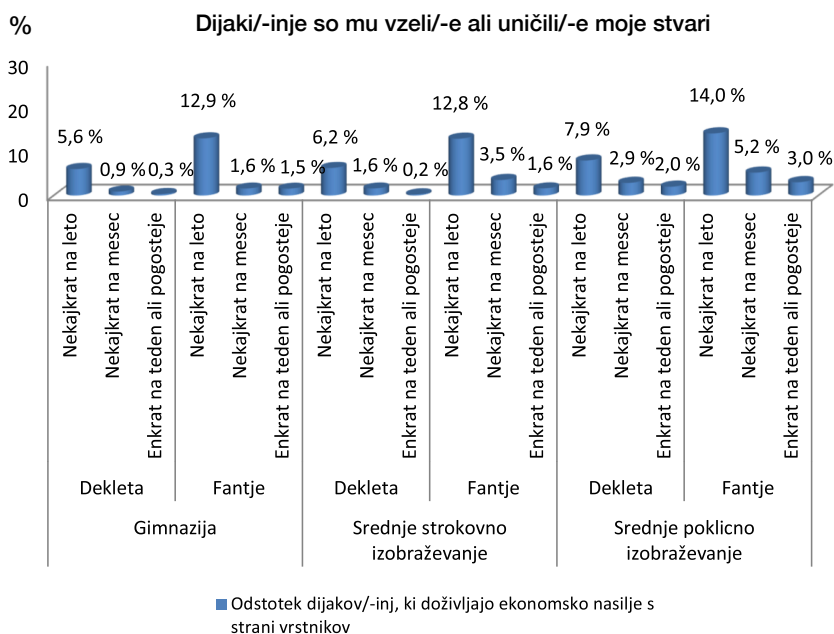


Graf 4: Podatki o pogostosti doživljanja groženj s strani vrstnikov po programu in spolu.

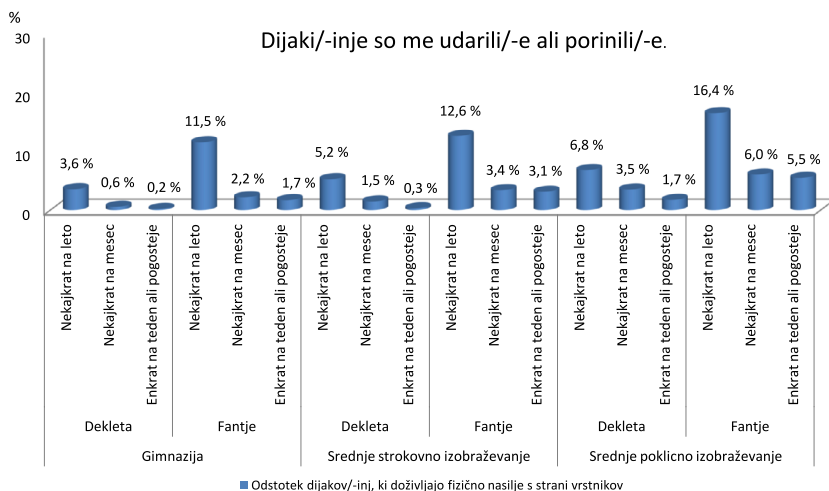
Dijaki in dijakinje iz vseh izobraževalnih programov v večjem deležu kot o grožnjah poročajo o doživljanju ekonomskega nasilja (Graf 5 spodaj), posebej fantje. Na letni ravni o tovrstnem nasilju tako poroča 13 % fantov iz gimnazijskih in strokovnih izobraževalnih programov ter 14 % fantov iz poklicnih programov. Na mesečni ravni je ta odstotek za fante precej nižji, saj jih o tem poroča približno 2 % iz gimnazijskih programov, 4 % iz strokovnih izobraževalnih programov in 5 % iz poklicnih srednješolskih programov. Na tedenski ravni omenjeno nasilje izmed vseh fantov v največjem deležu doživljajo fantje iz poklicnih srednješolskih programov, in sicer 3 % fantov (proti približno 1,5 % fantov iz ostalih dveh izobraževalnih programov). Za dekleta velja podobno, in sicer omenjeno nasilje ponovno v največjem deležu doživljajo dekleta v poklicnih izobraževalnih programih (na letni ravni 8 % proti 6 %; na mesečni ravni 3 % proti 2 % in 1 % in 2 % proti 0,2 % in na tedenski ravni 0,3 %).

Podobne vzorce je opaziti tudi na področju doživljanja fizičnega nasilja (Graf 6 spodaj). Fantje v vseh izobraževalnih programih v večjem deležu poročajo o pogostejšem doživljanju omenjenega nasilja kot dekleta. Na letni ravni jih o tem poroča 12 % v programih gimnazije, 13 % v programih srednjega poklicnega izobraževanja in 17 % v programih poklicnega izobraževanja. Omenjeni odstotek se pri fantih na mesečni ravni v

programih gimnazije in srednjega strokovnega izobraževanja zniža na 2–3 %, v programih poklicnega izobraževanja pa na 6 %. Omenjeni odstotki po poročanju fantov v vseh izobraževalnih programih vztrajajo tudi na tedenski ravni doživljanja fizičnega nasilja. Na mesečni ravni omenjeno nasilje doživlja približno 4–5 % deklet iz programov gimnazije in strokovnega izobraževanja ter 7 % deklet iz programov poklicnega izobraževanja. Fizično nasilje na mesečni in tedenski ravni doživlja 0,6 % in 0,2 % deklet iz gimnazijskih programov in 1,5 % ter 0,3 % deklet strokovnih srednješolskih programov. V poklicnih izobraževalnih programih omenjeno nasilje na mesečni ravni doživlja približno 4 % deklet, na tedenski ravni pa 2 %.



Graf 5: Podatki o pogostosti doživljanja ekonomskega nasilja po programu in spolu.

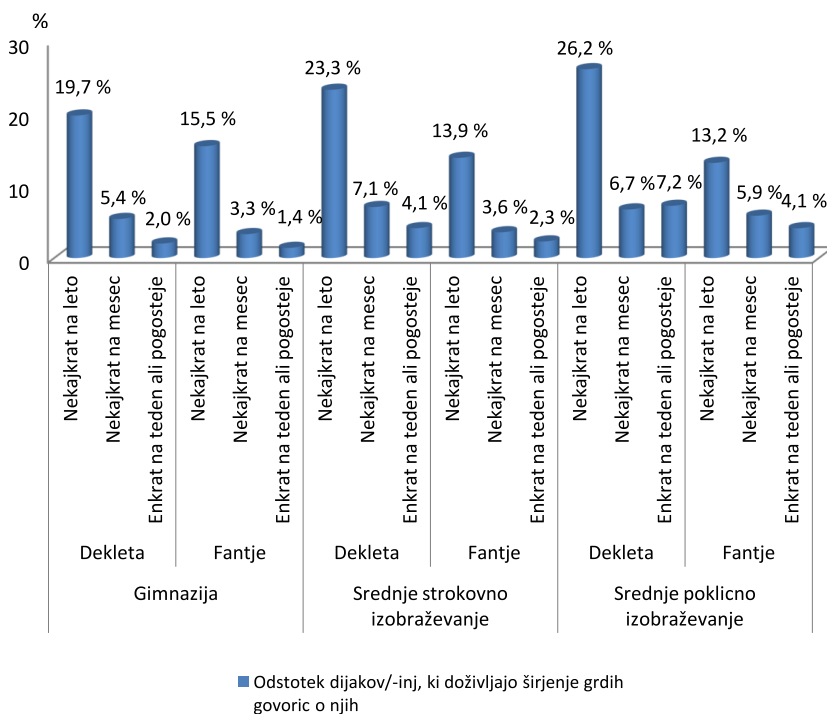


Graf 6: Razlike v pogostosti doživljanja fizičnega nasilja po programu in spolu.

Nasprotno s fizičnim, ekonomskim in verbalnim nasiljem pa znotraj vseh izobraževalnih programov dekleta v večjem deležu poročajo o pogostejšem doživljanju posrednega nasilja, tj. obrekovanja (Graf 7 spodaj). V največjem deležu omenjeno nasilje doživljajo dekleta iz poklicnih izobraževalnih programov (26 % na letni ravni in 7 % na mesečni ter tedenski ravni), v najmanjšem pa, kljub relativno visokemu odstotku na letni ravni, o tem poročajo dekleta iz gimnazijskih programov (20 % na letni ravni, 5 % na mesečni ravni in 2 % na tedenski ravni). Odstotek deklet, ki omenjeno nasilje doživljajo na tedenski ravni, je pri dekletih iz srednjega strokovnega izobraževanja in dekletih iz poklicnega izobraževanja podoben (7 %). Na tedenski ravni o obrekovanju v največjem deležu poročajo dekleta iz poklicnih izobraževalnih programov (7 % poklicni programi; 4 % srednje strokovno izobraževanje; 2 % gimnazije). Tudi po poročanju fantov je tovrstna oblika nasilja v največjem deležu prisotna v poklicnih izobraževalnih programih, vendar, ponovno, na mesečni (6 % v poklicnih programih; 4 % v strokovnih programih; 3 % v gimnazijah) in tedenski ravni (4 % v poklicnih programih, 2 % v strokovnih programih; 1 % v gimnazijah).

Različne oblike nasilja so v slovenskih srednjih šolah tako dokaj prisoten pojav. Prisotne so v vseh izobraževalnih programih, v največjem deležu pa v programih srednjega poklicnega izobraževanja. Prvo vprašanje, ki se ob tem zastavi, je, kako lahko kot pedagogi in učitelji pomagamo pri zmanjševanju prisotnosti nasilja v šolskem kontekstu. Kot smo že zapisali uvodoma, se v zadnjem času vedno več raziskav s tega področja

usmerja na iskanje rešitev na področju šolske klime in odnosov učencev oz. mladostnikov s pomembnimi drugimi in učitelji. Ker se skušamo tudi mi v tem prispevku osredotočiti na omenjeno, v nadaljevanju najprej opisujemo vrednosti indeksov v raziskavi PISA 2015, ki tvorijo vrednosti na postavkah, s katerimi so dijaki in dijakinje ocenili svoje doživljanje nasilja, pripadnost šoli, čustveno oporo s strani staršev in doživljanje pravičnega odnosa s strani učitelja. Ker nas pri tem nadalje zanimajo vrednosti indeksov za Slovenijo glede na izobraževalni program in spol, se osredotočamo na te podatke. Ob koncu rezultatov podajamo vrednosti korelacijskih koeficientov, ki kažejo stopnjo povezanosti doživljanja nasilja dijakov in dijakinj ter omenjenih dejavnikov odnosov in šolske klime znotraj različnih izobraževalnih programov in ločeno za dekleta ter fante.



Graf 7: Podatki o pogostosti doživljanja obrekovanja s strani vrstnikov po programu in spolu.

Doživljanje nasilja in dejavniki šolske klime

Tabela 1: Povprečne vrednosti indeksov doživljanja nasilja, pripadnosti šoli, čustvene opore s strani staršev in zaznavanja nepravilnosti učitelja po programu in spolu.

	Indeks zaznanega nasilja		Indeks pripadnosti šoli		Indeks zaznane čustvene opore staršev		Zaznavanje učitelja kot nepravilnega		
	Povprečni indeks	(s.e.)	Povprečni indeks	(s.e.)	Povprečni indeks	(s.e.)	Povprečni indeks	(s.e.)	
Gimnazija	Dekleta	-0,13	(0,03)	-0,02	(0,03)	0,23	(0,03)	9,42	(0,09)
	Fantje	0,01	(0,03)	-0,01	(0,04)	0,07	(0,04)	9,82	(0,14)
	Vsi	-0,07	(0,02)	-0,02	(0,02)	0,17	(0,02)	9,58	(0,08)
Srednje strokovno izobraževanje	Dekleta	-0,05	(0,03)	-0,11	(0,03)	0,07	(0,03)	9,69	(0,11)
	Fantje	0,06	(0,03)	-0,12	(0,03)	-0,05	(0,03)	10,36	(0,12)
	Vsi	0,01	(0,02)	-0,12	(0,02)	0,00	(0,02)	10,05	(0,08)
Srednje poklicno izobraževanje	Dekleta	0,14	(0,06)	-0,14	(0,05)	-0,10	(0,06)	9,52	(0,16)
	Fantje	0,20	(0,04)	-0,27	(0,04)	-0,17	(0,04)	10,84	(0,17)
	Vsi	0,18	(0,04)	-0,23	(0,03)	-0,15	(0,03)	10,45	(0,13)
Skupaj	Dekleta	-0,07	(0,02)	-0,07	(0,02)	0,13	(0,02)	9,54	(0,07)
	Fantje	0,08	(0,02)	-0,12	(0,02)	-0,04	(0,02)	10,29	(0,08)
	Vsi	0,00	(0,01)	-0,09	(0,02)	0,05	(0,01)	9,92	(0,05)

Opomba: statistično značilne vrednosti so poudarjene.

Podatki, prikazani v nadaljevanju, predstavljajo povprečne vrednosti določenega indeksa² glede na povprečje OECD. Na ta način lahko dobimo približno sliko tega, kako dijaki in dijakinje iz različnih izobraževalnih programov v primerjavi s povprečjem držav OECD ocenjujejo svojo pripadnost šoli in čustveno oporo v odnosu s starši ter učitelji. Pozitivne vrednosti za določen izobraževalni program tako pomenijo, da so ti mladostniki določeno področje ocenili bolj pozitivno v primerjavi z ostalimi vrstniki iz držav OECD in obratno. V okviru ugotavljanja doživljanja učitelja kot nepravičnega bomo uporabili primerjave glede na vsoto vrednosti odgovorov znotraj določenega programa.

Kot lahko razberemo iz podatkov (Tabela 1), v povprečju dekleta iz vseh izobraževalnih programov poročajo o manj pogostem doživljanju nasilja kot fantje (-0,07 proti 0,08). Največ nasilja doživljajo dekleta v programih srednjega poklicnega izobraževanja (0,14), najmanj pa v gimnazijah (-0,13). Podobno velja za fante, s tem da so povprečne vrednosti indeksov znotraj vseh izobraževalnih programov nad povprečjem OECD. Dekleta in fantje, ki obiskujejo programe srednjega strokovnega izobraževanja, v povprečju poročajo o pogostejšem doživljanju nasilja kot njihovi vrstniki iz gimnazije (-0,05 in 0,06 proti -0,13 in 0,01), ne pa tudi vrstniki iz poklicnih izobraževalnih programov.

Na področju ugotavljanja pripadnosti šoli vrednosti indeksov (Tabela 1) kažejo, da so slovenski dijaki in dijakinje v splošnem manj pripadni šoli kot njihovi vrstniki iz držav OECD (-0,09), pri čemer fantje v povprečju poročajo o nekoliko slabši pripadnosti šoli kot dekleta (-0,12 proti -0,07). Vrednosti indeksa pripadnosti šoli so tako za dekleta kot za fante znotraj vseh izobraževalnih programov podpovprečne, izmed vseh pa še največjo pripadnost šoli izražajo dekleta in fantje iz gimnazijskih programov (-0,02 in -0,01). Tem sledijo dekleta in fantje iz programov srednjega strokovnega izobraževanja (-0,11 in -0,12), o najmanjši pripadnosti šoli pa so v primerjavi z vrstniki iz držav OECD poročali dijaki in dijakinje iz programov poklicnega izobraževanja (-0,14 in -0,27).

Dekleta in fantje iz programov poklicnega izobraževanja v primerjavi z vrstniki iz držav OECD prav tako izražajo podpovprečno čustveno oporo s strani staršev (-0,10 in -0,17). V splošnem je povprečni indeks čustvene opore staršev za Slovenijo nekoliko nadpovprečen (0,05), kar pomeni, da slovenski 15-letniki v povprečju zaznavajo nekoliko več ali približno enako

2 Indeks je standardizirana vrednost na intervalni lestvici s povprečjem 0 (države OECD) in standardnim odklonom 1. Negativne vrednosti odgovorov slovenskih dijakov in dijakinj tako pomenijo, da so na določena vprašanja odgovarjali bolj negativno kot njihovi vrstniki iz držav OECD. In obratno: pozitivne oz. nadpovprečne vrednosti pomenijo, da so v primerjavi z vrstniki iz držav OECD določen pojav ocenili bolj pozitivno.

čustvene opore s strani staršev kot njihovi vrstniki iz držav OECD, pri čemer, v kolikor pogledamo razlike po spolu, ugotovimo, da o nadpovprečni opori poročajo predvsem dekleta (0,13), medtem ko je vrednost indeksa za fante nekoliko podpovprečna (-0,04). O največji čustveni opori poročajo dekleta iz gimnazijskih programov (0,23). Med fanti o nadpovprečni čustveni opori s strani staršev poročajo zgolj fantje, ki obiskujejo gimnazijske programe (0,07), medtem ko je zaznana opora fantov v programih strokovnega izobraževanja že nekoliko podpovprečna v primerjavi z vrstniki iz držav OECD (-0,05).

Rezultati s področja zaznavanja učitelja kot nepravičnega kažejo, da slovenski mladostniki zaznavajo večjo nepravičnost s strani učitelja kot njihovi vrstniki iz držav OECD. Načeloma dijaki in dijakinje iz gimnazijskih programov poročajo o nižji zaznani nepravičnosti kot dijaki iz ostalih izobraževalnih programov, dijaki in dijakinje iz srednjih poklicnih programov pa o višji. Znotraj vseh izobraževalnih programov o večji nepravičnosti poročajo fantje.

Ugotavljamo, da slovenski 15-letniki v primerjavi z vrstniki iz držav OECD zaznavajo podobno stopnjo nasilja v šolah, nekoliko slabšo pripadnost šoli, večjo nepravičnost s strani učiteljev ter povprečno oz. nekoliko nadpovprečno čustveno oporo s strani svojih staršev. Pri tem so vrednosti za različne izobraževalne programe različne, kjer načeloma velja, da najvišjo stopnjo nasilja, najnižjo pripadnost šoli in najnižjo oporo v odnosu s starši in učitelji v primerjavi z vrstniki iz držav OECD doživljajo dijaki in dijakinje iz poklicnih srednješolskih programov, najnižjo stopnjo nasilja ter največjo pripadnost šoli in oporo v odnosu s starši in učitelji pa dijaki in dijakinje gimnazij. Dijaki in dijakinje iz strokovnih srednješolskih programov se glede na vrednosti indeksov v vseh primerih umeščajo med dijake in dijakinje gimnazijskih programov ter vrstnike, ki obiskujejo poklicne šole. V primerjavi z vrstniki iz držav OECD doživljajo približno enako stopnjo medvrstniškega nasilja in oporo s strani staršev ter nižjo pripadnost šoli. Razlike med dekleti in fanti kažejo, da v povprečju v primerjavi z vrstniki iz držav OECD dekleta poročajo o nižji stopnji nasilja, večji pripadnosti šoli in večji zaznani opori v odnosu s starši in učitelji kot fantje. V nadaljevanju pa nas zanima povezave med obravnavami spremenljivkami.

Tabela 2: Vrednosti korelacijskih koeficientov po programu in spolu: ugotavljanje povezanosti med doživljanjem nasilja, pripadnostjo šoli, čustveno oporo s strani staršev in zaznavanjem nepravilnosti učitelja.

		Zaznano nasilje		Pripadnost šoli		Zaznana čustvena opora			
		r_{xy}	(s.e.)	r_{xy}	(s.e.)	r_{xy}	(s.e.)		
Gimnazija	Dekleta	ZN							
		PŠ	-.28	(0,03)					
		ZČO	-.10	(0,04)	.21	(0,03)			
		ZNU	.24	(0,03)	-.13	(0,03)	-.14	(0,04)	
	Fantje	ZN							
		PŠ	-.11	(0,04)					
		ZČO	-.09	(0,04)	.19	(0,04)			
		ZNU	.28	(0,04)	-.19	(0,04)	-.09	(0,04)	
	Srednje strokovno izobraževanje	Dekleta	ZN						
			PŠ	-.21	(0,03)				
			ZČO	-.08	(0,04)	.15	(0,04)		
			ZNU	.33	(0,04)	-.13	(0,03)	-.02	(0,04)
Fantje		ZN							
		PŠ	-.19	(0,03)					
		ZČO	-.18	(0,03)	.12	(0,03)			
		ZNU	.32	(0,04)	-.09	(0,03)	-.16	(0,04)	
Srednje poklicno izobraževanje		Dekleta	ZN						
			PŠ	-.27	(0,04)				
			ZČO	-.21	(0,05)	.16	(0,05)		
			ZNU	.30	(0,06)	-.15	(0,04)	-.16	(0,06)
	Fantje	ZN							
		PŠ	-.15	(0,03)					
		ZČO	-.08	(0,04)	.11	(0,05)			
		ZNU	.32	(0,04)	-.16	(0,04)	-.06	(0,04)	

Opomba: statistično značilne vrednosti pri $p < .05$ so poudarjene.

ZN = zaznano nasilje; PŠ = pripadnost šoli; ZČO = zaznana čustvena opora staršev; ZNU = zaznana nepravilnost učitelja

Rezultati (Tabela 2) kažejo, da se zaznano nasilje značilno negativno povezuje s pripadnostjo šoli pri dekletih iz vseh izobraževalnih programov. Čeprav gre za šibko povezanost (vrednosti med $-.21$ in $-.28$), rezultat

nakazuje, da so v povprečju dekleta iz vseh izobraževalnih programov, ki so poročala o višji stopnji nasilja, poročala tudi o nekoliko slabši pripadnosti šoli. Enako velja za fante iz programov srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja, ne pa tudi za fante iz gimnazijskih programov, kjer so vrednosti korelacijskega koeficienta sicer prav tako negativne, vendar so v primerjavi z dekleti še nižje in niso statistično značilne. Nasploh je znotraj vseh izobraževalnih programov opaziti močnejšo povezanost zaznavanja nasilja s pripadnostjo šoli pri dekletih.

Tudi na področju povezanosti zaznanega nasilja in opore v odnosu s starši rezultati kažejo, da obstaja tako pri dekletih kot fantih negativna povezanost znotraj vseh izobraževalnih programov, kar nakazuje na to, da v povprečju dijaki in dijakinje, ki poročajo o višjih stopnjah zaznanega nasilja, poročajo o nižji zaznani opori s strani staršev. Gre za še šibkejšo povezanost kot v primeru pripadnosti šoli, povezanost pa je statistično značilna zgolj pri fantih iz programa srednjega strokovnega izobraževanja in dekletih, vključenih v poklicno izobraževanje, kjer so vrednosti korelacijskega koeficienta tudi najvišje (- .18 in - .21). To pa ne velja za fante iz srednjega poklicnega izobraževanja, kjer so vrednosti korelacijskega koeficienta precej nizke in statistično neznačilne (- .08).

Nekoliko višje kot v primeru povezanosti nasilja s pripadnostjo šoli in zaznано oporo s strani staršev pa so vrednosti korelacijskega koeficienta, ki kaže na značilno pozitivno povezanost med zaznanim nasiljem in zaznано nepravilnostjo s strani učitelja znotraj vseh izobraževalnih programov (vrednosti koeficienta se gibljejo okrog .30, razen pri dekletih iz gimnazijskih programov, kjer je vrednost koeficienta .24). To pomeni, da so tako dekleta kot fante znotraj vseh izobraževalnih programov, ki so poročali o višji stopnji zaznanega nasilja, v povprečju poročali tudi o višji stopnji nepravilnosti s strani učitelja.

Podobno velja za povezanost med mladostnikovim občutkom pripadnosti šoli in zaznано oporo v odnosu s starši in učiteljem, čeprav so tukaj vrednosti korelacijskih koeficientov nižje (med .11 in .21) od vrednosti koeficientov povezanosti med zaznanim nasiljem in zaznavanjem učitelja kot nepravilnega. Kljub temu gre za značilne pozitivne (oz. negativne v primeru nepravilnosti učitelja) povezanosti, kar nakazuje, da v povprečju dijaki in dijakinje, ki čutijo večjo pripadnost šoli, zaznavajo tudi več opore v odnosu s straši in učitelji. Najmočnejšo povezanost je na tem področju zaznati pri dekletih, ki obiskujejo gimnazijske programe (- .21), najšibkejšo pa pri fantih iz srednjih poklicnih programov.

Tudi na področju povezanosti zaznavanja opore v odnosu s starši in učitelja kot nepravilnega je zaznati značilne negativne korelacije, vendar zgolj pri dekletih, ki obiskujejo gimnazijske in poklicne srednješolske

programe (-.14 in -.16), in fantih iz strokovnih smeri (-.16). Pri ostalih dijakih in dijakinjah so povezanosti med tema spremenljivkama zanemarljive in statistično neznačilne.

Razprava

Slovenija se glede pogostosti medvrstniškega nasilja na mesečni ravni umešča v povprečje držav OECD. 7,3 % dijakov in dijakinj je poročalo o pogosti izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju, na mesečni ravni pa vsaj eno izmed oblik nasilja izkusi približno 16 % dijakov in dijakinj. V vseh izobraževalnih programih je na mesečni ravni najpogosteje prisotno nasilje v obliki norčevanja in širjenja govoric, temu pa sledi namerno izločanje iz skupnih dejavnosti, fizično nasilje, materialno nasilje, v vseh izobraževalnih programih pa je najmanj pogosto nasilje v obliki groženj. Podatki kažejo tudi, da v vseh izobraževalnih programih fantje v večjem deležu poročajo o prisotnosti neposrednega nasilja (norčevanja, fizičnega, ekonomskega in verbalnega nasilja), dekleta pa v večjem deležu o tem, da so žrtve govoric, v programu gimnazije in srednjega poklicnega izobraževanja pa v večjem deležu tudi o tem, da so žrtve namernega izločanja iz skupnih dejavnosti. Vse oblike nasilja so praviloma najmanj pogoste v gimnazijskih programih, čemur sledijo strokovno izobraževalni programi, najpogostejše pa so v poklicnih izobraževalnih programih. V slednjih so dekleta v podobni meri izpostavljena določenim oblikam nasilja (npr. grožnje in norčevanje) kot fantje iz programa gimnazije in srednjega strokovnega izobraževanja.

Ugotovitve s področja pojavnosti različnih oblik nasilja sovpadajo z rezultati ostalih držav OECD, vključenih v raziskavo PISA 2015, se pa razlikujejo od rezultatov, ki so bili v Sloveniji opravljeni na področju osnovne šole. Mugnaioni Lešnik s sodelavci (2009) tako ugotavlja, da je v osnovni šoli precej bolj prisotno neposredno fizično in verbalno nasilje, manj pa nasilje v obliki namernega izločanja iz skupnih aktivnosti. Mednarodni raziskavi TIMSS in PIRLS tudi kažeta, da je v splošnem nasilje v osnovni šoli pogostejše, saj je 24 % učencev in učenk poročalo, da doživlja eno izmed oblik nasilja na mesečni ravni, 15 % četrtošolcev pa je poročalo, da vsaj enkrat tedensko doživlja eno izmed oblik nasilja (Japelj Pavešič, Svetlik, 2016; Doupona, 2017). Pojavnost nasilja je tako izjemno kontekstualno specifična; pri obravnavi in preučevanju le-tega je treba upoštevati tako socialno okolje, v katerem se nasilje dogaja, kot tudi vrsto nasilja, kar pomeni, da je vedno pomembno imeti v mislih kombinacijo obojega: pojavnost specifične vrste nasilja in socialni kontekst, v katerem se to odvija.

Rezultati raziskave tudi kažejo, da prihaja do razlik v podatkih, ki se nanašajo na zaznavanje nasilja, pripadnost šoli in opori v odnosu učitelja z

učenci glede na izobraževalni program in spol. Najmanj nasilja in največjo pripadnost šoli ter oporo v odnosu z učitelji in starši je zaznati v gimnazijskih programih, največ nasilja in najnižjo pripadnost šoli pa v programih poklicnega izobraževanja. Znotraj vseh izobraževalnih programov dekleta v povprečju poročajo o nižji stopnji nasilja, večji pripadnosti šoli in večji opori staršev in učiteljev kot fantje. Omenjeni rezultati nakazujejo, da so v Sloveniji skupine dijakov in dijakinj, ki bi jim bilo treba pri obravnavi nasilja posvetiti posebno pozornost, področje pa tudi dodatno raziskati. V tem kontekstu bi bila dobrodošla analiza povezanosti omenjenega stanja s socialno-ekonomskim ozadjem dijakov in dijakinj ter disciplino v razredih in analiza učinkov posameznih dejavnikov na pojavnost nasilja, s katero bi lahko omenjene povezave dodatno potrdili ali ovrgli. Prav tako bi bilo vredno raziskati tudi stališča tistih mladostnikov, ki so hkrati žrtve nasilja, in tistih, ki nasilje izvajajo. Podatki različnih študij (npr. Berkowitz, Benbenishty, 2012; Hanish, Guerra, 2004; Solberg, Olweus, Endresen, 2007) namreč kažejo, da so ti primeri pogosti, ravno ti mladostniki pa tisti, ki utrpijo najhujše čustvene, socialne in kognitivne posledice nasilja.

Čeprav iz omenjenih podatkov ne moremo sklepati na medsebojno učinkovanje obravnavanih dejavnikov, niti, seveda, na njihovo vzročno-posledično povezanost, pa analiza povezanosti dejavnikov nakazuje, da so dejavniki opornih odnosov z učiteljem pomembni pri obravnavanju tematike nasilja. Ne le, da se v vseh izobraževalnih programih značilno povezujejo z nižjo pojavnostjo nasilja, značilno se povezujejo tudi z večjo pripadnostjo šoli, kar pa je do določene mere skladno z rezultati študij, ki so potrdile pozitivne učinke šolske klime in povezanih dejavnikov na zmanjševanje pojavnosti nasilja (npr. Croninger, Lee, 2001; Marachi et al., 2007).

Sklep

Raziskava PISA 2015 kaže, da je nasilje v različnih oblikah na slovenskih srednjih šolah dokaj prisotno. Nasilju so izpostavljeni tako fantje kot dekleta, vendar fantje pogosteje doživljajo druge vrste nasilja kot dekleta. Pogostost doživljanja nasilja se razlikuje tudi glede na izobraževalni program, kjer pa lahko opazimo, da so vse vrste nasilja najbolj pogoste v programih srednjega poklicnega izobraževanja. Iz tega sledi, da so različne oblike nasilja kontekstualno specifične. Tako je pomembno, da so šole seznanjene z negativnimi posledicami različnih oblik nasilja, ne zgolj s tistimi, ki so neposredne in lažje opazne. V tem kontekstu bi bilo dobro dodatno raziskati doživljanje in opažanje nasilja s strani učiteljev in svetovalnih delavcev ter identificirati primanjkljaje, ki jih sami zaznavajo ob

obravnavanju različnih oblik nasilja. Rezultati študije nedvomno nakazujejo, da se pojavnost nasilja pomembno povezuje s šolsko klimo, tj. v našem primeru s pripadnostjo šoli in z zaznavanjem učitelja kot nepravičnega. V tem kontekstu bi bilo s pomočjo regresijskih metod pomembno nadalje raziskati dejansko moč učinkov omenjenih vidikov šolske klime na pojavnost nasilja v različnih izobraževalnih programih, pri omenjenih analizah pa vključiti tudi dejavnike socialnega in ekonomskega ozadja dijakov ter dijakinj. Na ta način bi lahko bolje identificirali dejansko pomembnost krepitev šolske klime in pripadnosti šoli pri naslavljanju problematike nasilja, tako v osnovnih kot srednjih šolah.

Literatura

- Astor, R.A. in Meyer, H.A. (2001). The conceptualization of violence – prone school subcontexts. Is the sum of the parts greater than the whole? *Urban Education*, 36, 374–399.
- Berkowitz, R. in Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1, 67–74.
- Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H. in Farver, J. M. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 603–630.
- Chen, J. K. in Wei, H. S. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students. *Social Indicators Research*, 100, 479–498.
- Cohen, J. in Geier, V. K. (2010). School climate research summary: January 2010.
- Dostopno na: http://www.schoolclimate.org/climate/documents/SCBrief_v1n1_Nov2017.pdf.
- Crick, N.R. in Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337–347.
- Croninger, R.G. in Lee, V.E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548–581.
- Doupona, M. (2017). Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016: Povzetek rezultatov. Dostopno na: http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/PIRLS_povzetek.pdf
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R. D. in Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional

- learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. in Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553.
- Field, T., Lan, G. C., Yando, R. in Bendell, D. (1995). Adolescent's intimacy with parents and friends. *Adolescence*, 30, 133–140.
- Gottfredson, D. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 17–32.
- Herman-Stahl, M. in Peterson, A. C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 733–753.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289–301.
- Hughes, J. N. in Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465–480.
- Japelj Pavešič, B. in Svetlik, Karmen. *Znanje matematike in naravoslovja med osmošolci v Sloveniji in po svetu : izsledki raziskave TIMSS 2015*, (Zbirka Izsledki raziskave TIMSS 2015, zv. 3). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Katz, S.R. (1999). Teaching in tensions: Latino immigrant youth, their teachers, and the structures of schooling. *Teachers College Record*, 100, 809–840.
- Marachi, R., Astor, R. A. in Benbenishty, R. (2007). Effects of student participation and teacher support on victimization in Israeli schools: An examination of gender, culture, and school type. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 225–240.
- Mugnaioni Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). *Nasilje v šolah: Opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Mugnaioni Lešnik, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E. in Novakovič, T. (2016). *Navodila s priložnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Gradivo delovne skupine ZRSŠ*. Ljubljana: ZRSŠ.

- Noguera, P.A. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to violence. *Harvard Educational Review*, 65, 189–212.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. V P. K. Smith, D. Pepler in K. Rigby (ur.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (13–36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Pariz, Francija: OECD Publishing.
- OECD (2017). *PISA 2015 Technical Report*. Pariz, Francija: OECD Publishing.
- Osher, D., Dwyer, K. P., Jimerson, S. R. in Brown, J. A. (2012). Developing safe, supportive and effective schools: Facilitating student success to reduce school violence. V S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer in M. J. Furlong (ur.), *Handbook of school violence and school safety* (27–44). New York, NY: Routledge.
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A., Šterman Ivančič, K. (2012). *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 21.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. in Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82, 362–378.
- Seals, D. in Young, Y. (2004). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38, 735–747.
- Sharp, S. in Smith, P. K. (1991). Bullying in the UK schools: The DES sheffield bullying project. *Early Child Development and Care*, 77, 47–55.
- Smith, P. K. (2009). Cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 180–181.
- Smith, P. K. in Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441–464.
- Sullivan, K. (2011). *The Anti-bullying Handbook*. London: Oxford University Press.
- Turner, J.C., Midgley, C., Meyer, D.K., Gheen, M., Anderman, E.M. in Kang, Y. (2002). The classroom environment and students' reports of

avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88–106.

Zeira, A., Astor, R.A. in Benbenishty, R. (2002). Sexual harassment in Jewish and Arab public schools in Israel. *Child Abuse Neglect*, 43, 149–166.