

Oznaka poročila: ARRS-RPROJ-ZP-2016/18



## ZAKLJUČNO POROČILO RAZISKOVALNEGA PROJEKTA

### A. PODATKI O RAZISKOVALNEM PROJEKTU

#### 1. Osnovni podatki o raziskovalnem projektu

<b>Šifra projekta</b>	Z5-5549	
<b>Naslov projekta</b>	Razvoj smernic za zmanjševanje agresivnosti na ravni šol na podlagi modela povezanosti agresivnosti in anksioznosti ter analize trenda obeh pojavov v slovenskih osnovnih šolah od leta 2007 do leta 2011	
<b>Vodja projekta</b>	28361 Ana Kozina	
<b>Tip projekta</b>	Zt Podoktorski projekt - temeljni	
<b>Obseg raziskovalnih ur</b>	3400	
<b>Cenovni razred</b>	B	
<b>Trajanje projekta</b>	08.2013 - 07.2015	
<b>Nosilna raziskovalna organizacija</b>	553 Pedagoški inštitut	
<b>Raziskovalne organizacije - soizvajalke</b>		
<b>Raziskovalno področje po šifrantu ARRS</b>	5	DRUŽBOSLOVJE
	5.09	Psihologija
<b>Družbeno-ekonomski cilj</b>		
<b>Raziskovalno področje po šifrantu FOS</b>	5	Družbene vede
	5.01	Psihologija

### B. REZULTATI IN DOSEŽKI RAZISKOVALNEGA PROJEKTA

#### 2. Povzetek raziskovalnega projekta<sup>1</sup>

SLO

Projekt na podlagi odnosa med anksioznostjo in agresivnostjo, njunih razvojnih trendov ter povezanih dejavnikov tako v domačem kot v šolskem okolju postavlja model zmanjševanja agresivnosti posredno preko zmanjševanja anksioznosti. Znanstveno podlago za oblikovanje modela delno predstavlja na eni strani frustracijska teorija in na drugi strani model M.F. Delfos

(2004). Metodološko se raziskava opira na raziskavi TIMSS in PIRLS. Ciljni skupini raziskav kot tudi projekta so učenci osnovnih šol (v analize so vključeni učenci četrtil in osmih razredov). Analize so opravljene na podatkih raziskave TIMSS 2007 (N=8394) in na podatkih raziskave TIMSS in PIRLS 2011 (N=9415). V obeh zajemih podatkov smo merili tudi anksioznost in agresivnost. Za merjenje agresivnosti in anksioznosti sta bili v obeh zajemih podatkov uporabljeni enaki lestvici, to sta Lestvica agresivnosti (LA) in Lestvica anksioznosti za otroke in mladostnike (LAOM). Specifični cilji projekta so: (i) analiza razvojnih in časovnih trendov anksioznosti in agresivnosti v obdobju štirih let (kohortna longitudinalna študija); (ii) analiza pojasnjevalnih dejavnikov anksioznosti in agresivnosti (multipla regresijska analiza spremenljivk domačega okolja in spremenljivk šolskega okolja); (iii) preverjanje vzročnega modela povezanosti anksioznosti in agresivnosti iz leta 2007 na trend podatkih raziskave TIMSS 2011 ločeno za oba spola in za obe starostni skupini (s potrditvijo modela na različnih vzorcih, v različnih časovnih obdobjih in v različnih starostnih skupinah zagotovimo večjo splošljivost rezultatov na populacijo in povečamo veljavnost izpeljanih zaključkov); (iv) preverjanje teoretično postavljenega modela zmanjševanja agresivnosti preko zmanjševanja anksioznosti v praksi (kvaziekperiment s kontrolno skupino). Za namene preverjanja modela v praksi projekt v naš prostor prinaša nov mednarodno priznan program zmanjševanja anksioznosti, to je program FRIENDS. Z njim bomo na priložnostnem vzorcu četrtošolcev in osmošolcev preverili ali lahko v realni situaciji preko zmanjševanja anksioznosti zmanjšamo tudi agresivnost. Program FRIENDS namreč omogoča, da v relativno kratkem času (deset tednov) dolgoročno zmanjšamo anksioznost učencev in s tem zmanjšamo negativne posledice visoke anksioznosti in posledično agresivnosti za družbo. Rezultati projekta imajo široko znanstvene kot tudi uporabno vrednost. Uporaba modernih metodoloških pristopov omogoča veljavno vključitev spoznanj v psihološko teorijo. Projekt prinaša nova znanja predvsem na področje razvojne in pedagoške psihologije in omogoča njuno večjo povezanost in celostno delovanje. Na drugi strani projekt v uporabo ponuja znanstveno utemeljen in empirično preverjen model zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti s predpostavljenimi takojšnjimi (in tudi dolgoročnimi) pozitivnimi posledicami za vključene učence. S prenosom novega programa in uvajanjem novega inovativnega modela zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti v šolskem okolju učinki projekta presegajo čas trajanja projekta.

ANG

Based on a relation between anxiety and aggression, their developmental trends and related factors in home and school environments, the project introduces a model of reducing aggression indirectly through reducing anxiety. The scientific background for the model and for the project is provided partly by the frustration-aggression theory and partly by the model of defensive behaviour by M.F. Delfos (2004). The project is divided into two parts: the scientific part, followed by the practical part. Analyses will be performed on the TIMSS 2007 data (N=8,394) and TIMSS and PIRLS 2011 data (N=9,415). Both data collections include measurements of anxiety and aggression using the same anxiety and aggression scales: the LA aggression scale and the LAOM anxiety scale. The target group of both the TIMSS studies and the project are primary school pupils (4th and 8th grade). Specific project objectives are: (i) an analysis of developmental and time-related trends of anxiety and aggression over a period of 4 years (a longitudinal cohort study); (ii) an analysis of explanatory factors of anxiety and aggression (multiple regression analyses for home and school environment variables); (iii) evaluation of the causal model of anxiety and aggression from 2007 on TIMSS 2011 study trend data separately for both genders and both age groups (by validating the model on different samples, in different time periods and in different age groups the results have greater generalizability and validity); (iv) evaluation of the theoretically defined model of reducing aggression through reducing anxiety in practice (a quasi-experimental design with a control group). For the purposes of evaluating the causal model in practice, a new internationally recognized anxiety prevention programme will be implemented in Slovenia: the FRIENDS programme. During the project it will be used on a convenient sample of 4th grade and 8th grade pupils to evaluate whether reducing pupils' anxiety can result in reducing their aggression in a real situation. In a relatively short time (10 weeks), the FRIENDS programme offer reduction of anxiety (and consequently also aggression), whereby negative impacts of high anxiety and consequently aggression on the society are also reduced. Project results have not only a high scientific value (for developmental and educational psychology alike) but also a significant practical value (the project provides a scientifically based and empirically validated model of reducing anxiety and aggression with assumed immediate (and also long-term)

positive consequences for the participating pupils). Moreover, by introducing the programme and the innovative model of reducing anxiety and aggression to a school environment, impacts of the project reach beyond the duration of the project.

### 3. Poročilo o realizaciji predloženega programa dela na raziskovalnem projektu<sup>2</sup>

Med raziskovanjem dejavnikov agresivnosti in anksioznosti smo ugotovili nekatere njune skupne podlage, ki so poleg teoretičnih podlag osnova skupnemu modelu anksioznosti in agresivnosti, po katerem je anksioznost eden izmed virov agresivnega vedenja. V modelu smo predpostavili, da povečana anksioznost vodi v povečano agresivnost. Omenjeni model smo preverili empirično (s strukturnim linearnim modeliranjem odnosov) in praktično (s kvaziekperimentalnim načrtom). V drugem delu smo preverjali, ali lahko s programom zmanjševanja anksioznosti zmanjšamo ne samo anksioznost, temveč tudi agresivnost. Pri tem smo uporabili program PRIJATELJI (angl. FRIENDS) (Barrett, 2005), ki je v tujini dokazano uspešen pri zmanjševanju anksioznosti. Za namene preverjanja delovanja modela povezanosti anksioznosti in agresivnosti je bil prvič prenesen in uporabljen v Sloveniji.

Projekt je ožje sledil štirim velikim sklopom ciljev – od tega trem z znanstveno teoretično usmeritvijo in zadnjemu s praktično usmeritvijo. Spodaj skupaj s cilji predstavljamo končne ugotovitve projekta.

#### 1. sklop ciljev: Razvojni trendi anksioznosti in agresivnosti

V prvem delu sta na osnovi kohortne longitudinalne študije (četrtošolci v raziskavi TIMSS 2007 so na ravni generacije osmošolci v raziskavi TIMSS 2011, oba vzorca učencev sta reševala enaki lestvici anksioznosti in agresivnosti) analizirani razvojni liniji anksioznosti in agresivnosti v obdobju štirih let (trismerna analiza variance). Predpriprava na analize je obsegala pripravo in združevanje baz podatkov raziskav TIMSS in PIRLS s podatki o izmerjeni anksioznosti in agresivnosti. Ugotovili smo pomemben učinek starosti na anksioznost (in merjene komponente anksioznosti). In sicer starejši učenci poročajo o pomembno višjih ravneh anksioznosti v primerjavi z mlajšimi učenci (tako v letu 2007, kot v letu 2011, ter tudi ob kontroliranju učinka generacije), kar pripisujemo v večji meri kognitivnemu razvoju v tem obdobju (abstraktno logično mišljenje). Dodatno smo ugotovili tudi pomemben učinek spola. Skladno z znanstveno literaturo dekleta poročajo o pomembno višjih ravneh anksioznosti v primerjavi s fanti (tako v letu 2007 kot v letu 2011). Tudi pri agresivnosti smo v obeh letih ugotovili pomemben učinek starosti (starejši učenci poročajo o pomembno višjih ravneh agresivnosti v primerjavi z mlajšimi) ter pomembne učinke spola (fantje poročajo o pomembno višjih ravneh splošne agresivnosti in vseh merjenih oblik agresivnosti v primerjavi z dekleti).

V drugem delu smo spremljali spreminjanje anksioznosti in agresivnosti v različnih časovnih obdobjih, to je analiza sprememb anksioznosti in agresivnosti od leta 2007 do leta 2011, torej v obdobju štirih let. Primerjali smo anksioznost in agresivnost četrtošolcev iz leta 2007 s četrtošolci iz leta 2011 ter anksioznost in agresivnost osmošolcev iz leta 2007 z osmošolci iz leta 2011. V tem delu je bila starost izenačena in smo opazovali samo morebitne spremembe v anksioznosti in agresivnosti od leta 2007 do leta 2011. Ugotovili smo pomemben porast anksioznosti v obdobju štirih let, ki dodatno poudarja pomen preverjanja učinkovitosti programov za zmanjševanje anksioznosti. Izsledki so objavljeni v obliki izvirnega znanstvenega članka v reviji *European Journal of Developmental Psychology*. Pri agresivnosti smo ugotovili spreminjanje njene pojavnosti v času, to je porast notranje agresivnosti in upad telesne agresivnosti ne pa ravni splošne agresivnosti (rezultati so bili predstavljeni na mednarodni konferenci in so sprejeti v objavo v obliki izvirnega znanstvenega članka v reviji *Current Issues in Personality Psychology*).

#### 2. sklop ciljev: Pojasnjevalni dejavniki anksioznosti in agresivnosti – posebej za šolsko in domače okolje

Z metodo multiple regresije smo analizirali napovedno moč spremenljivk domačega in šolskega okolja za anksioznost in agresivnost (spremenljivke vključene v raziskavi TIMSS in PIRLS). To so spremenljivke vezane na socialno ekonomski status družine, na izobraževalne aspiracije učencev, na aktivnosti staršev z otroci in na preživljanje prostega časa učencev. Od spremenljivk šolskega okolja so v analize vključene spremenljivke, ki se navezujejo na šolsko klimo, na stališča učencev do šole in do učnih predmetov ter dosežke učencev. Vključeni so bili

podatki iz leta 2007 in iz leta 2011, kar je omogočilo večjo posplošljivost ugotovitev. Na podlagi analiz v obeh letih smo analizirali tako skupne dejavnike za anksioznost (iz leta 2007 in leta 2011) in agresivnost (iz leta 2007 in leta 2011) ter skupne dejavnike za anksioznost in agresivnost na ravni domačega okolja in na ravni šole. Vključene spremenljivke imajo večjo napovedno močjo za agresivnost v primerjavi z anksioznostjo, večjo napovedno močjo za četrtošolce v primerjavi z osmošolci ter večjo napovedno močjo za spremenljivke šolskega okolja v primerjavi s spremenljivkami domačega okolja. Modeli šolskih spremenljivk v splošnem kažejo med letoma večjo skladnost v primerjavi z modeli spremenljivk domačega okolja. To pomeni, da so napovedniki so podobni v obeh letih in pri obeh starostnih skupinah ter tudi za oba merjena konstrukta (anksioznost in agresivnost). O domačih spremenljivk so po moči napovedi tako pri anksioznosti kot pri agresivnosti izstopale spremenljivke vezane na socialno ekonomski status, pri spremenljivkah šolskega okolja pa spremenljivke povezane s šolsko klimo. Ugotovili smo tudi, da so razlike med šolami v stopnji anksioznosti in agresivnosti učencev dovolj nizke (ICC pod 5%), da lahko veljavno napovedujemo anksioznost in agresivnost s šolskimi spremenljivkami tudi brez upoštevanja učinka gnezdenja podatkov. Izsledki so bili predstavljeni na dveh mednarodnih konferencah, v obliki izvirnega znanstvenega članka (Educational Studies) ter poglavja v znanstveni monografiji izdani pri tuji založbi.

### **3. sklop ciljev: Preverjanje vzročnega modela povezanosti anksioznosti in agresivnosti**

Model povezanosti anksioznosti in agresivnosti iz leta 2007 smo preverili na trend podatkih raziskave TIMSS 2011 (učenci so reševali enake lestvice anksioznosti in agresivnosti v letu 2007 in v letu 2011). Model je bil preverjen s pristopom strukturnega linearnega modeliranja odnosov. Na podlagi ugotovljenih pomembnih razlik v anksioznosti in agresivnosti po spolu in starosti smo model preverili ločeno po spolu in starosti. Dobljene rezultate smo primerjali z rezultati modela iz leta 2007 in ugotovili skladnost ugotovitev ter na podlagi tega oblikovali smernice. Mere ujemanja (CFI; TLI; RMSEA; SRMR) kažejo na ustrezno prilaganje podatkov v obeh starostnih skupinah in pri obeh spolih. Anksioznost pojasni šestnajst odstotkov variance agresivnosti. S potrditvijo modela na različnih vzorcih, v različnih časovnih obdobjih in v različnih starostnih skupinah zagotovimo boljše posplošljivost rezultatov na populacijo in povečamo veljavnost izpeljanih zaključkov.

Izsledki so bili predstavljeni na mednarodni konferenci ICAP (International Congress of Applied Psychology) ter so sprejeti v objavo v obliki izvirnega znanstvenega članka v International Psychology Bulletin.

### **4. sklop ciljev: Preverjanje teoretično postavljenega modela zmanjševanja agresivnosti preko zmanjševanja anksioznosti v praksi**

Možnost zmanjševanja agresivnosti na podlagi zmanjševanja anksioznosti smo preverili v praksi. Uporabili smo metodo kvaziekperimenta. Preverili smo ali se anksioznost in agresivnost zmanjšata po programu zmanjševanja anksioznosti, torej po uporabi programa PRIJATELJI.

Pred izvedbo programa se je vodja projekta udeležila usposabljanja o uporabi programa PRIJATELJI pri avtorjih programa (Dr. Paula Barrett) z aktivno predpripravo (študij literature, priprava primerov, spoznavanje programa) ter pridobila raziskovalno licenco, ki omogoča uporabo programa v Sloveniji za raziskovalne namene in za čas trajanja projekta. Za izvedbo programa so bili prevedeni in prirejeni vsi materiali za učence (delovni zvezki za učence četrtil razredov, delovni zvezki za učence osmih razredov z izvedenim preizkusom razumevanja in jasnosti delovnih zvezkov za obe starostni skupini) ter materiali za starše (zloženka, soglasja, predavanja). Program je bil pred samo izvedbo predstavljen slovenski strokovni javnosti (nacionalni posvet Šole za ravnateljce) ter na kolektivih učiteljev in kasneje staršev na izbranih osnovnih šolah. Prav tako, je bil pripravljen razširjen nabor merskih pripomočkov za spremljanje učinkov (v sodelovanju s Centrom za psihodiagnostična sredstva), pridobitev soglasij staršev ter izvedba merjenj pred programom. Pred samo izvedbo programa so bili izvedeni dogovori o načinu izvedbe z vodstvi ter svetovalnimi službami izbranih šol (program se je izvajal v okviru razrednih ur) na katerih smo z žrebom izbrali eksperimentalno skupino (razred, ki je bil izpostavljen programu PRIJATELJI) in kontrolno skupino (razred, ki ni bil izpostavljen programu PRIJATELJI).

Po predhodnem merjenju anksioznosti in agresivnosti (ter nekaterih dodatnih z njima

povezanih konceptov: težave ponotranjenja, težave pozunanjenja, samopodoba, načini spoprijemanja, razredna klima) smo eksperimentalno skupino učencev v izpostavili programu PRIJATELJI. Po zaključku programa PRIJATELJI smo anksioznost in agresivnost teh učencev primerjali z anksioznostjo in agresivnostjo učencev v kontrolni skupini. Primerjave skupin smo ponovili še šest mesecev po zaključku programa.

Zaradi vključitve dodatnih merskih pripomočkov smo se, ko smo ugotavljali učinkovitost programa PRIJATELJI na zmanjšanje anksioznosti, lahko osredinili tako na splošno anksioznost in njene komponente kot tudi na njeno nadredno kategorijo težave ponotranjenja s poddimenzijami ter ožjo socialno anksioznost s poddimenzijami. Ugotovili smo, da program socialnega in čustvenega učenja PRIJATELJI pri osmošolcih pomembno zmanjša anksioznost (predvsem pri osmošolkah), socialno anksioznost (predvsem pri osmošolkah) in težave ponotranjenja (pri osmošolkah in osmošolcih). Učinki vztrajajo tudi še šest mesecev po izvedbi programa. Pri četrtošolcih je bilo zmanjšanje nakazano, ampak empirično ni bilo podprto v tolikšni meri kot pri osmošolcih. Pri agresivnosti smo poleg splošne agresivnosti s kategorijami telesna agresivnost, besedna agresivnost, notranja agresivnost, agresivnost do avtoritete vključili tudi nadredno kategorijo težav pozunanjenja s poddimenzijami. Spodbudne so bile ugotovitve, da je program PRIJATELJI deloval kot varovalni dejavnik pred porastom agresivnosti v osmem razredu (v kontrolni skupini osmošolcev, ki ni bila izpostavljena programu, se je agresivnost pomembno povečala, v eksperimentalni skupini osmošolcev, ki je bila izpostavljena programu, pa je ostala enaka). Pri osmošolcih so se po izvedbi programa pomembno zmanjšale težave pozunanjenja. Pri četrtošolcih nismo ugotovili pomembnih učinkov programa na agresivnost. Dodatno je treba poudariti še, da so rezultati, ki se nanašajo na pozitivne vplive programa na agresivnost in širše težave pozunanjenja ob upoštevanju siceršnje nizke uspešnosti načinov zmanjševanja agresivnosti, dobrodošli. Poleg spodbudnih učinkov na anksioznost in agresivnost (predvsem osmošolcev) smo ugotovili nekatere pomembne pozitivne učinke (na samopodobo in načine spoprijemanja). Osmošolci (načini spoprijemanja so bili preverjeni samo v osmem razredu), ki so bili izpostavljeni programu, so pozneje uporabljali več aktivnih načinov spoprijemanja ter so na nekaterih področjih pridobili višjo samopodobo (učno, socialno, družinsko in splošno). Na podlagi vseh ugotovitev priporočamo uporabo programa PRIJATELJI (oziroma podobnih programov socialnega in čustvenega učenja) v šolah v Sloveniji.

V zaključni fazi projekta je bila pripravljena in objavljena znanstvena monografija pri domači založbi (ter pripravljen prevod za objavo pri tuji založbi) v kateri so pregledno zajeti vsi izsledki projekta ter dodane smernice za šolsko prakso. Prav tako so bili izsledki predstavljeni na obeh sodelujočih šolah pri čemer je proces uporabe in predstavljanja rezultatov na nacionalni ravni in na mednarodni ravni še v teku. Za bolj temeljit pregled nad ugotovitvami projekta je v priložnosti dodana elektronska oblika monografije (Anksioznost in agresivnost v šolah: dejavniki, trendi in načini zmanjševanja).

#### 4. Ocena stopnje realizacije programa dela na raziskovalnem projektu in zastavljenih raziskovalnih ciljev<sup>3</sup>

Zastavljeni raziskovalni cilji so bili v celoti izpeljani. Bolj podobno so bile izvedene:

1: Analize razvojnih in časovnih trendov anksioznosti in agresivnosti (ter na teh podlagah izpeljane smernice za zmanjševanje)

Rezultat: 1 izvorni znanstveni članek v tuji SSCI reviji; 1 izvorni znanstveni članek v tuji reviji (sprejet v objavo); 2 znanstveni monografiji s področja merjenja anksioznosti in agresivnosti.

2: Analize napovednih dejavnikov anksioznosti in agresivnosti (ter na teh podlagah izpeljane smernice za zmanjševanje)

Rezultat: 1 izvorni znanstveni članek v tuji SSCI reviji; 1 poglavje v znanstveni

monografiji tuje založbe; 3 predstavitve na mednarodnih konferencah.

3: Analize modela povezanosti anksioznosti in agresivnosti ločeno po spolu in starostnih skupinah (predstavlja empirično podlago za preverjanje učinkovitosti zmanjševanja agresivnosti z zmanjševanjem anksioznosti v praksi)

Rezultat: 1 predstavitev na mednarodni konferenci; izvorni znanstveni članek v tuji reviji (sprejet v objavo).

4: Analiza učinkovitosti programa PRIJATELJI (angl. FRIEDNS) v Sloveniji za zmanjševanje anksioznosti in agresivnosti ter nekaterih povezanih pojavov (težave ponotranjenja, težave pozunanjenja, socialna anksioznost, razredna klima, samopodoba, načinov spoprijemanja).

Rezultat: uredništvo delovnih zvezkov PRIJATELJI; 1 predstavitev na mednarodni konferenci; 2 predstavitvi na nacionalnih konferencah; 1 okrogla miza; 1 strokovni članek; 1 znanstvena monografija.

Rezultati projekta so bili predstavljeni tako na mednarodnem nivoju v obliki izvirnih znanstvenih člankov ter na nacionalnem nivoju v obliki strokovnih člankov, vabljenih predavanj ter znanstvene monografije Anksioznost in agresivnost v šolah: dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje. Skupno je v okviru projekta nastalo: 3 znanstvene monografije pri domačih založbah, 3 izvorni znanstveni članki v tujih revijah; 1 strokovni članek v domači reviji, 8 prispevkov na konferencah (od tega 6 na mednarodnih konferencah), 2 poglavji v znanstveni monografiji (1 v znanstveni monografiji domače založbe in 1 v znanstveni monografiji tuje založbe), uredništvo štirih delovnih zvezkov (v okviru programa PRIJATELJI), 4 vabljenih predavanj ter 1 okrogla miza. Proces predstavljanja rezultatov projekta na nacionalni in mednarodni ravni še ni zaključen. V pripravi je več izvirnih znanstvenih člankov za objavo v tujih revijah (z učinki programa PRIJATELJI v Sloveniji na anksioznost in agresivnost, ter tudi vpliva programa PRIJATELJI na samopodobo, načine spoprijemanja ter razredno klimo). Dodatno je bilo izvedeno še merjenje eno leto po zaključku programa, v načrtu pa je izvedba merjenja še eno leto in pol po programu (na ta način bomo ugotavljali dolgoročnost učinkov). Tudi ti rezultati bodo v naslednjem letu pripravljeni na objavo.

## 5. Utemeljitev morebitnih sprememb programa raziskovalnega projekta oziroma sprememb, povečanja ali zmanjšanja sestave projektne skupine<sup>4</sup>

Sprememb v načrtovanih aktivnostih tekom izvajanja projekta ni bilo. Vse aktivnosti so bile izvedene v skladu z načrti. Organizacijsko se je zaradi začetnega zamika financiranja obdobje zaključka projekta pomaknilo na konec koledarskega leta 2015. Na ta način je bila omogočena podrobnejša analiza podatkov merjenj zbranih šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI ter dodatne analize z objavo znanstvene monografije z izsledki projekta. Vsebinsko je projekt presegel svoj okvir z vključitvijo dodatnih merjenih konstruktov, ki lahko osvetlijo uporabnost programa PRIJATELJI pri nas (težave ponotranjenja, težave pozunanjenja, samopodoba, socialna anksioznost, načini spoprijemanja, razredna klima) ter načrtom nadaljevanja zbiranja podatkov še eno leto po izvedbi programa PRIJATELJI ter leto in pol po izvedbi programa PRIJATELJI.

## 6. Najpomembnejši znanstveni rezultati projektne skupine<sup>5</sup>

Znanstveni dosežek			
1.	COBISS ID	2614615	Vir: COBISS.SI
	Naslov	SLO	Razvojni in časovni trendi anksioznosti od otroštva do zgodnjega mladostništva

		ANG	Developmental and time-related trends of anxiety from childhood to early adolescence
Opis		SLO	Raziskovanje razvojnih in časovnih trendov anksioznosti z kohortnim raziskovalnim načrtom je za ugotavljanje ravni anksioznosti, ki niso v skladu z ugotovljenimi razvojnimi in časovnimi trendi bistveno (predvsem v načrtovanju zmanjševanja in obravnave). V prispevku predstavljamo rezultate prečne raziskave na velikih vzorcih, ki je anksioznost in komponente anksioznosti (čustvene in kognitivne) analizirala v dveh zajemih podatkov v razmiku štirih let. Za mernje anksioznosti smo uporabili Lestvico anksioznosti za učence in dijake AN-UD, ki meri splošno anksioznost, dve kognitivni komponenti anksioznosti (odločanje, skrbi) in eno čustveno komponento (čustva) anksioznosti. Anksioznost smo merili v dveh starostnih skupinah: 10-letniki (N = 4351; 2621 fantov in 2663 punc); 14-letniki (N= 4043; 2545 fantov in 2569 punc) v dveh časovnih obdobjih (2007 in 2011). Rezultati trimerne analize variance so pokazali pomembne razlike med spoloma, med različnimi starostnimi skupinami in med različnimi merjenji z pomembnimi učinki interakcije spola in starosti ( $n_2=0.002$ ) ter starosti in leta merjenja ( $n_2=0.000$ ). Po pričakovanjih so o pomembno višjih ravneh anksioznosti poročale punce v primerjavi s fanti. V skladu z razvojnimi trendi so o višjih ravneh anksioznosti poročali 14-letniki v primerjavi z 10-letniki. Časovni trendi so pokazali pomemben porast tako splošne anksioznosti kot komponent anksioznosti od leta 2007 do leta 2011. Mere velikosti učinkov so majhne, najvišje so mere velikosti učinkov pri učinku časa merjenja ( $.07 < d < .34$ ). Mere velikosti učinkov so višje pri 14 - letnikih v primerjavi z 10-letniki. Praktične izpeljave rezultatov so vključene. Zbrani podatki govorijo v prid čim zgodnejši prepoznavi in obravnavi anksioznosti.
		ANG	Research on developmental and time-related trends (cohort effects) of anxiety is important for the assessment of anxiety levels that are not in line with expected developmental trends, and are in need of intervention. We present the results of a large cross-sectional, two-wave cohort study for anxiety for emotional and cognitive components of anxiety, respectively. We measured anxiety using the Lestvica Anksioznosti za Otroke in Mladostnike [LAOM (Anxiety Scale for Children and Adolescents)] anxiety scale (general trait anxiety, and two cognitive components and one emotional component) in two age groups: 10-year-olds (N 4351; 2621 males and 2663 females), and 14-year-olds (N= 4043; 2545 males and 2569 females) over a 4-year period (2007-2011). The results of threeway analysis of variance showed significant gender, age and cohort effects with significant age X gender interaction effects ( $n_2=0.002$ ) and age X cohort effects ( $n_2=0.000$ ). The effect sizes are small. As expected, females showed higher levels of anxiety and, in line with developmental trends, 14-year-olds showed higher levels of anxiety compared with 10-year-olds. The time-related trends (cohort effects) show a significant increase in anxiety and its components from 2007 to 2011. The effect sizes are small, with cohort effect being the largest one ( $.07 < d < .34$ ) and larger effect sizes generally in 14-year-olds than in 10-year-olds. The implications of the findings are discussed, and in line with the results early intervention is supported.
	Objavljeno v		
Tipologija			1.01 Izvirni znanstveni članek
2.	COBISS ID	2730839	Vir: COBISS.SI
	Naslov	SLO	Agresivnost v osnovnih šolah: napovedna vrednost spremenljivk domačega

		in šolskega okolja
	ANG	Aggression in primary schools: the predictive power of the school and home environment
Opis	SLO	V prispevku analiziramo napovedne vrednosti izbranih spremenljivk domačega in šolskega okolja za agresivnost učencev. Multiple regresijske analize so bile izvedene na vzorcih četrtošolcev in osmošolcev vključenih v raziskavo TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) 2007 (N = 8394) in TIMSS 2011 (N = 9415) v Sloveniji. Na nacionalni ravni je bila na vzorcu raziskave TIMSS (v obeh ciklih) uporabljena tudi Lestvica agresivnosti za učence in dijake AG-UD. Od spremenljivk domačega okolja so bile vključene spremenljivke povezane s socialno-ekonomskim statusom, izobrazbenimi aspiracijami, aktivnostmi staršev ter prostočasne aktivnosti. Rezultati so pokazali, da spremenljivke povezane s socialno ekonomskim statusom, prostočasnim aktivnostim ter starševskimi aktivnostmi pomembno napovedujejo agresivnost učencev. Podatki se med obema merjenima letoma razlikujejo. Od spremenljivk šolskega okolja smo vključili spremenljivke povezane s šolsko klimo, stališči do učnih predmetov in do šole, ter učni dosežek. Ugotovili smo pomembno napovedno vrednost spremenljivk šolske klime ter samozavesti učencev za njihovo agresivnost. Ti rezultati so skladni med obema letoma. Napovedna moč modela spremenljivk šolskega okolja je večja (glede na odstotek pojasnjene variance) v primerjavi z napovedno močjo modela spremenljivk domačega okolja. S hierarhičnih lineranim modeliranjem odnosov smo ugotovili majhne razlike v agresivnosti med šolami tako v letu 2007 kot v letu 2011. Vključitev dveh zajemov podatkov v dveh časovnih obdobjih omogoča večjo posplošljivost ugotovitev ter spremljanje napovednikov agresivnosti pri učencih v času. Praktične izpeljave so vključene.
	ANG	In this study, we analyse the predictive power of home and school environment-related factors for determining pupils' aggression. The multiple regression analyses are performed for fourth- and eighth-grade pupils based on the Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) 2007 (N = 8394) and TIMSS 2011 (N = 9415) databases for Slovenia. At the national level, the Lestvica agresivnosti aggression scale was administered in both TIMSS cycles. For home environment variables, we included those related to socio-economic status, pupils' educational aspirations, parental activities with their children and pupils' free time activities. The results show that the variables related to socio-economic status, spare time activities and parental activities are significant predictors. The results differ in both analysed data-sets. For school environment variables, we include those related to the school climate, pupils' attitudes towards school and school subjects and pupils' achievement in mathematics. We find that the variables related to school climate and students' self-confidence are significant predictors. These results are stable in both years. The predictive power of the school characteristics model (including only the school environment variables) is larger (based on the proportion of explained variance) compared with the home characteristics model. The hierarchical linear model of data from 2007 to 2011 shows small differences in aggression between schools. The inclusion of two data cycles collected in two time- periods allows us to observe changes in aggression predictors over time. Practical implications are finally included.
	Objavljeno v	Carfax Publ.; Educational studies; 2015; Vol. 41, no. 1-2; str. 109-121; Impact Factor: 0.366; Srednja vrednost revije / Medium Category Impact Factor: 0.912; WoS: HA; Avtorji / Authors: Kozina Ana
	Tipologija	1.01 Izvirni znanstveni članek
3.	COBISS ID	2698327
		Vir: COBISS.SI



Naslov	SLO	Anksioznost v osnovnih šolah: napovedna vrednost izbranih spremenljivk domačega in šolskega okolja
	ANG	Anxiety in primary schools: a predictive power of home and school environment
Opis	SLO	<p>Razumevanje varovalnih in rizičnih dejavnikov za razvoj anksioznosti je ključen pri načrtovanju preprečevanja in zmanjševanja anksioznosti. V pričujoči raziskavi se osredinjamo na napovedno moč izbranih spremenljivk domačega in šolskega okolja za anksioznost učencev. Merjenje anksioznosti smo z Lestvico anksioznosti za učence in dijake AN-UD izvedli na vroču raziskave TIMSS (Trends in International Math and Science Study). Uporabili smo enak vzorec, da smo kasneje lahko pridobili podatke o anksioznosti pridružili podatkov ozadenjeskih vprašalnikov raziskave TIMSS ter spemenljivke domačega in šolskega okolja, ki jih ti zajemajo. Ta priključitev je omogočila širok nabor spremenljivih ter hkrati ustrezno reprezentativnost zbranih podatkov. Merjenje anksioznosti smo izvedli v dveh zajemih podatkov: TIMSS 2007 in TIMSS 2011. Raziskava TIMSS meri znanje matematike in naravoslovja ter z znanjem povezane dejavnike četrtošolcev in osmošolcev. V prispevku so prikazani podatki četrtošolcev (N TIMSS 2007 = 4 049; NTIMSS 2011 = 3951), saj je ravno pozno otroštvo tisto v katerem se težave povezane s povečano anksioznostjo najpogosteje pojavijo. Podatke smo analizirali z metodo multiple regresije ločeno za leto 2007 in za leto 2011 ter ločeno za spremenljivke domačega okolja in za spremenljivke šolskega okolja. Rezultati so pokazali višjo napovedno moč spremenljivk šolskega okolja (npr. samozavest, šolska klima, učni dosežek) v primerjavi s spremenljivkami domačega okolja (aktivnosti prostega časa, aktivnosti staršev). Odstotek pojanjene varince anksioznosti je v primeru šolskih spremenljivk med 14 in 16 odstotki, v primeru domačih spremenljivk na 2 odstotka. V primeru šolskih spremenljivk smo ugotovili stabilnost napovednikov v obeh opazovanih letih. Analize potreb po hierarhičnem linearnem modeliranju odnosov so pokazale, da so razlike v anksioznosti med šolami preizkušene in ni potrebe po uporabi hierarhičnih analiz. Praktične izpeljave ter pomanjkljivosti raziskave so vključene.</p>
	ANG	<p>Understanding the risk and protective factors for developing high levels of anxiety is critical to the development of effective anxiety prevention programs. In the current study we focused on the predictive power of home- and school environment-related factors on pupils' anxiety. In the study design we administered an anxiety scale (LAOM [Lestvica Anksioznosti za Otroke in Mladostnike]) on the national sample of TIMSS (Trends in International Math and Science Study) study. We used the same sample as TIMSS does in order to use TIMSS data base as a pool of possible predictors for anxiety. The rationale for including TIMSS data base in our research was on one hand inclusion of large representative samples in the TIMSS study and therefore gaining greater generalization of results and on the other hand gaining a lot of variables from TIMSS background questionnaire that we used as possible predictors. In order to monitor predictors of anxiety in time we administered the same trait anxiety scale in TIMSS 2007 and in TIMSS 2011 (the target grade was 4 in both years, the students were not the same). TIMSS measured achievement and with achievement related characteristics of students and their background in 4th and 8th grade. Due to late childhood being a critical period for developing higher levels of anxiety we used 4th grade samples (N TIMSS 2007 = 4,049; NTIMSS 2011 = 3,951). The predictive power was established using multiple regression analyses separately for year 2007 and for year 2011 and separately for school related predictors and home related predictors. The results show greater predictive power for school related characteristics (e.g. confidence regarding school subjects, achievement) (percentage of explained variance varies between 13 and 16 percent) in comparisons to home related</p>

		characteristics (e.g. spare time activities, parental activities) (percentage of explained variance is around 2percent). As far as school related characteristics are concerned the results showed stability from 2007 to 2011 (the predictors are similar in both years). The results of hierarchical analyses showed that the differences between schools in anxiety were too small to use hierarchical predictive models. Practical implications and limitations of the results are discussed.
	Objavljeno v	Logos; Stress and anxiety; 2014; str. 221-230; Avtorji / Authors: Kozina Ana
	Tipologija	1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji
4.	COBISS ID	282525184 Vir: COBISS.SI
	Naslov	<i>SLO</i> Anksioznost in agresivnost v šolah: dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje
		<i>ANG</i> Anxiety and aggression in schools: factors, trends and guidelines for prevention and intervention
	Opis	<i>SLO</i> Anksioznost in agresivnost sta zaradi številnih negativnih učinkov na posameznika, šolo in družbo kot celoto v ospredju tako v strokovnih kot tudi v znanstvenih razpravah. Cilj, ki mu s publikacijo želimo slediti, je učinkovito in našemu okolju prilagojeno preprečevanje in zmanjševanje tako težav na področju anksioznosti kot tudi težav, povezanih z agresivnostjo. Načine zmanjševanja smo osnovali na teoretičnih pregledih dejavnikov in trendov anksioznosti in agresivnosti. Teoretični deli (ki so osnova) so prepleteni z empiričnimi deli (ki teoretična izhodišča postavljajo v slovenski prostor) ter skupaj omogočajo celostno obravnavo anksioznosti in agresivnosti. Vsebina je zajeta v štirih medsebojno povezanih sklopih. Po (i) uvodni predstavitvi obeh pojmov sledijo (ii) analiza pojasnjevalnih dejavnikov anksioznosti in agresivnosti na ravni posameznika in na ravni šole, (iii) analiza razvojnih trendov anksioznosti in agresivnosti ter v zaključku (iv) načini zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti z modelom povezanosti anksioznosti in agresivnosti ter s primerom njunega hkratnega zmanjševanja. Izhodišče zmanjševanja je bila povezanost med anksioznostjo in agresivnostjo, ki sta kljub svoji konceptualni različnosti prepleteni. To prepletenost smo upoštevali pri načrtovanju načinov preprečevanja in zmanjševanja tako anksioznosti kot tudi agresivnosti ter oblikovali predpostavko, da lahko na podlagi povečane anksioznosti sklepamo na povečano agresivnost. Na podlagi te predpostavke smo želeli preveriti, ali lahko z zmanjševanjem anksioznosti zmanjšamo tudi agresivnost. Raziskave kažejo, da so načini zmanjševanja agresivnosti tako v tujini kot tudi v slovenskem prostoru večinoma neuspešni. Razlog za to je lahko v osredinjenosti na spremembe agresivnega vedenja, in ne na vzroke, medtem ko so načini zmanjševanja anksioznosti, predvsem kognitivno-vedenjski pristopi, učinkovitejši. Za namene preverjanja modela zmanjševanja agresivnosti z zmanjševanjem anksioznosti smo uporabili mednarodno priznan program zmanjševanja anksioznosti PRIJATELJI (angl. FRIENDS) (Barrett, 2005). Publikacija anksioznost in agresivnost obravnava v šolskem prostoru, v katerem otroci in mladostniki (poleg doma) preživijo največ časa in ki je zato pomemben dejavnik razvoja (tudi razvoja anksioznosti in agresivnosti). Želimo si, da bi bila publikacija v pomoč vsem, ki se na ravni šol vsakodnevno ukvarjajo s težavami anksioznosti in agresivnosti, zato smo vsakemu poglavju dodali smernice za šolsko prakso.
		As anxiety and aggression have a large number of adverse effects on individuals, the school and the society at large, they are often at the forefront of discussions held by researchers, experts and practitioners alike. The aim of this publication is to aid in efficient prevention and reduction of anxiety- and aggression-related problems that has been adapted for use in

		<p>the Slovenia environment. Reduction strategies have been devised on the basis of a theoretical review of factors and trends related to anxiety and aggression. The theoretical parts of the publication are combined with the empirical parts (which place the theoretical framework within the context of Slovenia) and combined they allow addressing anxiety and aggression in a comprehensive way.</p> <p>The content of the publication is divided into four interconnected sections. The (i) introductory presentation of the two concepts is followed by (ii) an analysis of the explanatory factors of anxiety and aggression at the levels of individuals and schools, (iii) an analysis of developmental trends of anxiety and aggression and, in the concluding part, (i) anxiety and aggression reduction strategies by means of the anxiety-aggression model, as well as an example of simultaneous reduction in both anxiety and aggression.</p> <p>The basic premise for the reduction was the relationship between anxiety and aggression, which are closely intertwined in spite of their conceptual differences. This intertwined relationship was taken into account in planning prevention and reduction strategies for both anxiety and aggression, and then a hypothesis was formulated according to which increased anxiety implies increased aggression. Based on this assumption, our aim was to examine whether reducing anxiety can also result in reducing aggression. Research has shown that aggression reduction strategies have for the most part been unsuccessful in both Slovenia and in other countries. The reason for this may be in that their focus is on the changes in aggressive behaviour rather than its causes, whereas anxiety reduction strategies, the cognitive-behavioural approaches in particular, have proven more effective. The anxiety-aggression model was tested by means of the internationally recognised anxiety reduction programme (Barrett, 2005).</p> <p>The publication addresses anxiety and aggression within the school environment, where children and adolescents spend the majority of their time (in addition to their homes), which makes the school environment an important developmental factor (also when it comes to the development of anxiety and aggression). We hope the publication will prove helpful for anyone who deals with anxiety- and aggression-related problems on a daily basis, for the purposes of which guidelines for the practice of schools have been added in each chapter.</p>
	ANG	
	Objavljeno v	Pedagoški inštitut; 2016; 214 str.; Avtorji / Authors: Kozina Ana
	Tipologija	2.01 Znanstvena monografija
5.	COBISS ID	2643031
		Vir: COBISS.SI
	Naslov	SLO Spodbujanje čustvenega in socialnega učenja kot ena izmed možnosti doseganja kakovostnejšega znanja
		ANG Fostering social and moetional learning as a means of achieveing better-quality knowledge
	Opis	SLO Poglavlje postavlja v ospredje predpostavko, da lahko na učne dosežke učencev in dijakov vplivamo, (med drugim) s spodbujanjem čustvenega in socialnega učenja ter z zmanjševanjem anksioznosti učencev in dijakov. Za učenje in poučevanje v šolah sta poleg močne kognitivne značilni tudi čustvena in socialna komponenta (Zins, Weissberg, Wang in Walberg, 2004). Čustveno in socialno učenje sta procesa pridobivanja temeljnih spretnosti prepoznavanja in uravnavanja čustev, zastavljanja in doseganja pozitivnih ciljev, upoštevanja perspektive drugih, vzpostavljanja in ohranjanja pozitivnih odnosov, sprejemanja odgovornih odločitev in konstruktivno upravljanje z medosebnimi konflikti (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes idr., 1997, v Durlak, Weissberg, Dymnicki, Schellinger in Taylor, 2011). Pomanjkanje čustvenih in socialnih spretnosti učencev in dijakov skupaj z njihovo nizko povezanostjo s šolo na prehodu v

		<p>srednjo šolo lahko vodi v nižji učni uspeh ali celo do opustitve šolanja (Blum in Libbey, 2004). Socialno in čustveno učenje poleg večje socialne in čustvene spretnosti posameznikov izboljša tudi njihova stališča do sebe, drugih in do šole ter na ravni šole zmanjšuje pogostost agresivnega vedenja, spodbuja sodelovalno vedenje znotraj razreda ter zvišuje učni uspeh (Durlak idr., 2011). Raziskave tudi kažejo, da lahko učni uspeh v osmem razredu učinkoviteje napovemo iz podatka o učenčevih socialnih in čustvenih spretnostih izpred petih let kot pa iz podatka o njegovi učni uspešnosti izpred petih let (Barrett, 2012). Za spodbujanje čustvenega in socialnega učenja je bilo razvitih več preventivnih univerzalnih programov, od katerih se je kot posebej učinkovit izkazal program FR IENDS45 (Barrett, 2005). Ta poleg pozitivnih učinkov na posameznika prinaša tudi pozitivne učinke na šolo kot celoto.</p>
	ANG	<p>This paper focuses on the assumption that students' learning outcomes can be influenced by fostering social and emotional learning and by reducing their anxiety. Learning and teaching in schools are not only characterised by a strong cognitive component, but also by emotional and social components (Zins, Weissberg, Wang and Walberg, 2004). Social and emotional learning involves the processes of acquiring the fundamental skills of identifying and regulating emotions, setting and achieving positive goals, taking into consideration other people's perspectives, establishing and maintaining positive relationships, taking responsible decisions and dealing with interpersonal conflicts in a constructive way (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes et al., 1997, in Durlak, Weissberg, Dymnicki, Schellinger and Taylor, 2011). Students' lack of social and emotional skills, together with their low level of connection with school in the transition to upper secondary education, may lead them to lower academic achievement or even dropouts (Blum and Libbey, 2004). In addition to students' greater social and emotional competencies, social and emotional learning also improves their view of themselves, others and school, and at a school level decreases the frequency of aggressive behaviour, fosters cooperative behaviour within the classroom and increases academic achievement (Durlak et al., 2011). Studies have revealed that achievement in Year Eight can be predicted more efficiently from the data on pupils' social and emotional skills from five years ago than the data on their learning achievement from the same period (Barrett, 2012). Several universal prevention programmes have been developed for the purposes of encouraging social and emotional learning, where the FRIENDS programme has proven to be especially effective (Barrett, 2005). In addition to the positive impacts on an individual, the programme also achieves positive impacts on the school as a whole.</p>
	Objavljeno v	Pedagoški inštitut; Učna (ne)uspešnost; 2014; Str. 150-166; Avtorji / Authors: Kozina Ana
	Tipologija	1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

### 7. Najpomembnejši družbeno-ekonomski rezultati projektne skupine<sup>6</sup>

	Družbeno-ekonomski dosežek		
1.	COBISS ID	2834775	Vir: COBISS.SI
	Naslov	SLO	Zmanjševanje anksioznosti in agresivnosti s pomočjo programa PRIJATELJI pri otrocih in mladostnikih
		ANG	Prevention of anxiety and aggression using FRIENDS program among school aged children and adolescents

Opis	SLO	<p>Anksioznost in agresivnost imata številne negativne posledice tako na ravni posameznika, kot na ravni šole ter družbe kot celote. Zato je raziskovanjem in preverjanje različnih načinov zmanjševanja obeh pojavov na ravni šole ključno tako za učinkovito in nemoteno delovanje šole kot tudi za dobrobit učencev. Raziskave kažejo, da so programi zmanjševanja agresivnosti tako v tujini kot v Sloveniji večinoma neuspešni. Hkrati pa programi zmanjševanja anksioznosti, še posebej kognitivno vedenjski pristopi, kažejo spodbudne rezultate. V prispevku smo preverili predpostavko, da lahko tako anksioznost kot agresivnost učinkovito zmanjšamo s skupnim programom socialnega in čustvenega učenja, programom PRIJATELJI ( angl. FRIENDS (Barrett, 2005). Program PRIJATELJI je preventivni program, ki s pomočjo kognitivno vedenjskega pristopa uspešno zmanjšuje anksioznost in depresivnost otrok, mladostnikov in odraslih na podlagi socialnega in čustvenega učenja (tako na individualni kot na skupinski ravni). Prispevek preverja učinkovitost programa PRIJATELJI v Sloveniji s pomočjo kvaziekperimentalnega raziskovalnega načrta s kontrolno skupino. Program PRIJATELJI smo uporabili na priložnostnem vzorcu četrtil in osmih razredov v Sloveniji (N=165). Učenci so bili v eksperimentalno in kontrolno skupino razporejeni naključno. Učenci eksperimentalne skupine so bili izpostavljeni programu PRIJATELJI (oblika Moji PRIJATELJI za osme razrede in oblika PRIJATELJI za vedno za četrte razrede). Učenci, njihovi starši in učitelji so odgovorili na nabor merskih pripomočkov s področja čustvenih in vedenjskih težav, med drugim tudi na Lestvico Anksioznosti za učence in dijake AN-UD in Lestvico agresivnosti za učence in dijake AG-UD. Merjenja se potekala pred, takoj po in šest mesecev po programu. V prispevku se osredinjamo na primerjavo merjenj (stopnje anksioznosti in agresivnosti) med kontrolno in eksperimentalno skupino pred in takoj po izvedbi programa PRIJATELJI. V razpravi je izpostavljena praktična vrednost ugotovitev.</p>
	ANG	<p>Anxiety and aggression have negative effect on an individual and also substantially affect the school work. Therefore the research using evidence based prevention programs is crucial for the effectiveness of school system and for students' wellbeing. Studies have revealed that programmes for aggression reduction, in other countries and in Slovenia alike, are for the most part unsuccessful. On the other hand anxiety reduction programmes, in particular the cognitive behavioural approaches, are more efficient. In the study we have tested the assumption that we can address both anxiety and aggression at the same time using social and emotional learning programs, such as FRIENDS (Barrett, 2005). FRIENDS is a prevention programme on the basis of the cognitive- behavioural approach that efficiently reduces anxiety and depression in children, adolescents and adults on the basis of social and emotional learning (in individual and group setting). This study is the first to examine the effectiveness of the FRIENDS programme, a school-based, universal preventive intervention for anxiety and promotion of resilience in Slovenia. We have used randomized control trial on convenience samples of 4th and 8th grade students (10 and 14 years old) in Slovenia (N=165). Students were randomly allocated to control or experimental condition. In experimental condition students were exposed to FRIENDS program (My FRIENDS, FRIENDS for life). Students (their parents and teachers) completed selected set of self report measures measuring emotional and social and behavioural difficulties, among others also standardized anxiety scale – LAOM (Kozina, 2011) and standardized aggression scale - LA (Kozina, 2012). The measurement took place at pre- and post- and 6-month follow-up. In the study we will focus on the differences (pre and post comparisons for experimental and control group) in the students' level of anxiety and aggression. The results will be discussed with possible implications for school practise.</p>
Šifra	B.03	Referat na mednarodni znanstveni konferenci

	Objavljeno v	Universidade do Minho;EADP; Program and abstracts; 2015; Str. 833; Avtorji / Authors: Kozina Ana	
	Tipologija	1.12 Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci	
2.	COBISS ID	2878295	Vir: COBISS.SI
	Naslov	SLO	Razvojni in časovni trendi agresivnosti od otroštva do zgodnjega mladostništva
		ANG	Developmental and time-related trends of aggression from childhood to early adolescence
	Opis	SLO	Agresivno vedenje ima tako kratkoročne kot dolgoročne posledice za otroke in mladostnike ter hkrati moti proces učenja in poučevanja v šolah ter škodi šolski klimi, ki je pomembno povezana tudi z učnimi dosežki učencev in dijakov. V prispevku je izpostavljena razvojna dimenzija agresivnosti z analizo razvojnih in časovnih trendov (tako splošne agresivnosti kot različnih oblik agresivnosti) ter uporaba teh spoznanj pri načinih preprečevanja in zmanjševanja agresivnosti na ravni šol. Prikazani so rezultati prečne raziskave agresivnosti na velikih vzorcih z dvojnem zajemom podatkov. V raziskavi smo merili agresivnost v Lestvico agresivnosti za učence in dijake AG-UD, ki meri tako splošno agresivnost kot tudi različne oblike agresivnosti: telesna agresivnost, besedna agresivnost, notranja agresivnost, agresivnost do avtoritetev dveh starostnih skupinah: 10 letniki (2007: N= 4351: 2,621 fantov in 2663 punc; 2011: N= 4,674: 2347 fantov in 2158 punc) in 14 letniki (2007: N= 4043: 2545 fantov in 2569 punc; 2011: N= 4741: 2274 fantov in 2173 punc) v letu 2007 in 2011. Rezultati so pokazali porast splošne agresivnosti in vseh merjenih oblik agresivnosti od desetega leta starosti do 14 leta starosti, ki ga ne mroemo pripisati generacijskim učinkom. Mere velikosti učinkov so najvišje pri agresivnosti do avtoritete ( $\eta^2 = .124$ ) in v besedni agresivnosti ( $\eta^2 = .066$ ). Časovni trendi so pokazali pomembno znižanje telesne agresivnosti in povečanje notranje agresivnosti v obeh opazovanih starostnih skupinah. V razpravi se osredinjamo na praktični pomen rezultatov, pri tem je izpostavljena zgodnja obravnava.
		ANG	Aggressive behavior has negative outcomes, both short-term and long-term ones for children and adolescents and at the same time disrupts the process of learning and affects the school climate, which is positively connected to students' educational achievement. Current study focuses on the developmental perspective of aggression and aims at better understanding of time and age related trends (especially regarding different types of aggression) and how this knowledge can be used in aggression prevention programs in schools. The paper presents the results of a large cross-sectional and two-wave cohort study of aggression with a focus on specific types of direct aggression, inner aggression and aggression towards authority in school setting. Aggression was measured with a Lestvica Agresivnosti (LA) aggression scale (general trait aggression and four factors: physical aggression, verbal aggression, inner aggression and aggression towards authority) in cross-sectional design in two age groups, ten year olds (2007: N= 4,351: 2,621 male and 2,663 female; 2011: N= 4,674: 2,347 male and 2,158 female) and fourteen year olds (2007: N= 4,043: 2,545 male and 2,569 female; 2011: N= 4,741: 2,274 male and 2,173 female) in 2007 and in 2011. The results show increases in general aggression (and all measured factors) from ten to fourteen years of age that cannot be attributed to generation. The effect sizes are largest in aggression towards authority ( $\eta^2 = .124$ ) and in verbal aggression ( $\eta^2 = .066$ ). The time-related trends show a significant decrease in physical aggression and an increase in inner aggression from 2007 to 2011 in both observed age groups. The implications of the findings are discussed and, in line with the results, early intervention is supported.

	Šifra	B.03 Referat na mednarodni znanstveni konferenci	
	Objavljeno v	Ediciones Pirámide; I international congress of clinical and health psychology with children and adolescents; 2015; Str. 130; Avtorji / Authors: Kozina Ana	
	Tipologija	1.12 Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci	
3.	COBISS ID	2887255	Vir: COBISS.SI
	Naslov	SLO	Anksioznost in agresivnost v šolah: smernice za zmanjševanje
		ANG	Anxiety and aggression in schools: prevention and interveticion
	Opis	SLO	V predavanju sta bila predstavljena oba koncepta: anksioznost in agresivnost, njun koceptualni okvir, merjenje, povezani dejavniki na ravni šole in doma, trendi ter predvsem načini zmanjševanja na ravni šole - z poudarkom na socialnem in čustvenem učenju.
		ANG	In the lecture both concepts were presented with their conceptual framework, risk and protective factors on school and home level, developmental and time trends, merasurement and especially prevention and intervention on school level - with social and emotional learning being in the focus.
	Šifra	B.04 Vabljen predavanje	
	Objavljeno v	2016; Avtorji / Authors: Kozina Ana	
	Tipologija	3.16 Vabljen predavanje na konferenci brez natisa	
4.	COBISS ID	2704983	Vir: COBISS.SI
	Naslov	SLO	Agresivnost in anksioznost: narava odnosa in smernice za usmerjeno skupno obravnavo na ravni preventivnih in inerventnih dejavnosti
		ANG	Aggression and anxiety: The nature of the relationship and implications for targeted anxiety aggression prevention/reduction programmes
	Opis	SLO	Anksioznosti je kognitivni, čustveni ter fiziološki odziv posameznika, ki ima občutek nevarnosti ali grožnje katerega vzroka se ne zaveda. Agresivnost na drugi strani je vedenje katerega cilj je poškodovati ali pškoditi drugemu. Prisopevek se osredinja na na pojava , ki čeprav do neke mere nasprtina sta med seboj povezana (koeficinti povezanosti se gibljejo okoli 0,30). Oba pojava negativno vplivata tako na posameznika kot na šolo kot celoto (Flannery, Vazsonyi & Waldman, 2007; Stallard, 2009). Cilj prospevka je raiskati naravo tega odnosa na način, da lahko ta odnos uporabimo pri načrtovanju preventivnih in interventnih dejavnosti za anksioznost in agresvnost s poudarkom na šoslekm okolju. V prečni raziskavi smo uporabili podatke zbrane z dvema merskima pripomočkoma: Lestvica anksioznosti za učence in dijake AN-UD (Kozina, 2011) in Lestvica agresivnosti za učence in dijake AG-UD (Kozina, 2013) na velikih reprezentativnih vzorcih osnovnih (N=10427) in srednjih šol (N=3343). Naša predpostavka je, da anksiozost deluje kot prožilec agresivnega vedenja. Model teoretično temelji delno na frustracijski teoriji (Dollard, Dobb, Miller, Mowrer & Sears, 1939) ter delno na modelu M.F. Delfos (2004) v katerem avtorica vzročno poveže oba pojava. Na zbranih podatkih smo uporabili strukturno linerano modeliranje odnosov, da smo prverili skladnost naših podatkov z predpostavljenim modelom anksioznosti in agresivnosti. ločeno po starostnih skupinah in po spolu. Na podlagi dobljenih rezultatov smo izpeljali nekatere praktične usmeritve.
		ANG	Anxiety is a cognitive, emotional, behavioural and physiological response of an individual who is experiencing a feeling of danger or threat and the cause of which they are not aware of. Aggression is behaviour the intention of which is to cause harm to oneself or another person, or behaviour that actually causes it. The study focuses on both of these concepts that are to a certain point related constructs (correlation coefficients around 0.30 ).

		Both constructs have a negative effect on an individual and also affect the school work (Flannery, Vazsonyi & Waldman, 2007; Stallard, 2009). Aim of the study is to explore the nature of this relationship and the way this relationship could be used when planning prevention and intervention programmes for anxiety and aggression especially in the school setting. In the study we will use empirical data of two scales: LAOM anxiety scale for children and adolescents (Kozina, 2011) and LA aggression Scale (Kozina, 2013) in large representative samples of elementary (N=10,427) and secondary school pupils/students (N=3,343) in cross sectional study design. Our assumption is that anxiety can be a predecessor of aggression and work as a trigger for aggressive behaviour. Using data of all included samples we will use SEM analyses in order to test the hypothesis that increased anxiety leads to increased aggression. Our assumption is partly based on the frustration-aggression theory (Dollard, Dobb, Miller, Mowrer & Sears, 1939) and partly on the model of defensive behaviour by M.F. Delfos (2004) which causally links aggression to anxiety. Additionally, the nature of the relationship will be evaluated separately by gender and different age groups (4thgrade and 8thgrade pupils), which will enable improved generalization of derived conclusions. Based on the findings implications for the practise will be derived.	
	ANG		
	Šifra	B.03 Referat na mednarodni znanstveni konferenci	
	Objavljeno v	The international association of applied psychology; 2014; Avtorji / Authors: Kozina Ana	
	Tipologija	3.15 Prispevek na konferenci brez natisa	
5.	COBISS ID	2574679	Vir: COBISS.SI
	Naslov	SLO Agresivnost v osnovnih šolah: napovedna vrednost izbranih spremenljivk domačega in šolskega okolja	
		ANG Aggression in primary schools: the predictive power of selected school and home environment variables	
	Opis	SLO V prispevku analiziramo napovedno vrednost izbranih spremenljivk domačega in šolskega okolja za agresivnost učencev. Multiple regresijske analize so bile izvedene na vzorcih četrtošolcev in osmošolcev, ki so sodelovali v raziskavah TIMSS 2007 (N=8394) in TIMSS 2011 (N=9415) v Sloveniji. Na nacionalni ravni smo merjenju raziskav TIMSS priključili še merjenjen agresivnosti (Kozina, 2011). Na ravni spremenljivk domačega okolja smo v raziskavo vključili spremenljivke povezane s socialno ekonomskim statusom, izobrazbenimi aspiracijami, aktivnosti staršev ter prostočasne aktivnosti. Na ravni spremenljivk šolskega okolja smo v raziskavo vključili spremenljivke povezane s šolsko klimo, stališči do šole in učnih predmetov ter učnim dosežkom. Napovedna vrednost različnih modelov (domačih in šolskih spremenljivk) bo primerjana (na podlagi odstotkov pojanjene variance. Glede na pregled literature pričakujemo višje ravni agresivnosti pri učencih, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno ekonomskim statusom (Guerrero et al., 2006), pri učencih, ki večino časa menjajo pasivnim oblikam prostočasnih aktivnosti (Baron & Richardson, 1994), pri učencih z nižjimi učnimi dosežki (Green et al., 1980; McEvoy & Welker, 2000), pri učencih z nižjimi izobrazbenimi aspiracijami (Finn & Frone, 2003), pri učencih, ki šolsko klomo ocenjujejo bolj negativno (Brookmayer et al., 2006) in ki imajo do šole in do učnih predmetov negativna stališča (Krall, 2003). Če bodo rezultati pokazali, da so spremenljivke šolskega okolja pomembni napovedniki agresivnosti učencev bomo dodatno preverili smiselnost uporabe hierarhičnih modelov, to je ali so razlike v stopnji agresivnosti pomembne v letu 2007 in v letu 2011. Glede na pričakovano pomembno napovednikov šolskih spremenljivk pričakujemo tudi pomembne razlike v stopnji agresivnosti med šolami. Vključitev dveh zajemov podatkov v dveh časovnih točkah omogoča	



		spremljanje napovednikov agresivnosti v času.
	ANG	In this paper we analyze the predictive power of home and school environment-related factors for pupils' aggression. The multiple regression analyses will be performed for 4th and 8th grade pupils on TIMSS 2007 (N=8394) and TIMSS 2011 data base (N=9415) for Slovenia. On the national level aggression scale (Kozina, 2011) was administered in both TIMSS cycles. As far as home variables are concerned, the variables related to the family socioeconomic status, pupils' educational aspirations, parental activities with their children and pupils' free time activities will be included. As for school environment variables, variables related to the school climate, pupils' attitudes towards school and school subjects and pupils' achievement in mathematics and science will be included. The predictive power of models (including only home and only school variables) will be compared (based on the % of explained variance) and on the basis of included variables the relative predictive power of home environment variables in comparison to school environment variables will therewith be established. According to the research literature reviewed, higher levels of aggression is expected for pupils with low SES (Guerrero et al., 2006), passive free-time activities (Baron & Richardson, 1994), lower achievements (Green et al., 1980; McEvoy & Welker, 2000), lower educational aspirations (Finn & Frone, 2003), negative school climate (Brookmayer et al., 2006) and negative attitudes towards school and school subjects (Krall, 2003). If the results will show that school related factors such as school climate are significant predictor of pupils' aggression we will additionally perform a hierarchical linear model of data from 2007 and 2011 to evaluate if there are any significant differences in aggression between schools. In view of the anticipated significant predictive factors among school-related variables, significant changes in the level of aggression among schools are likewise expected. Inclusion of two data cycles collected in two time periods will offer observation of changes in aggression predictors in time.
Šifra	B.03	Referat na mednarodni znanstveni konferenci
Objavljeno v	University of Lausanne; Abstract book; 2013; Str. 334; Avtorji / Authors: Kozina Ana, Rožman Mojca, Vidmar Maša	
Tipologija	1.12	Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci

## 8. Drugi pomembni rezultati projektne skupine<sup>Z</sup>

- Nadaljevanje raziskovanja vloge čustvenih in socialnih dejavnikov v izobraževanju v okviru ARRS projekta: Neoliberalizem v evropskem izobraževalnem prostoru: med učinkovitostjo in pravičnostjo slovenskih izobraževalnih politik in praks (vodja dr. Kodelja, Pedagoški inštitut). V tem sklopu razmišljamo kako in na kakšen način nekognitivni dejavniki (na primer, socialne in čustvene spretnosti, blagostanje) prispevajo h kognitivnim dejavnikom (učni dosežek)
- Nadaljevanje raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo na pozitivni razvoj mladih (tudi z manj anksioznosti in agresivnosti) v okviru uspešne priključitve mednarodni skupini raziskovalcev, ki se ukvarjajo z dejavniki, ki podpirajo pozitivni razvoj mladih (ang. Positive Youth Development) pod vodstvom dr. Wium, Univerza v Bergnu.
- V okviru projekta so nastali priročniki (delovni zvezki) potrebni za izvedbo programa PRIJATELJI (in sicer oblika za četrty razred, oblika za osmi razred - v obeh primerih oblika za fante in punce).
- aktivno članstvo v psihoploških združenjih z področja: EADP (European Association of Developmental Psychology); IAAP (International Association of Applied Psychology); SSM (Society for Study of Motivation); ISSBD (International Society for Study of Behavior)

Development).

- Recenzije v priznanih tujih SSCI revijah: Aggressive behaviour; European Journal of Developmental Psychology.

## 9.Pomen raziskovalnih rezultatov projektne skupine<sup>8</sup>

### 9.1.Pomen za razvoj znanosti<sup>2</sup>

SLO

Projekt prinaša pomembna spoznanja na področju razvojne psihologije, to je spremljanje razvoja anksioznosti in agresivnosti pri isti generaciji učencev v obdobju 4 let (s hkratnim spremljanjem učinkov starosti in spola tako pri anksioznosti kot pri agresivnosti). Ker so longitudinalne kohortne raziskave na tako velikih reprezentativnih vzorcih redke, so spoznanja za razvojno psihologijo pomembna. Dodatno projekt ponuja analizo razvojnih trendov po komponentah anksioznosti (čustva, odločanje, skrbi) in po komponentah agresivnosti (telesna agresivnost, besedna agresivnost, notranja agresivnost in agresivnost v odnosu do avtoritete) in ne samo na ravni splošnih konceptov, kar se je sploh pri agresivnosti izkazalo kot zelo tehtno (spremembe v času namreč lahko opazujemo na ravni posameznih oblik, ne pa tudi na ravni splošne agresivnosti). Zaradi usmerjenosti celotnega projekta v šolsko okolje so spoznanja pomembna tudi za pedagoško psihologijo. Projekt ugotavlja katere so tiste spremenljivke na ravni šoli, ki pomembno napovedujejo višjo anksioznost in višjo agresivnost. Projekt zajema veliko število spremenljivk zbranih v dveh časovnih obdobjih in na dveh starostnih skupinah in tako ponuja zaključke, ki lahko posamično ali kot celota služijo za razvoj strategij na ravni šol za zmanjšanje anksioznosti in agresivnosti (na primer z ukrepi izboljšanja šolske klime). Širok razpon dejavnikov na ravni šole (spremenljivke: šolska klima, stališča učencev do šolskih predmetov...) omogoča celosten pregled problematike in natančnejšo oceno dejavnikov, ki večajo anksioznost in agresivnost v šolskem okolju. Predvsem so pomembni tisti dejavniki, ki so skupni obema. Preko delovanja na te dejavnike lahko še dodatno pripomoremo k zmanjševanju agresivnosti in tudi anksioznosti ter s tem zmanjšamo negativne vplive, ki jih imata ta dva pojava na delovanje učencev in na izobraževalni proces v šolah. Nadalje projekt s sodobnimi metodami in na zelo velikih reprezentativnih vzorcih obravnava model povezanosti anksioznosti in agresivnosti. Ta model je v znanstveni literaturi inovativen in pomembno osvetljuje vzroke agresivnosti ter ima tudi praktične implikacije v novem pristopu zmanjševanja agresivnosti preko zmanjševanja anksioznosti. Model vzročne povezanosti je tako dopolnil spoznanja o vzrokih agresivnosti na teoretični ravni in prinesel praktične usmeritve za zmanjševanja agresivnosti na podlagi zmanjševanja anksioznosti. Glede na to, da so programi zmanjševanja agresivnosti v tujini in pri nas večinoma neučinkoviti, so rezultati spodbudni (v skupini, ki ni bila izpostavljena programu zmanjševanja anksioznosti se je agresivnost pomembno povečala). Inovativnost in nova spoznanja na vseh navedenih področjih pomenijo pomemben doprinos k razvoju znanosti in z poseganjem tako na področje razvojne kot na področje pedagoške psihologije omogočajo tudi njuno večjo povezanost in s tem razvoj povezanih modelov za učinkovitejše delo v praksi. Hkrati strokovnjakom na področju projekt ponuja celotno sliko anksioznosti in agresivnosti v Sloveniji ter empirične dokaze, zbrane na metodološko ustrezen način, ki odpirajo nova raziskovalna vprašanja ter nadaljnji razvoj znanosti teh področij. Vsa spoznanja so bila redno, v času trajanja projekta in bodo tudi še po zaključku projekta objavljena v mednarodnih znanstvenih revijah in predstavljena na znanstvenih konferencah.

ANG

The project contributes significant findings to the field of developmental psychology, i.e. it analyses the development of anxiety and aggression in the same generation of pupils over a period of 4 years (with gender effects). Since longitudinal cohort studies are rarely conducted on representative samples of such large size, the results are of great importance. Additionally, the project offers an analysis of developmental trends by anxiety and aggression components, which are - especially in the field of anxiety - a novelty and as it turned out of great importance when it comes to aggression trends (e.g. time related differences could be observed on the component level and not on the general aggression level). Since the entire project is placed in school environment, its findings are important for educational psychology as well. For instance, the project identified which of the variables (out of large number of variables (e.g. school size, school climate, pupils' attitudes to school subjects etc.) collected in two time periods and in two

age groups) at the level of schools and home environment significantly predict a higher level of anxiety and a higher level of aggression. The conclusion and recommendations were drawn that could be of great use for experts working in schools (for example through measures taken to improve the school climate). Of special relevance are those factors that are common to both. By affecting these factors it is possible to additionally contribute to reducing aggression and also anxiety and thus diminish the negative impacts of these two phenomena on pupils and the way they function in schools. Furthermore, the project applied state-of-the-art methods and used very large representative samples to examine the causal model of anxiety and aggression. This model is innovative in scientific literature and is significant in that it sheds light on the causes of aggression; it also has practical implications in the new approach of reducing aggression through reducing anxiety. The causal model has thus contributed to findings about the causes of aggression at a theoretical level and brought practical guidelines for reducing aggression on the basis of reducing anxiety. Due to the fact that aggression prevention programs abroad and in Slovenia are more or less unsuccessful the results of the project are very much welcomed (aggression has increased in the control group that has not been exposed to the anxiety prevention program). Innovativeness and new observations in all previously mentioned fields has made a significant contribution to the development of science and has by becoming involved in the fields of both developmental and pedagogical psychology enabled their greater interaction and thereby the development of interconnected models for more efficient work in practice. At the same time these new observations has also provided experts in the field with empirical evidence collected in a methodologically valid way which has enabled further progress of relevant sciences. All of the observations has been published in international scientific journals on a regular basis during the course of the project and are still planned afterwards.

## 9.2. Pomen za razvoj Slovenije<sup>10</sup>

SLO

Projekt ponuja teoretično osnovan in empirično preverjen načrt zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti, ki motita tako delovanje učencev, kot šole in tudi družbe kot celote. Stalna anksioznost namreč prizadene otroka na čustvenem področju, škodi otrokovemu telesnemu zdravju, vpliva na njegov razvoj, učenje in razvoj medosebnih odnosov, še posebej v šolskem obdobju. Tudi agresivnost ima negativne posledice tako za žrtve agresivnih vedenj (znižani šolski dosežki, anksioznost, depresivnost, samomorilnost) kot tudi pri izvajalcih agresivnih vedenj (znižani šolski dosežki, slaba samopodoba, težave v kognitivnem in socialno kognitivnem delovanju...). Projekt na celosten način obravnava anksioznost in agresivnost in njuno vlogo v šolskem prostoru. Pri te je pomembno podariti, da so zbrani podatki zbrani na velikih reprezentativnih vzorcih osnovnošolce v Sloveniji ter tako veljaven odraz trenutnega stanja. Pri tem vstopa v ospredje podatek o pomembnem porastu anksioznosti v obdobju opazovanih štirih let, kar odpira vprašanja zmanjševanja in obravnave tako na ravni šol kot širše. Hkrati z izpostavljanjem nujnosti obravnave projekt v Slovenijo prinaša nov program socialnega in čustvenega učenja PRIJATELJI (angl. FRIENDS), ki je pri nas novost. Program PRIJATELJI se je izkazal kot učinkovit pri zmanjševanju anksioznosti v več državah in je edini program te vrste priznan pri Svetovni zdravstveni organizaciji (WHO, 2004). Raziskave (Barret idr., 1996; Barret idr., 2001) kažejo, da se simptomi anksioznosti zmanjšajo v povprečju pri 80 % udeležencih po zaključku programa in še bolj pomembno pozitivni učinki vztrajajo tudi 6 let po zaključku programa (Barret idr., 2001). V Sloveniji smo v okviru projekta ugotovili številne pozitivne učinke tako na težave povezane z anksioznostjo kot na težave povezane a agresivnostjo. Program (delovni zvezki za učenci potrebni za izvedbo v razredu) so bili prevedeni in prirejeni za naše okolje in so tako lahko uporabni v bodoče (pri čemer je potreben dodaten dogovor o uporabi z avtorji programa, za namene preverjanje učinkovitosti programa v Sloveniji je bila namreč sklenjena časovno omejena raziskovalna pogodba). Glede na učinkovitost programa je vnos glede na doprinos minimalen. Zmanjševanje anksioznosti in agresivnosti v zgodnjem obdobju se navezuje na višjo učno uspešnost in kasneje v življenju tudi na večjo delovno uspešnost ter s tem večji doprinos družbi. Z večanjem delovne učinkovitosti se večja tudi storilnost gospodarstva hkrati pa je s tem tudi manj odsotnosti z dela in bolniških staležev. Raziskave (Connor, 2002) na primer kažejo, da imajo otroci, ki so v otroštvu agresivni v odraslosti pogosteje nezaposleni, kar večja breme države in družbe kot celote.

ANG

The project offers a theoretically based and empirically evaluated plan of reducing anxiety and

aggression, which both disrupt individuals' well-being, their functioning in the school as well as the society as a whole. Constant anxiety affects children on an emotional level, is harmful to their physical health, impact their development, learning and the development of interpersonal relationship, in particular during the schooling period. Aggression likewise induces negative consequences for both individuals subjected to aggressive behavior (lowered achievements, anxiety, depression, suicidal tendencies etc.) and for individuals displaying aggressive behavior (lowered achievements, poor self-image, difficulties related to cognitive and socio-cognitive functions etc.). Project has taken a holistic approach in addressing anxiety and aggression in school setting. It is important to notice that all the data has been gathered on large representative samples for Slovenia and therefore validly reflect the current state in Slovenia. And since our data showed significant increase in anxiety in four year time this opens the relevant question of anxiety prevention and intervention on school level and wider. At the same time the project offers promising results when using social and emotional learning programs such as FRIENDS program that has not previously been used in Slovenia. The FRIENDS program has proven to be effective at reducing anxiety in a number of countries and is the only program of this kind recognized by the World Health Organization (WHO, 2004). Studies (Barret et al., 1996) have revealed that after program completion anxiety symptoms on average get reduced in 80% of participants and, even more importantly, that positive impacts persist even 6 years after the program has been completed (Barret, Duffy, Dadds & Rapee, 2001). In Slovenia (during the project) we have identified promising results for problems related to anxiety and for problems related to aggression. The program has been translated and adapted to the Slovene environment (the workbooks for students) and are ready to be used (prior further use agreement has to be made with the authors of the FRIENDS program, for the needs of the project a research license agreement has been signed with limited time frame). Considering a high level of efficiency of the program, the input is minimal if compared with its contribution. Reducing anxiety and aggression at an early stage is correlated with higher school performance and at a later time in life also with better work performance and therewith a greater contribution to the society. And increased work efficiency results in greater productivity of the economy and therewith also a smaller number of instances of absence from work and sick leave. Studies (Connor, 2002) have for instance shown that children who are aggressive in their young age are later in their adult age more commonly unemployed, which adds to the burden of the state and the society as a whole.

#### 10. Samo za aplikativne projekte in podoktorske projekte iz gospodarstva!

Označite, katerega od navedenih ciljev ste si zastavili pri projektu, katere konkretne rezultate ste dosegli in v kakšni meri so doseženi rezultati uporabljeni

Cilj		
<b>F.01</b>	<b>Pridobitev novih praktičnih znanj, informacij in veščin</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.02</b>	<b>Pridobitev novih znanstvenih spoznanj</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.03</b>	<b>Večja usposobljenost raziskovalno-razvojnega osebja</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.04</b>	<b>Dvig tehnološke ravni</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE

	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.05</b>	<b>Sposobnost za začetek novega tehnološkega razvoja</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.06</b>	<b>Razvoj novega izdelka</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.07</b>	<b>Izboljšanje obstoječega izdelka</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.08</b>	<b>Razvoj in izdelava prototipa</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.09</b>	<b>Razvoj novega tehnološkega procesa oz. tehnologije</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.10</b>	<b>Izboljšanje obstoječega tehnološkega procesa oz. tehnologije</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.11</b>	<b>Razvoj nove storitve</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.12</b>	<b>Izboljšanje obstoječe storitve</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.13</b>	<b>Razvoj novih proizvodnih metod in instrumentov oz. proizvodnih procesov</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>

	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.14</b>	<b>Izboljšanje obstoječih proizvodnih metod in instrumentov oz. proizvodnih procesov</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.15</b>	<b>Razvoj novega informacijskega sistema/podatkovnih baz</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.16</b>	<b>Izboljšanje obstoječega informacijskega sistema/podatkovnih baz</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.17</b>	<b>Prenos obstoječih tehnologij, znanj, metod in postopkov v prakso</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.18</b>	<b>Posredovanje novih znanj neposrednim uporabnikom (seminarji, forumi, konference)</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.19</b>	<b>Znanje, ki vodi k ustanovitvi novega podjetja ("spin off")</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.20</b>	<b>Ustanovitev novega podjetja ("spin off")</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.21</b>	<b>Razvoj novih zdravstvenih/diagnostičnih metod/postopkov</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.22</b>	<b>Izboljšanje obstoječih zdravstvenih/diagnostičnih metod/postopkov</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>

<b>F.23</b>	<b>Razvoj novih sistemskih, normativnih, programskih in metodoloških rešitev</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.24</b>	<b>Izboljšanje obstoječih sistemskih, normativnih, programskih in metodoloških rešitev</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.25</b>	<b>Razvoj novih organizacijskih in upravljavskih rešitev</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.26</b>	<b>Izboljšanje obstoječih organizacijskih in upravljavskih rešitev</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.27</b>	<b>Prispevek k ohranjanju/varovanju naravne in kulturne dediščine</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.28</b>	<b>Priprava/organizacija razstave</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.29</b>	<b>Prispevek k razvoju nacionalne kulturne identitete</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.30</b>	<b>Strokovna ocena stanja</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.31</b>	<b>Razvoj standardov</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.32</b>	<b>Mednarodni patent</b>	

	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.33</b>	<b>Patent v Sloveniji</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.34</b>	<b>Svetovalna dejavnost</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>
<b>F.35</b>	<b>Drugo</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	<input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	<input type="text"/>

**Komentar**

--

**11. Samo za aplikativne projekte in podoktorske projekte iz gospodarstva!**

Označite potencialne vplive oziroma učinke vaših rezultatov na navedena področja

	Vpliv	Ni vpliva	Majhen vpliv	Srednji vpliv	Velik vpliv	
<b>G.01</b>	<b>Razvoj visokošolskega izobraževanja</b>					
G.01.01.	Razvoj dodiplomskega izobraževanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.01.02.	Razvoj podiplomskega izobraževanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.01.03.	Drugo:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.02</b>	<b>Gospodarski razvoj</b>					
G.02.01	Razširitev ponudbe novih izdelkov/storitev na trgu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.02.	Širitev obstoječih trgov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.03.	Znižanje stroškov proizvodnje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.04.	Zmanjšanje porabe materialov in energije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.05.	Razširitev področja dejavnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.06.	Večja konkurenčna sposobnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.07.	Večji delež izvoza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.08.	Povečanje dobička	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.09.	Nova delovna mesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.10.	Dvig izobrazbene strukture zaposlenih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.11.	Nov investicijski zagon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	



G.02.12.	Drugo:		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.03</b>	<b>Tehnološki razvoj</b>						
G.03.01.	Tehnološka razširitev/posodobitev dejavnosti		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.03.02.	Tehnološko prestrukturiranje dejavnosti		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.03.03.	Uvajanje novih tehnologij		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.03.04.	Drugo:		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.04</b>	<b>Družbeni razvoj</b>						
G.04.01	Dvig kvalitete življenja		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.04.02.	Izboljšanje vodenja in upravljanja		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.04.03.	Izboljšanje delovanja administracije in javne uprave		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.04.04.	Razvoj socialnih dejavnosti		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.04.05.	Razvoj civilne družbe		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.04.06.	Drugo:		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.05.</b>	<b>Ohranjanje in razvoj nacionalne naravne in kulturne dediščine in identitete</b>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.06.</b>	<b>Varovanje okolja in trajnostni razvoj</b>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.07</b>	<b>Razvoj družbene infrastrukture</b>						
G.07.01.	Informacijsko-komunikacijska infrastruktura		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.07.02.	Prometna infrastruktura		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.07.03.	Energetska infrastruktura		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.07.04.	Drugo:		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.08.</b>	<b>Varovanje zdravja in razvoj zdravstvenega varstva</b>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.09.</b>	Drugo:		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**Komentar**

--

**12.Pomen raziskovanja za sofinancerje<sup>11</sup>**

	Sofinancer		
1.	Naziv		
	Naslov		
	Vrednost sofinanciranja za celotno obdobje trajanja projekta je znašala:		EUR
	Odstotek od utemeljenih stroškov projekta:		%
	Najpomembnejši rezultati raziskovanja za sofinancerja	Šifra	
	1.		
	2.		

	3.		
	4.		
	5.		
	Komentar		
	Ocena		

### 13. Izjemni dosežek v letu 2015<sup>12</sup>

#### 13.1. Izjemni znanstveni dosežek

Objava izsledkov projekta v tuji SSCI indeksirani reviji:

Kozina, A. (2015). Aggression in primary schools: the predictive power of the school and home environment. *Educational studies*, 41, 1-2, 09-121

#### 13.2. Izjemni družbeno-ekonomski dosežek

Uredništvo dveh priročnikov za dve različni starostni skupini program PRIJATELJI:

BARRETT, Paula M., KOZINA, Ana (urednik). Moji prijatelji : spretnosti za življenje, Delovni zvezek, [Oblika za dekleta]. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2014. IV, 102 str., [1] f. pril., ilustr. ISBN 978-961-270-211-3.

BARRETT, Paula M., KOZINA, Ana (urednik). Moji prijatelji : spretnosti za življenje, Delovni zvezek, [Oblika za fante]. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2014. IV, 102 str., [1] f. pril., ilustr. ISBN 978-961-270-210-6.

BARRETT, Paula M., KOZINA, Ana (urednik). Prijatelji za vedno, Delovni zvezek, [Oblika za dekleta]. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2014. IV, 99 str., [1] f. pril., ilustr. ISBN 978-961-270-208-3.

BARRETT, Paula M., KOZINA, Ana (urednik). Prijatelji za vedno, Delovni zvezek, [Oblika za fante]. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2014. IV, 99 str., [1] f. pril., ilustr. ISBN 978-961-270-209-0.

## C. IZJAVE

Podpisani izjavljam/o, da:

- so vsi podatki, ki jih navajamo v poročilu, resnični in točni
- se strinjamo z obdelavo podatkov v skladu z zakonodajo o varstvu osebnih podatkov za potrebe ocenjevanja ter obdelavo teh podatkov za evidence ARRS
- so vsi podatki v obrazcu v elektronski obliki identični podatkom v obrazcu v pisni obliki
- so z vsebino zaključnega poročila seznanjeni in se strinjajo vsi soizvajalci projekta

#### Podpisi:

*zastopnik oz. pooblaščen oseba  
raziskovalne organizacije:*

in

*vodja raziskovalnega projekta:*

Pedagoški inštitut

Ana Kozina

**ŽIG**

Datum:

## Oznaka poročila: ARRS-RPROJ-ZP-2016/18

- <sup>1</sup> Napišite povzetek raziskovalnega projekta (največ 3.000 znakov v slovenskem in angleškem jeziku) [Nazaj](#)
- <sup>2</sup> Napišite kratko vsebinsko poročilo, kjer boste predstavili raziskovalno hipotezo in opis raziskovanja. Navedite ključne ugotovitve, znanstvena spoznanja, rezultate in učinke raziskovalnega projekta in njihovo uporabo ter sodelovanje s tujimi partnerji. Največ 12.000 znakov vključno s presledki (približno dve strani, velikost pisave 11). [Nazaj](#)
- <sup>3</sup> Realizacija raziskovalne hipoteze. Največ 3.000 znakov vključno s presledki (približno pol strani, velikost pisave 11) [Nazaj](#)
- <sup>4</sup> V primeru bistvenih odstopanj in sprememb od predvidenega programa raziskovalnega projekta, kot je bil zapisan v predlogu raziskovalnega projekta oziroma v primeru sprememb, povečanja ali zmanjšanja sestave projektne skupine v zadnjem letu izvajanja projekta, napišite obrazložitev. V primeru, da sprememb ni bilo, to navedite. Največ 6.000 znakov vključno s presledki (približno ena stran, velikost pisave 11). [Nazaj](#)
- <sup>5</sup> Navedite znanstvene dosežke, ki so nastali v okviru tega projekta. Raziskovalni dosežek iz obdobja izvajanja projekta (do oddaje zaključnega poročila) vpišete tako, da izpolnite COBISS kodo dosežka – sistem nato sam izpolni naslov objave, naziv, IF in srednjo vrednost revije, naziv FOS področja ter podatek, ali je dosežek uvrščen v A" ali A'. [Nazaj](#)
- <sup>6</sup> Navedite družbeno-ekonomske dosežke, ki so nastali v okviru tega projekta. Družbeno-ekonomski rezultat iz obdobja izvajanja projekta (do oddaje zaključnega poročila) vpišete tako, da izpolnite COBISS kodo dosežka – sistem nato sam izpolni naslov objave, naziv, IF in srednjo vrednost revije, naziv FOS področja ter podatek, ali je dosežek uvrščen v A" ali A'.
- Družbeno-ekonomski dosežek je po svoji strukturi drugačen kot znanstveni dosežek. Povzetek znanstvenega dosežka je praviloma povzetek bibliografske enote (članka, knjige), v kateri je dosežek objavljen.
- Povzetek družbeno-ekonomskega dosežka praviloma ni povzetek bibliografske enote, ki ta dosežek dokumentira, ker je dosežek sklop več rezultatov raziskovanja, ki je lahko dokumentiran v različnih bibliografskih enotah. COBISS ID zato ni enoznačen, izjemoma pa ga lahko tudi ni (npr. prehod mlajših sodelavcev v gospodarstvo na pomembnih raziskovalnih nalogah, ali ustanovitev podjetja kot rezultat projekta ... - v obeh primerih ni COBISS ID). [Nazaj](#)
- <sup>7</sup> Navedite rezultate raziskovalnega projekta iz obdobja izvajanja projekta (do oddaje zaključnega poročila) v primeru, da katerega od rezultatov ni mogoče navesti v točkah 6 in 7 (npr. ni voden v sistemu COBISS). Največ 2.000 znakov, vključno s presledki. [Nazaj](#)
- <sup>8</sup> Pomen raziskovalnih rezultatov za razvoj znanosti in za razvoj Slovenije bo objavljen na spletni strani: <http://sicris.izum.si/> za posamezen projekt, ki je predmet poročanja [Nazaj](#)
- <sup>9</sup> Največ 4.000 znakov, vključno s presledki [Nazaj](#)
- <sup>10</sup> Največ 4.000 znakov, vključno s presledki [Nazaj](#)
- <sup>11</sup> Rubrike izpolnite / prepisite skladno z obrazcem "izjava sofinancerja" <http://www.arrs.gov.si/sl/progproj/rproj/gradivo/>, ki ga mora izpolniti sofinancer. Podpisan obrazec "Izjava sofinancerja" pridobi in hrani nosilna raziskovalna organizacija – izvajalka projekta. [Nazaj](#)
- <sup>12</sup> Navedite en izjemni znanstveni dosežek in/ali en izjemni družbeno-ekonomski dosežek raziskovalnega projekta v letu 2015 (največ 1000 znakov, vključno s presledki). Za dosežek pripravite diapozitiv, ki vsebuje sliko ali drugo slikovno gradivo v zvezi z izjemnim dosežkom (velikost pisave najmanj 16, približno pol strani) in opis izjemnega dosežka (velikost pisave 12, približno pol strani). Diapozitiv/-a priložite kot priponko/-i k temu poročilu. Vzorec diapozitiva je objavljen na spletni strani ARRS <http://www.arrs.gov.si/sl/gradivo/>, predstavitev dosežkov za pretekla leta pa so objavljena na spletni strani <http://www.arrs.gov.si/sl/analize/dosez/>. [Nazaj](#)

Obrazec: ARRS-RPROJ-ZP/2016 v1.00  
47-28-6A-03-2D-2B-E0-2D-73-BE-77-6E-20-82-6E-A2-7F-D0-0E-C9

## **Priloga 1**

# ANKSIOZNOST IN AGRESIVNOST V ŠOLAH

*DEJAVNIKI, TRENDI IN SMERNICE  
ZA ZMANJŠEVANJE*

ANA KOZINA

Ljubljana 2016

Ana Kozina

**Anksioznost in agresivnost v šolah**

*Dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje  
znanstvena monografija*

*Recenzentki:* Maša Vidmar, Tina Vršnik Perše

*Lektoriranje:* Megamoment, d. o. o.

*Oblikovanje in prelom:* Miha Štepec

*Izdal in založil:* Pedagoški inštitut

*Zanj:* Igor Ž. Žagar

*Tisk:* Grafika 3000

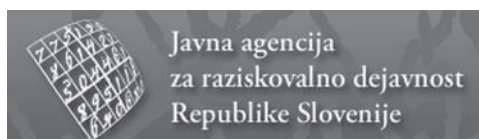
*Naklada:* 300 izvodov

Ljubljana 2016

©2016 Pedagoški inštitut, Ljubljana

ISBN

Publikacija je nastala v okviru temeljnega podoktorskega projekta s področja psihologije (ARRS-RPROJ-JR-Prijava/2011-II/902). Izvedbo projekta je financirala Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.



Javna agencija  
za raziskovalno dejavnost  
Republike Slovenije

PEDAGOŠKI INŠTITUT



CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

159.97:373

KOZINA, Ana

Anksioznost in agresivnost v šolah : dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje / Ana Kozina. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2016

ISBN 978-961-270-229-8

282525184

## KAZALO VSEBINE

<b>O ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI .....</b>	<b>1</b>
<b>O ANKSIOZNOSTI.....</b>	<b>4</b>
Oprelitev anksioznosti.....	4
Razvrščanje anksioznosti .....	6
Teorije anksioznosti .....	7
<b>O AGRESIVNOSTI .....</b>	<b>10</b>
Oprelitev agresivnosti .....	10
Vrste agresivnosti .....	11
<b>DEJAVNIKI ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI .....</b>	<b>17</b>
<b>ANKSIOZNOST V ŠOLI .....</b>	<b>19</b>
Dejavniki na ravni šole .....	19
Dejavniki domačega okolja .....	21
<b>AGRESIVNOST V ŠOLI .....</b>	<b>22</b>
Dejavniki na ravni šole .....	22
Dejavniki na ravni domačega okolja .....	25
<b>EMPIRIČNA RAZISKAVA: DEJAVNIKI ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI V SLOVENIJI .....</b>	<b>26</b>
Dejavniki domačega okolja .....	35
Dejavniki šolskega okolja .....	42
<b>TRENDI ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI .....</b>	<b>53</b>
<b>RAZVOJ ANKSIOZNOSTI .....</b>	<b>55</b>
Razvojni trendi .....	55
Časovni trendi .....	57
<b>RAZVOJ AGRESIVNOSTI .....</b>	<b>58</b>
Razvojni trendi .....	58
Časovni trendi .....	59
<b>EMPIRIČNA RAZISKAVA: TRENDI ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI V SLOVENIJI .....</b>	<b>60</b>
Anksioznost .....	61
Agresivnost .....	67

<b>ZMANJŠEVANJE ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI</b> .....	77
NAČINI ZMANJŠEVANJA ANKSIOZNOSTI .....	79
NAČINI ZMANJŠEVANJA AGRESIVNOSTI .....	81
MODEL POVEZANOSTI ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI TER MOŽNOSTI SKUPNE OBRAVNAVE .....	85
PRIMER HKRATNEGA ZMANJŠEVANJA ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI .....	93
EMPIRIČNA RAZISKAVA: PREVERJANJE UČINKOVITOST PROGRAMA PRIJATELJI .....	96
Zasnova raziskave .....	96
Rezultati .....	100
Anksioznost .....	101
Socialna anksioznost .....	115
Težave ponotranjenja .....	121
Agresivnost .....	130
Težave pozunanjenja .....	144
Načini spoprijemanja .....	152
Samopodoba .....	161
Razredna klima .....	177
<b>SKLEPI</b> .....	189
<b>LITERATURA IN VIRI</b> .....	194
<b>STVARNO KAZALO</b> .....	215



## KAZALO TABEL

Tabela 1: Spolna in starostna struktura udeležencev v raziskavi	25
Tabela 2: Dejavniki domačega okolja, ki pomembno napovedujejo anksioznost četrtošolcev	33
Tabela 3: Dejavniki domačega okolja, ki pomembno napovedujejo agresivnost četrtošolcev	34
Tabela 4: Dejavniki domačega okolja, ki pomembno napovedujejo anksioznost osmošolcev	37
Tabela 5: Dejavniki domačega okolja, ki pomembno napovedujejo agresivnost osmošolcev	38
Tabela 6: Dejavniki šolskega okolja, ki pomembno napovedujejo anksioznost četrtošolcev	40
Tabela 7: Dejavniki šolskega okolja, ki pomembno napovedujejo agresivnost četrtošolcev	41
Tabela 8: Dejavniki šolskega okolja, ki pomembno napovedujejo anksioznost osmošolcev	43
Tabela 9: Napovedna vrednost izbranih spremenljivk šolskega okolja za agresivnost osmošolcev	44
Tabela 10: Opisne statistike za anksioznost in komponente anksioznosti	59
Tabela 11: Učinki spola, starosti in časa merjenja na anksioznost (in komponente anksioznosti)	60
Tabela 12: Opisne statistike – agresivnost	65
Tabela 13: Učinki spola, starosti in leta merjenja na agresivnost (in komponente agresivnosti)	66
Tabela 14: Mere ujemanja: model anksioznosti in agresivnosti	88
Tabela 15: Udeleženci eksperimentalne in kontrolne skupine: razporeditev po spolu in starosti	96
Tabela 16: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za anksioznost in komponente anksioznosti četrtošolcev ločeno po spolu	100
Tabela 17: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v anksioznosti in komponentah anksioznosti četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI (enosmerna analiza variance) in šest mesecev po izvedbi programa ločeno po spolu	101
Tabela 18: Primerjava ravni anksioznosti in komponent anksioznosti v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po izvedbi in šest mesecev po izvedbi ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	102
Tabela 19: Primerjava ravni anksioznosti in komponent anksioznosti v kontrolni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po izvedbi in šest mesecev po izvedbi ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	103
Tabela 20: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za anksioznost in komponente anksioznosti osmošolcev ločeno po spolu	104

Tabela 21: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v stopnji izraženosti anksioznosti in komponent anksioznosti osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI (enosmerna analiza variance) in šest mesecev po končanem programu ločeno po spolu	105
Tabela 22: Primerjava ravni anksioznosti in komponent anksioznosti v eksperimentalni skupini osmošolcev pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po izvedbi in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	106
Tabela 23: Primerjava ravni anksioznosti in komponent anksioznosti v kontrolni skupini osmošolcev pred izvedbo programa PRIJATELJI in takoj po njej ter šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	108
Tabela 24: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za socialno anksioznost in komponente socialne anksioznosti osmošolcev ločeno po spolu	114
Tabela 25: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v socialni anksioznosti in komponentah socialne anksioznosti osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI ter šest mesecev po končanem programu ločeno po spolu (enosmerna analiza variance)	115
Tabela 26: Primerjava ravni socialne anksioznosti in dimenzij socialne anksioznosti v eksperimentalni skupini osmošolcev pred merjenjem, takoj po njem in šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI ločeno po spolu (ANOVA za ponovljene meritve)	116
Tabela 27: Primerjava ravni socialne anksioznosti in dimenzij socialne anksioznosti v kontrolni skupini osmošolcev pred merjenjem, takoj po njem in šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI ločeno po spolu (ANOVA za ponovljene meritve)	117
Tabela 28: Rezultati dvosmerne analize variance za težave ponotranjenja četrtošolcev ločeno po spolu (ocene staršev)	120
Tabela 29: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v težavah ponotranjenja četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI ločeno po spolu – ocene staršev (enosmerna analiza variance)	121
Tabela 30: Težave ponotranjenja (in njene poddimenzije) četrtošolcev v eksperimentalni skupini med merjenjem pred izvedbo programa PRIJATELJI in po njej ločeno po spolu (ocene staršev)	121
Tabela 31: Težave ponotranjenja (in njene poddimenzije) četrtošolcev v kontrolni skupini med merjenjem pred izvedbo programa PRIJATELJI in merjenjem po njej ločeno po spolu (ocene staršev)	122
Tabela 32: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve težav ponotranjenja osmošolcev ločeno po spolu	123
Tabela 33: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v težavah ponotranjenja (in poddimenzijah) osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerna analiza variance)	124

Tabela 34: Primerjava ravni težav ponotranjenja in njenih poddimenzij osmošolcev eksperimentalne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljena merjenja)	125
Tabela 35: Primerjava ravni težav ponotranjenja in njenih poddimenzij osmošolcev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljena merjenja)	126
Tabela 37: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v agresivnosti in dimenzijah agresivnosti četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)	129
Tabela 38: Primerjava ravni v agresivnosti in njenih poddimenzij četrtošolcev v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	130
Tabela 39: Primerjava ravni agresivnosti in njenih poddimenzij četrtošolcev v kontrolni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	132
Tabela 40: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve agresivnosti in dimenzije agresivnosti pri osmošolcih ločeno po spolu	134
Tabela 41: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v agresivnosti in dimenzijah agresivnosti četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)	135
Tabela 42: Primerjava ravni agresivnosti in dimenzij agresivnosti osmošolcev v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	136
Tabela 43: Primerjava ravni agresivnosti in dimenzij agresivnosti osmošolcev v kontrolni skupini pred izvedbo programa, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	137
Tabela 44: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za težave pozunanjenja četrtošolcev ločeno po spolu (ocene staršev)	141
Tabela 45: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v težavah pozunanjenja četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI ločeno po spolu – ocene staršev (enosmerna analiza variance)	142
Tabela 46: Težave pozunanjenja (in poddimenzije) četrtošolcev v eksperimentalni skupini med merjenjem pred izvedbo programa PRIJATELJI in merjenjem po njej ločeno po spolu (ocene staršev)	142
Tabela 47: Težave pozunanjenja (in poddimenzije) četrtošolcev v kontrolni skupini med merjenjem pred izvedbo programa PRIJATELJI in merjenjem po njej ločeno po spolu (ocene staršev)	143
Tabela 48: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za težave pozunanjenja osmošolcev ločeno po spolu	144

Tabela 49: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v težavah pozunanjenja in njegovih poddimenzijah osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)	144
Tabela 50: Rezultati analize variance za ponovljene meritve v zvezi s težavami pozunanjenja (in njegovih poddimenzij) osmošolcev v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu	145
Tabela 51: Rezultati analize variance za ponovljene meritve za težave pozunanjenja (in njegovih poddimenzij) osmošolcev v kontrolni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu	146
Tabela 52: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za načine spoprijemanja s težavami osmošolcev ločeno po spolu	150
Tabela 53: Rezultati enosmerne analize variance za razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino v načinih spoprijemanja takoj po izvedbi programa PRIJATELJI pri osmošolcih	151
Tabela 54: Rezultati enosmerne analize variance za razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino v načinih spoprijemanja šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI pri osmošolcih	152
Tabela 55: Primerjava pogostosti uporabe načinov spoprijemanja osmošolcev v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	153
Tabela 56: Primerjava pogostosti uporabe načinov spoprijemanja osmošolcev v kontrolni skupini pred izvedbo programa, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	155
Tabela 57: Rezultati dvosmerne analiza variance za ponovljene meritve za splošno samopodobo in področja samopodobe četrtošolcev ločeno po spolu	159
Tabela 58: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v splošni samopodobi in področjih samopodobe četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)	160
Tabela 59: Primerjava ravni splošne samopodobe in področij samopodobe četrtošolcev eksperimentalne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	162
Tabela 60: Primerjava ravni splošne samopodobe in področij samopodobe četrtošolcev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)	163
Tabela 61: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za splošno samopodobo in področja samopodobe osmošolcev ločeno po spolu	165
Tabela 62: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v splošni samopodobi in področjih samopodobe osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)	167

Tabela 63: Primerjava ravni samopodobe in področij samopodobe četrtošolcev eksperimentalne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljene meritve)	168
Tabela 64: Primerjava ravni samopodobe in področij samopodobe četrtošolcev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljene meritve)	169
Tabela 65: Rezultati dvosmernega testa ANOVA za ponovljene meritve za dimenzije razredne klime četrtošolcev	173
Tabela 66: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v dimenzijah razredne klime četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)	174
Tabela 67: Primerjava dimenzij razredne klime četrtošolcev eksperimentalne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljena meritve)	175
Tabela 68: Primerjava dimenzij razredne klime četrtošolcev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljena meritve)	176
Tabela 70: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino pri dimenzijah razredne klime osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)	178
Tabela 71: Primerjava dimenzij razredne klime osmošolcev eksperimentalne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljene meritve)	179
Tabela 72: Primerjava dimenzij razredne klime osmošolcev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljene meritve)	180

## KAZALO SLIK

Slika 1: Model vpliva socialno-ekonomskega statusa na vedenjske in prilagoditvene težave	39
Slika 2: Kognitivno-neoasociacijski model	85
Slika 3: Model M. F. Delfos	87
Slika 4: Model povezanosti anksioznosti in agresivnosti	88
Slika 5: Celosten vpliv čustvenega in socialnega učenja na učni uspeh v šoli in življenju	92
Slika 6: Potek raziskave	95



## PREGOVOR

Anksioznost in agresivnost sta zaradi številnih negativnih učinkov na posameznika, šolo in družbo kot celoto v ospredju tako v strokovnih kot tudi v znanstvenih razpravah. Cilj, ki mu s publikacijo želimo slediti, je učinkovito in našemu okolju prilagojeno preprečevanje in zmanjševanje tako težav na področju anksioznosti kot tudi težav, povezanih z agresivnostjo. Načine zmanjševanja smo osnovali na teoretičnih pregledih dejavnikov in trendov anksioznosti in agresivnosti. Teoretični deli (ki so osnova) so prepleteni z empiričnimi deli (ki teoretična izhodišča postavljajo v slovenski prostor) ter skupaj omogočajo celostno obravnavo anksioznosti in agresivnosti.

Vsebina je zajeta v štirih medsebojno povezanih sklopih. Po (i) uvodni predstavitvi obeh pojmov sledijo (ii) analiza pojasnjevalnih dejavnikov anksioznosti in agresivnosti na ravni posameznika in na ravni šole, (iii) analiza razvojnih trendov anksioznosti in agresivnosti ter v zaključku (iv) načini zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti z modelom povezanosti anksioznosti in agresivnosti ter s primerom njunega hkratnega zmanjševanja.

Izhodišče zmanjševanja je bila povezanost med anksioznostjo in agresivnostjo, ki sta kljub svoji konceptualni različnosti prepleteni. To prepletenost smo upoštevali pri načrtovanju načinov preprečevanja in zmanjševanja tako anksioznosti kot tudi agresivnosti ter oblikovali predpostavko, da lahko na podlagi povečane anksioznosti sklepamo na povečano agresivnost. Na podlagi te predpostavke smo želeli preveriti, ali lahko z zmanjševanjem anksioznosti zmanjšamo tudi agresivnost. Raziskave kažejo, da so načini zmanjševanja agresivnosti tako v tujini kot tudi v slovenskem prostoru večinoma neuspešni. Razlog za to je lahko v osredinjenosti na spremembe agresivnega vedenja, in ne na vzroke, medtem ko so načini zmanjševanja anksioznosti, predvsem kognitivno-vedenjski pristopi, učinkovitejši. Za namene preverjanja modela zmanjševanja agresivnosti z zmanjševanjem anksioznosti smo uporabili mednarodno priznan program zmanjševanja anksioznosti PRIJATELJI (angl. FRIENDS) (Barrett, 2005).

Publikacija anksioznost in agresivnost obravnava v šolskem prostoru, v katerem otroci in mladostniki (poleg doma) preživijo največ časa in ki je zato pomemben dejavnik razvoja (tudi razvoja anksioznosti in agresivnosti). Želimo si, da bi bila publikacija v pomoč vsem, ki se na ravni šol vsakodnevno ukvarjajo s težavami anksioznosti in agresivnosti, zato smo vsakemu poglavju dodali smernice za šolsko prakso.

Ana Kozina







# O ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI



Anksioznost spada med najpogostejše psihološke težave v obdobju šolanja (v obdobju otroštva in mladostništva). Raziskave pogostosti sicer navajajo zelo različne številke (glede na značilnosti vzorca in razvojno obdobje), kljub temu pa se številni strokovnjaki strinjajo, da je po pogostosti<sup>1</sup> na prvem mestu (Silverman in Treffers, 2001). Tudi pogostost agresivnega vedenja v šolah in izpostavljenost agresivnemu vedenju je visoka<sup>2</sup>. Publikacija se osredinja na oba pojava, ki sta po svojih opredelitvah sicer zelo različna, a kljub vsemu ponujata nekatera skupna izhodišča, ki bodo v nadaljevanju podrobneje opredeljena. Načini zmanjševanja anksioznosti (predvsem kognitivno-vedenjski pristopi) sicer kažejo spodbudne rezultate (prav tam), več težav pa se pojavlja na področju zmanjševanja agresivnosti (Huesmann, 1994). In ravno ti podatki so nas usmerili v raziskovanje možnosti skupnega zmanjševanja obeh na ravni šol. Šole so zaradi zajemanja celotne populacije otrok in mladostnikov (vsaj na ravni osnovne šole) idealne za oblikovanje preventivnih in interventnih programov zmanjševanja. O aktualnosti tematike pričajo tudi mnoge zgodbe šolskega vsakdana, ki si želijo raziskovalno podprti načinov preprečevanja in zmanjševanja agresivnosti.

Tako anksioznost kot agresivnost sta povezani s številnimi negativnimi posledicami. Stalna anksioznost prizadene otroka ali mladostnika na čustvenem področju, škodi njegovemu telesnemu zdravju, vpliva na njegov razvoj, učenje in razvoj medosebnih odnosov, še posebej v šolskem obdobju (Boxer, Edwards-Leeper, Goldstein, Musher-Eizenman in Dubow, 2003; Duchesne in Ratalle, 2010; Wienke-Totura, MacKinnon-Lewis, Gesten, Gadd, Divine, Dunham in Kamboukos, 2009). Na drugi strani se agresivnost povezuje tudi z izrazito negativnimi posledicami za učence, ki so izpostavljeni agresivnemu vedenju (zmanjšane šolske dosežke, anksioznost, depresivnost, samomorilnost), kot tudi za učence, ki so agresivni (zmanjšane šolske dosežke, slabo samopodobo, težave v kognitivnem in socialno-kognitivnem delovanju ...) (Brookmeyer, Fanti in Henrich, 2006; Dubow, Boxer in Huesmann, 2009; Schwartz, Gorman, Nakamoto in McKay, 2006; Poulin in Boivin, 2000; Vitaro, Brendgen in Barker, 2006; Zhou, Main in Wang, 2010). Več o posledicah anksioznosti in agresivnosti je v nadaljevanju.

---

1 V splošni populaciji J. C. Anderson, S. Williams, McGee in Silva (1987) poročajo o prisotnosti stalne anksioznosti pri 7,4 odstotka enajstletnikih, Huberty (2005) pri 15 odstotkih, E. J. Costello idr. (1988) pri 21,7 odstotka in Salkind (1973, v Lamovec, 1988) pri 30 odstotkih. Raziskave sicer temeljijo na različnih vzorcih, kljub temu pa lahko ocenimo, da je anksioznost pogosta težava v otroštvu, mladostništvu in obdobju odraslosti. Stallard (2009) pri kliničnih vzorcih poroča o dvo- do štiriodstotni razširjenosti anksioznostnih motenj, W. K. Silverman in Treffers (2001) ter Huberty (2005) pa o do devetodstotni razširjenosti anksioznosti pri od pet do 16 let starih otrocih oz. mladostnikih. Anksioznost se pogostokrat omenja tudi v širšem okviru čustvenih težav, ki se pojavljajo pri 20 odstotkih splošne populacije (Stallard, 2009).

2 V ZDA so skoraj tri četrtine otrok od šestega do dvanajstega razreda priče različnim oblikam agresivnega vedenja. V skupini mladostnikov so številke podobne (Flannery idr., 2007). K. Filipčič (2004, v Mugnaioni Lešnik, Koren, Logaj in Brejc, 2008) poroča o raziskavi v 27 državah, ki je pokazala, da je bila večina trinajstletnikov vpletena v agresivno vedenje v šoli. V Sloveniji je bilo po podatkih Dekleve (1996) 20 odstotkov učencev v osnovnih šolah žrtev agresivnega vedenja, po podatkih M. Pušnik (1996) pa 21,5 odstotka učencev in osem odstotkov dijakov. Raziskava Dijaške organizacije Slovenije razkriva, da kar 50 odstotkov dijakov poroča o vsaj enkratni izpostavljenosti agresivnemu vedenju (Pečjak, 2014).

Na tem mestu je pomembno poudariti, da če težavam, povezanim s povečanimi anksioznostjo in agresivnostjo, v otroštvu ne namenimo ustrezne pozornosti ter jih ne obravnavamo, vztrajajo v obdobju odraslosti in povečajo verjetnost negativnih izidov (Barrett, Lock in Farrell, 2005; Flannery, Vazsonyi in Waldman, 2007; Huesmann, 1994; Jalongo, Edelson, Werthamer-Larsson, Crockett in Kellam, 1996; Kim-Cohen, Caspi, Moffitt, Harrington, Milne in Poulton, 2003; Woodworth in Fergusson, 2001).

Na začetku bomo opredelili oba pojma, tako anksioznost kot agresivnost, katerih dejavnike, trende in načine zmanjševanja bomo raziskovali v nadaljevanju. Oba preučevana koncepta sta kompleksna z bogato raziskovalno zgodovino, zato ju bomo na začetku zamejili z nekaterimi osnovnimi značilnostmi, iz katerih izhajajo merjenje, analize in ugotovitve.

## O ANKSIOZNOSTI

### Oprelitev anksioznosti

Anksioznost je bila skozi zgodovino definirana na različne načine: kot dražljaj, poteza, motiv, gon in nazadnje kot čustveno stanje s subjektivno izkušnjo strahu in napetosti (Endler in Kocovski, 2003). Ob pregledu definicij ugotavljamo, da jih večina v prvem delu zajema multimodalnost pojava – anksioznost vsebuje kognitivno, čustveno in vedenjsko komponento (Lowe in Raad, 2008; Kocmur, 1999) – ter v drugem delu občutek nevarnosti in grožnje. Tridelni model kognitivne, vedenjske in čustvene komponente je tudi model, po katerem so razvrščene anksioznostne motnje v klinični psihologiji. Številni raziskovalci dodajajo naštetim trem komponentam še fiziološko (Brinšek in Stamos, 1997; Carr, 1998; Stallard, 2009).

**Čustvena komponenta** anksioznosti je pogostokrat jedro definicije. Osnovno čustvo anksioznosti je strah (Craig in Dobson, 1995; Furr, Tiwary in Kocmur, 1999; Silverman in Treffers, 2001; Suveg in Kendall, 2009). Strah je eno izmed osnovnih čustev, ki ga občutimo, ko ocenimo, da je situacija nevarna in da nas nekaj ogroža (Reeve, 2015). Strahu in anksioznosti je skupnih nekaj značilnosti, vendar sta ločena konstrukta. Razliko med obema običajno določa objekt strahu, ki je pri strahu znan in prisoten v sedanjosti, pri anksioznosti pa neznan oziroma odmaknjen v prihodnost (v obliki zle slutnje (Brinšek in Stamos, 1997)). Podobno tudi Endler in N. L. Kocovski (2003) opredelita čustveno doživljanje anksioznosti kot usmerjeno na prihodnost in nesorazmerno objektivni grožnji. Milivojevič (2005) se ne strinja, da je anksioznost nujno nesorazmerna grožnji, temveč se lahko pojavlja tudi v situacijah, ki so objektivni vir anksioznosti (npr. bolezen). Podobno tudi L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (2004) predstavljata anksioznost kot neopredeljeno izkušnjo ogroženosti, neugodja in nemira, ki se ga otrok ne more znebiti in ne more najti rešitve, saj pravzaprav ne ve, kaj ga skrbi. Nepoznavanje vzroka teh neprijetnih občutij v definiciji anksioznosti omenjajo tudi Rowan in Eayrs (1987) ter Milivojevič (2005). Pri anksioznosti gre za odgovor na grozečo nevarnost, ki je neznan, notranja in nejasna, pri strahu pa odgovor na nevarnost, ki je zunanja, znana in jasna (Brinšek in Stamos, 1997). Razvojni psihologi govorijo tudi o dejanski

situaciji pri strahu in pričakovani situaciji pri anksioznosti (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Catherall (2003) izpostavlja tudi razlikovanje strahu kot čustvenega stanja od misli, ki so vezane na strah in so del anksioznosti.

**Vedenjska komponenta** anksioznosti omogoči posamezniku, da se aktivno odzove in izogne prihodnjim neprijetnim dogodkom (Stallard, 2009). Najpogosteje zajema motorične težave izogibanja, nemir (Brinšek in Stamos, 1997; Huberty, 2005; Silverman in Treffers, 2001), oklepanje znanega in znanih ljudi (Silverman in Treffers, 2001), hiter govor, razdražljivost, perfekcionizem, nesodelovalnost, nedokončanje nalog in iskanje lažjih nalog (Huberty, 2005).

**Kognitivna komponenta** anksioznosti vsebuje skrbi, kognitivna popačenja, težave pri odločanju, težave pri reševanju problemov, motnje pozornosti, motnje spomina, pretirano občutljivost (Craig in Dobson, 1995; Huberty, 2005) in negativen samogovor (Craig in Dobson, 1995; Huberty, 2005; Silverman in Treffers, 2001). Najpogostejša so kognitivna popačenja in skrbi (Silverman in Treffers, 2001; Stallard, 2009). **Kognitivna popačenja** vsebujejo napake pri procesiranju informacij, neracionalna prepričanja, precenjevanje groženj, neustrezno pripisovanje vzrokov zunanjim in notranjim dogodkom (Craig in Dobson, 1995; Huberty, 2005; Stallard, 2009), selektivno pozornost (Stallard, 2009) in podcenjevanje lastnih sposobnosti spoprijemanja (Silverman in Treffers, 2001). **Skrbi** pa so kognitivni proces, ki vsebuje negativne misli in podobe, vezane na potencialne grožnje in nevarnosti (prav tam). Obstaja visoka pozitivna povezanost med količino in intenziteto skrbi ter ravno anksioznosti tako pri kliničnih kot nekliničnih vzorcih (Henker, Whalen in O'Neil, 1995; Muris, Messters, Merckelbach, Sermon in Zwakhalen, 1998; Weems, Silverman in La Greca, 2000). Pri otrocih, ki dosegajo kriterije za diagnozo anksioznostnih motenj, se skrbi pojavljajo v večji meri, intenzivneje in ob manjši zaznani možnosti kontrole kot pri otrocih, ki ne doživljajo tako visoke anksioznosti. V vsebini skrbi ni statistično značilnih razlik med bolj in manj anksioznimi posamezniki (Chorpita, Albano in Barlow, 1998; Silverman in Treffers, 2001; Stallard, 2009; Weems idr., 2000). Najpogostejša vsebina skrbi so šola, smrt, zdravje in prijatelji (Silverman, La Greca in Wasserstein, 1995; Silverman in Treffers, 2001; Stallard, 2009), med intenzivnejšimi pa so skrbi, povezane z vojnami, naravnimi katastrofami in denarjem (Weems idr., 2000).

**Fiziološka komponenta** pripravlja telo na odziv s povečanim vzburjenjem avtonomnega živčnega sistema (Stallard, 2009). To se kaže kot povečan srčni utrip, težave pri dihanju in povečana prevodnost kože (Endler in Kocovski, 2003; Kocmur, 1999; Silverman in Treffers, 2001). Drugi telesni znaki so še tiki, rdečica, napetost v mišicah, moteno spanje, bruhanje, slabost, enureza (Huberty, 2005), prebavne motnje, oblivanje vročine in mrazenje (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004), glavobol (Kocmur, 1999; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004), bolečina v prsih, cmok v grlu, vrtoglavica, omotica, motnje ravnotežja, bolečine v trebuhu ali genitalijah, siljenje na vodo, težave v spolnosti, bolečine v mišicah, tremor, parestezije in utrujenost (Kocmur, 1999).

## Razvrščanje anksioznosti

Pri razvrščanju anksioznosti lahko uberemo kategorialni pristop, dimenzionalni pristop, razvrščanje na podlagi dražljajev in funkcionalne analitične tehnike razvrščanja (Silverman in Treffers, 2001). Najpogostejša sta kategorialni in dimenzionalni pristop.

**Kategorialni pristop** je značilen za klinično psihologijo in razvrščanje anksioznostnih motenj po sistemih DSM-IV ali ICD-10. Ti sistemi so nastali na podlagi dogovora (po navadi v skupini strokovnjakov s področja) o skupinah simptomov, ki opredeljujejo anksioznotne motnje. O motnji govorimo, kadar značilnosti posameznika zadoščajo določenemu številu kriterijev. Težava je, da se ti kriteriji lahko pogosto spreminjajo (so namreč rezultat dogovora skupine strokovnjakov). Po klasifikaciji duševnih motenj DSM IV (House, 1999, v Hribar in Magajna, 2011) je anksioznost opredeljena kot pretirana, nerealistična tesnoba in zaskrbljenost ter s tem povezano pričakovanje, ki se pojavljajo v zvezi s številnimi dogodki in dejavnostmi. Glede na raven splošnosti govorimo o generalizirani anksioznosti, pri kateri posameznika skrbi pravzaprav vse, in o drugih, bolj specifičnih oblikah anksioznosti. V šolskem obdobju se na primer pogosto pojavlja šolska fobija (anksioznost, usmerjena na šolsko situacijo). Kategorialni pristop zagovarja tudi Kagan (1994, v Kotov, Schmidt, Lerew, Joiner in Lalongo, 2005), ki z anksioznostjo povezuje sindrom vedenjske inhibicije. In podobno kot pri anksioznostnih motnjah pri posamezniku govorimo o sindromu vedenjske inhibicije, če zadosti določenim kriterijem.

Anksioznotne motnje se pogosto pojavljajo skupaj z depresivnostjo. Komorbidnost (skupno pojavljanje) anksioznosti in depresivnosti dokazujejo številne klinične raziskave tako v otroštvu kot obdobju odraslosti (Lowe in Raad, 2008; Stallard, 2009) ter genske raziskave, ki ugotavljajo skupno gensko osnovo za razvoj depresivnosti in generalizirane anksioznotne motnje (Craig in Dobson, 1995). Tudi do 65 odstotkov anksioznih posameznikov dosega tudi višje ravni depresivnosti (glede na povprečno raven depresivnosti v populaciji) (Lowe in Raad, 2008). Pri različnih vzorcih ugotavljajo koeficiente povezanosti med anksioznostjo in depresivnostjo od 0,20 do 0,70 (Chaplin idr., 2009; Craig in Dobson, 1995). Pozitivno povezanost najbolje pojasnjuje tridelni model anksioznosti in depresivnosti (Chorpita, 2002). Pri tridelnem modelu izhajata anksioznost in depresivnost iz skupnega splošnega faktorja, ki ga avtorja imenujeta negativna čustva. Pri obeh pojavih je izražena negativna čustvenost. Razlika nastopi v ravni vzburjenosti. Pri anksioznosti je ta visoka, pri depresivnosti pa nizka (Chorpita, 2002; Grös idr., 2007; Jacques in Mash, 2004). Model komorbidnost anksioznosti in depresivnosti pojasnjuje s skupnim delom zmanjšane pozitivnega afekta (Jacques in Mash, 2004) ter hkrati predpostavlja dedni faktor ravni vzburjenosti in s tem anksioznosti. Potrjen je bil tako pri kliničnih kot tudi nekliničnih vzorcih (Chorpita, 2002; Joiner, Catanzaro in Laurent, 1996; Lonigan, Carey in Finch, 1994; Lonigan, Hooe, David in Kistner, 1999). Težave kategorialnega pristopa so predvsem v spremenljivosti kriterijev in pomanjkanju vmesnih vrednosti. Kritiki izpostavljajo tudi nizko veljavnost različnih kliničnih kategorij anksioznosti ter prekrivanje simptomov v kategorijah z zanemarjanjem možnosti skupnih podlag anksioznosti (Fonseca

in Perrin, 2001). V obdobju otroštva in mladostništva so kategorije večinoma prilagojene populaciji odraslih in s tem spregledane za to obdobje specifične težave, povezane s povečano anksioznostjo (npr. testna anksioznost, šolska anksioznost) (prav tam).

Drugi pomemben pristop razvrščanja anksioznosti je **dimenzionalni pristop**, ki anksioznost razume kot dimenzijo od nizke do visoke izraženosti. Ta pristop se uporablja pri večini psiholoških teorij anksioznosti (Eysenck, 1990; Kotov idr., 2005). V primerjavi s kategorialnim pristopom je meja med visoko (nenormativno) in nizko (normativno) anksioznostjo določena statistično s preučevanjem velikih reprezentativnih vzorcev in ta meja je lahko tudi različna v različnih starostnih skupinah in pri obeh spolih (Fonseca in Perrin, 2001). Dimenzionalni pristop s svojim empiričnim pristopom ugotavlja, da je anksioznost multidimenzionalna, pri čemer so dimenzije odvisne od starosti udeležencev (Laurent in Ettelson, 2001, v Olatunji in Cole, 2009), kulture (Turgeon in Chartrand, 2003), spola (White in Farrell, 2001) in hierarhično organizirane s skupnim faktorjem splošne anksioznosti. Raziskovalci najpogosteje odkrijejo komponente, zajete tudi v definiciji anksioznosti. Med njimi so čustvena, kognitivna in fiziološka komponenta (Olatunji in Cole, 2009).

Pri dimenzionalnem pristopu lahko gledamo na **anksioznost kot na stanje ali osebnostno potezo** (Huberty, 2005; Lamovec, 1988). To razlikovanje je prvi uvedel Cattell (1966, v Grös idr., 2007) in nadgradil Spielberger (1983, v Kendall, Finch, Auerbach, Hooke in Milkula, 1976), bilo pa je tudi že večkrat empirično podprto (Grös idr., 2007). Anksioznost kot stanje pomeni začasno zvišanje ravni vzbujenja, največkrat kot odgovor na stres, katerega funkcija je mobilizacija energije. Je trenutna in začasna izkušnja (Endler in Kocovski, 2003), ki se z različnimi situacijami, tudi čez dan, spreminja (Grös idr., 2007). Anksioznost kot osebnostna poteza pa je nagnjenost k anksioznemu odzivanju v večjem številu situacij (Grös idr., 2007; Hedberg, 1972; Kendall idr., 1976; Lamovec, 1988). Sprva so anksioznost kot stanje in anksioznost kot potezo razumeli kot dva različna konstrukta, pozneje pa na podlagi pozitivne povezanosti kot del enega konstrukta (Olatunji in Cole, 2009). Anksioznost kot poteza naj bi bila rezultat pogostih izkušenj anksioznosti kot stanja v preteklosti (Grös idr., 2007). Tako anksioznost kot poteza kot tudi anksioznost kot stanje sta multidimenzionalni. Endler in Flett (2001, v Endler in Kocovski, 2003) sta ugotovila, da je za anksioznost kot potezo značilnih najmanj šest komponent: socialno ocenjevanje, telesna nevarnost, ambivalenca, samoizpostavljanje, separacija in dnevne rutine. Pri anksioznosti kot stanju sta ugotovila dve komponenti: kognitivno in čustveno.

## Teorije anksioznosti

Vzroke anksioznosti poskušajo razložiti mnoge teorije, vendarle pa kot pri številnih drugih psiholoških pojavih tudi pri anksioznosti še ni popolnega razumevanja vzrokov (Kocmur, 1999). V splošnem velja, da anksioznost nastane, ko organizem zazna nevarnost, ki se lahko pojavi v zunanjem okolju, ali pa je zaznana nevarnost posledica posameznikovega specifičnega procesiranja informacij (Kabza in Meyendorf, 1998). Večina raziskovalcev se strinja,

da do nastanka anksioznosti pride na podlagi skupnega delovanja več dejavnikov. Nekateri govorijo o bioloških, okoljskih in osebnih dejavnikih (Stallard, 2009), drugi pa o bioloških, kognitivnih in vedenjskih (Silverman in Treffers, 2001). Pri tem lahko en dejavnik vodi do različnih izidov in različnih težav ter hkrati do enakih težav lahko vodijo različni dejavniki in vzroki. Za lažje razumevanje vzrokov anksioznosti bomo predstavili biološke in kognitivne teorije anksioznosti, ki so v strokovni literaturi najmočnejše zastopane. Zaradi večje empirične podpore bo večji poudarek na kognitivnih teorijah.

**Biološke teorije** postavljajo biološko ranljivost kot pogoj, da se povečana anksioznost ob nekaterih okoljskih dejavnikih (na primer vedenju staršev), kognitivnih dejavnikih (na primer popačeni oceni dogodkov) in procesih učenja (na primer pogojevanju in umiku) razvije. Biološka komponenta deluje na podlagi značilnosti temperamenta. Temperament je relativno stalen vzorec odzivanja posameznika (Musek, 1999). V splošnem lahko na podlagi genskih dejavnikov, od katerih je najbolj izpostavljen temperament, pojasnimo 30 odstotkov variance anksioznostnih motenj (Lowe in Raad, 2008; Silverman in Treffers, 2001). Od temperamentnih značilnosti je pri anksioznosti najbolj izpostavljena inhibicija vedenja (Huberty, 2005; Silverman in Treffers, 2001). Gre za nagnjenost k odzivanju na neznane in nove situacije ter dogodke, tako socialne kot nesocialne, z umikom in s strahom (Silverman in Treffers, 2001; Stallard, 2009). Da inhibicija vedenja napoveduje povečano raven anksioznosti, dokazujejo nekatere vzdolžne raziskave (Biederman idr., 1993, v Silverman in Treffers, 2001), ne pa vse (Caspi idr., 1996, Schwarz idr., 1996, oba v Silverman in Treffers, 2001). Zaključek je, da inhibicija vedenja napoveduje anksioznost v krajših časovnih razmikih, ne pa tudi v daljših. Kljub vsemu pa vsi otroci, pri katerih je bolj izražena inhibicija vedenja, ne razvijejo anksioznosti. To je odvisno tudi od kognitivnih in osebnih dejavnikov, vezanih na procese učenja (Stallard, 2009), ter tudi od anksioznosti staršev. Če so tudi starši anksiozni in če je inhibicija vedenja stalna, je večja verjetnost razvoja anksioznosti (Silverman in Treffers, 2001). Starši so tako na eni strani vir genskega vpliva (na podlagi značilnosti temperamenta) in na drugi strani vzgojnega vpliva. Z visoko anksioznostjo otrok in mladostnikov se povezujeta tako pretiran nadzor (kar ovira razvoj avtonomnosti) kot tudi pomanjkanje nadzora (večanje občutka negotovosti). Pri tem raziskovalci opozarjajo, da dejavnikov vzgojnega sloga ne moremo razumeti v smeri vzorčnih povezav, temveč bolj v smeri ohranjevalnih dejavnikov (Stallard, 2009). Vpliv starševskega vedenja pojasni krožni model, v katerem otrok s svojimi temperamentnimi značilnostmi (kot sta npr. pogosta vznemirjenost in visoka čustvenost) pri starših spodbudi določene vedenjske vzorce (npr. pretirano zaščitniško vedenje), ki dodatno okrepi anksioznost otroka (npr. otroku sporoča, da ne zmore sam, da so njegova negativna pričakovanja utemeljena).

Sklop **kognitivnih teorij** ponuja dve večji teoriji: kognitivno-vedenjsko teorijo in teorijo procesiranja informacij (Prins, 2001). Podlaga je Beckova teorija anksioznosti (Beck, 1967, 1976, v Prins, 2001), ki anksioznost razume kot pretirano oceno ogroženosti ob hkratni oceni nezmožnosti lastnega spoprijemanja. Obe teoriji se razlikujeta predvsem v metodološkem pristopu: prva uporablja samoocenjevalne metode in druga eksperiment, medtem ko vsebina ostaja



podobna. Obe poudarjata, da je anksioznost rezultat kognitivnih procesov in načina procesiranja informacij (Prins, 2001). Kognitivni del poudarja kognitivne znake anksioznosti, vedenjski del pa naučene vzorce vedenja in učenje anksioznih načinov vedenja na podlagi pogojevanja in modelnega učenja (prav tam). Po kognitivno-vedenjski teoriji se anksioznost razvije na osnovi štirih procesov oziroma težav v delovanju katerekoli izmed njih (kognitivnih shem, kognitivnih informacij, kognitivnega procesiranja in negativnega samogovora).

Osnova pri razvoju anksioznosti so kognitivne sheme, ki so pri povečani anksioznosti nefunkcionalne. Te omogočajo različne oblike pristranosti pri razlagi zunanjih dogodkov. Kognitivne informacije so glavna sestavina kognitivnih shem. Kognitivno procesiranje je proces predelave zunanjih dražljajev in pripisovanje pomena tem zunanjim dražljajem. Pogoste težave v tem okviru so pretirano posploševanje, katastrofična razlaga zunanjih dogodkov in pričakovanje najslabšega izida. Zadnji element je misel, kognitivni produkt, ki se pri anksioznih posameznikih pojavlja v obliki negativnega samogovora in negativnih samodejnih misli. Anksioznost naj bi bila rezultat stalne in pretirane aktivacije kognitivnih shem groženj in nevarnosti. Te sheme se posledično osredinjajo na informacije v okolju, ki lahko pomenijo morebitno grožnjo in nevarnost ter jim pridajo velik pomen in s tem stalne negativne samodejne misli (prav tam).

Kadar govorimo o različnih težavah na kognitivnem področju, je treba razlikovati med kognitivnim primanjkljajem in kognitivnim popačenjem, ki sta rezultat težav pri kateremkoli ali vseh omenjenih kognitivnih elementih. O kognitivnem primanjkljaju govorimo, kadar posameznik ne uporablja kognitivnih procesov ali jih uporablja neustrezno, na primer zaradi manjše besedne spretnosti ali slabšega načrtovanja. V primerjavi s temi pa kognitivno popačenje pomeni uporabo neustreznih kognitivnih procesov, ki vodijo do negativnih in neustreznih misli in predstav (prav tam). Pod pojmom »ustrezno« v tem primeru razumemo kognitivne procese, ki so skladni z zunanjimi dogodki in situacijami.

V sklopu kognitivnih teorij je še vedno aktualna Beckova kognitivna teorija anksioznosti (Beck, 1967, 1976, v Fisher in Wells, 2009), ki postavlja v ospredje že omenjene kognitivne elemente: kognitivne sheme, negativne samodejne misli (negativni samogovor) in sistematično pristranost kognitivnih slogov (kognitivno procesiranje). Beck (prav tam) poudarja, da je osnovna kognitivna shema anksioznosti prepričanje, da je svet nevaren in ogrožajoč. Ta shema vodi zaznavanje in vedenje. Rezultat te sheme so tudi negativne samodejne misli. Značilnost negativnih samodejnih misli je, da so kratke in hitre, njihova vsebina pa je negativna, zastrašujoča in vznemirjajoča. Negativne samodejne misli so značilne tudi za depresivnost (komorbidnost anksioznosti in depresivnosti). Tako pri anksioznosti kot pri depresivnosti prihaja do kognitivnih popačenj informacij, vendar je pri anksioznosti kognitivni proces osredinjen na nevarnost, grožnje in škodo, medtem ko je pri depresivnosti vezan na izgubo. Ali se bo pri posamezniku razvila anksioznost ali depresivnost, pa je po Becku odvisno od življenjske situacije vsakega posameznika (Silverman in Treffers, 2001).

## O AGRESIVNOSTI

Na agresivnost lahko gledamo z dveh vidikov – pozitivnega v obliki **asertivnosti** in negativnega v obliki škodovanja (Renfrew, 1997). Za agresivnost v obliki asertivnosti je značilna prilagoditvena funkcija (Jull, 2008), sploh v najzgodnejšem obdobju razvoja. Na podlagi agresivnih vzorcev pred drugim letom starosti se namreč posameznik nauči doseganja ciljev. Agresivne vzorce pozneje v razvoju zamenjajo socialno sprejemljivejši načini doseganja ciljev (Connor, 2002). V raziskavi smo se osredinili na negativni del agresivnosti, ki se pojavlja pri šolskih (nekliničnih) vzorcih. Kljub temu se bomo v pregledu raziskav naslonili tudi na ugotovitve raziskav pri kliničnih vzorcih. Potrditev ugotovitev pri kliničnih in nekliničnih vzorcih namreč povečuje posplošljivost ugotovitev. V klinični populaciji se agresivnost najpogosteje pojavlja kot del vedenjske motnje, opozicionalne motnje, motnje pozornosti, depresije, bipolarnе motnje, potravmatske stresne motnje in psihoze (Connor, Steingard, Cunningham, Anderson in Melloni, 2004).

### Opredelitev agresivnosti

Najširše lahko agresivnost opredelimo kot namerno uporabo telesne sile ali moči, grozeče ali dejanske, usmerjene proti sebi, drugi osebi, skupini ljudi ali skupnosti, ki bodisi povzroča ali je zanjo značilna velika verjetnost povzročitve poškodbe, smrti, psiholoških težav, razvojnih težav ali prikrajšanosti (WHO, 1996, v Flannery idr., 2007). Širina te definicije raziskovalcem pogostokrat, sploh pri opredeljevanju posledic agresivnosti, povzroča težave, zaradi česar smo se v analizah v večji meri naslonili na definicijo, ki agresivno vedenje opredeli kot vedenje, s katerim oseba namerava povzročiti oz. dejansko povzroči telesno ali psihološko škodo sebi ali drugemu (tako definicijo uporabljajo Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi in Lozano, 2002; Lamovec, 1988). Znotraj te definicije nam vedenje omogoča objektivnost in merljivost ter s tem loči agresivnost od čustev, motivov in stališč, ki sicer opredeljujejo agresivnost, niso pa zanjo nujen pogoj (Baron in Richardson, 1994). Vedenje je tudi nekaj, kar lahko opazujemo tako pri drugih kot pri sebi in ga lahko merimo. O agresivnem vedenju posameznika sklepamo na podlagi njegovih samocenotranjih agresivnih občutkov (ki pogosto vodijo v agresivno vedenje) (Matthews idr., 2009) in prisotnosti agresivnih oblik vedenja. Usmerjeno je naslednja ključna beseda, ki agresivnost loči od nenamernih dejanj, ki jih označujemo z izrazom nesreča. Škodovati pomeni, da agresivno vedenje povzroča negativne posledice. To je pogosto najtežje določljivo, saj je potencialna škoda lahko neopazna, pojavi se dolgoročno, je kulturno odvisna ali pa je škoda pri nekaterih vrstah agresivnosti težko merljiva (Renfrew, 1997).

Agresivnost v otroštvu vodi v agresivno in drugo neprilagojeno vedenje v mladostništvu ter pozneje v odraslosti (Flannery idr., 2007; Huesmann, 1994). Ne glede na to, da je agresivnost relativno stabilna lastnost, ki se izraža z agresivnim vedenjem (Huesmann, Eron, Lefkowitz in Walder, 1984; Olweus, 1979), vedno obstajajo tudi otroci, pri katerih med razvojem opažamo zmanjšanje agresivnosti. A čim dlje agresivno vedenje vztraja, tem težje ga spreminjamo

(Connor, 2002). Zato je še posebej pomembno, da se s problemom agresivnega vedenja začnemo ukvarjati že v otroštvu. Tako vedenje namreč lahko povzroči številne negativne posledice (kratkoročne in dolgoročne), tako za posameznika kot za družbo kot celoto. Posledice v obliki anksioznosti, socialne izključitve, osamitve in nizkih učnih dosežkov se pojavljajo tako pri agresivnih posameznikih kot tudi pri njihovih žrtvah (Flannery idr., 2007; Huesmann, 1994). V šolah so tako izvajalci kot žrtve potrebni dodatne pozornosti in obravnave. Agresivno vedenje namreč poleg negativnih vplivov na posameznika moti tudi proces učenja in poučevanja v šolah, vpliva na šolsko klimo in zmanjšuje učne dosežke (Brown, Anfara in Roney, 2004; Hoy, Hannum in Tschannen-Moran, 1998). Poleg negativnih posledic je preprečevanje in zmanjševanje agresivnega vedenja v šoli pomembno tudi zaradi učenja agresivnih vzorcev. Učenci se namreč lahko agresivnega vedenja, še posebej, če je to nekaznovano, tudi naučijo od agresivnejših vrstnikov (Flannery idr., 2007; Huesmann, 1994).

## Vrste agresivnosti

Agresivnost se lahko izraža na različne načine. Opredelitev različnih vrst agresivnosti je pomembna zaradi lažjega razumevanja vzrokov agresivnosti, z njo povezanih dejavnikov ter načinov njenega preprečevanja in zmanjševanja (Flannery idr., 2007).

Najširše lahko agresivnost razdelimo na kolektivno in individualno. Individualno agresivnost delimo na agresivnost, usmerjeno nase (**notranjo agresivnost**), in agresivnost, usmerjeno na druge (**zunanjo agresivnost**) (prav tam). Notranja agresivnost se kaže z občutki krivde, razdražljivostjo in v skrajni obliki s samouničevalnim vedenjem (Bužan, 2010). Notranja in zunanja agresivnost se delita tudi na posredne in neposredne oblike (Lamovec, 1988). Namen neposrednih oblik agresivnosti je jasen: škodovati sebi ali drugemu, pri posrednih oblikah agresivnosti pa je prikrit. Najpogosteje omenjeni vrsti neposredne agresivnosti sta telesna in besedna agresivnost. **Telesna agresivnost** zajema udarce, brce, ugrize, uporabo orožja in pretepe, lahko tudi grožnje glede telesne agresivnosti. **Besedna agresivnost** zajema povzročanje škode drugemu z besedami, s kričanjem in z žaljivkami (Flannery idr., 2007). Posredna agresivnost povzroča psihološko, v redkih primerih tudi telesno škodo drugemu, s sredstvi socialne manipulacije, tako da ostane namen škodovati drugemu prikrit. Posredne oblike agresivnosti so lahko besedne (npr. govornice) in telesne (npr. poškodovanje drugega). Raziskave kažejo, da posredna agresivnost povzroča podobne negativne posledice kot neposredna in je na strani drugih podobno zaznana kot jezno sovražno dejanje (Connor, 2002; Crick, Ostrov in Werner, 2006). Merjenje te vrste agresivnosti je še posebej zahtevno, saj so meritve s samoocenjevalnimi lestvicami večinoma neuspešne. Uporabljajo se ocene vrstnikov, učiteljev, staršev in opazovanje vedenja (Archer in Coyne, 2005). Posredna agresivnost je odvisna od stopnje razvoja posameznika ter od kakovosti njegove socialne mreže in se v razvoju pojavi pozneje kot neposredna agresivnost.

Po funkciji agresivnost delimo na reaktivno in proaktivno (Hubbard, McAuliffe, Morrow in Romano, 2010). Podlaga **reaktivne agresivnosti** je

čustvena (Fite, Raine, Stouthamer-Loeber, Loeber in Pardini, 2010; Hubbert idr., 2010) in je najpogosteje odgovor na zaznano (realno ali nerealno) provokacijo, frustracijo ali grožnjo (Connor, 2002; Hubbard idr., 2010; Vitaro idr., 2006). Čustvena podlaga reaktivne agresivnosti je jeza. Posamezniki, ki so bolj nagnjeni k jeznemu odzivanju, so bolj reaktivno agresivni (Wilkowski in Robinson, 2010). Cilj je bodisi obvarovati se pred grožnjo ali pa poškodovati vir grožnje oz. frustracije (Connor, 2002; Vitaro idr., 2006). **Proaktivna agresivnost** na drugi strani je namerna in razumsko usmerjena k doseganju določenega cilja, ki je lahko bodisi hrana, teritorij, družbeni položaj ali materialna dobrina (Connor, 2002; Flannery idr., 2007; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Na razlike med proaktivno in reaktivno agresivnostjo kažejo različne razvojne poti ter značilnosti okolja, v katerih se obe razvijata (Poulin in Boivin, 2000). Z reaktivno agresivnostjo se povezujejo kaznovalni vzorci vzgoje, zlorabe in zanemarjanja (Brendgen, Vitaro, Boivin, Dionne in Perusse, 2006). Pri proaktivno agresivnih posameznikih v njihovem okolju pogosto zasledimo agresivni model v družini ali vrstniški skupini, ki spodbuja agresivnost za doseg ciljev (Brendgen idr., 2006; Connor, 2002; Vitaro idr., 2006). Proaktivna agresivnost se razvija in krepi po sistemu kaznovanja in nagrajevanja (Fite idr., 2010; Vitaro idr., 2006). Pri tem je pomembno, da model agresivnosti doseže zaželeni cilj z uporabo agresivnega vedenja. Zato pri njih v primerjavi z reaktivno agresivnimi posamezniki zaznavamo bolj pozitivna stališča do agresivnega vedenja in rezultatov, ki jih to lahko prinese, ocenjevanje sebe kot agresivnega posameznika, višje položaje v vrstniških skupinah (Connor, 2002), odsotnost občutkov krivde in omejeno čustvenost (Brendgen idr., 2006). Socialni položaj proaktivno agresivnih posameznikov je pogosto visok in so tako učno kot tudi socialno spretni. Proaktivna agresivnost v otroštvu uspešno napoveduje poznejše delinkventno vedenje in težavno vedenje (Connor, 2002).

Po teoriji socialnega procesiranja (Crick in Dodge, 1996) reaktivno agresivni posamezniki že zgodaj razvijejo nekatere značilne vzorce procesiranja informacij. Že zgodaj na primer zaznavajo namene drugih kot sovražne in provokativne ter pogosto čutijo več strahu in anksioznosti, kar prav tako lahko vodi v agresivno odzivanje (Connor, 2002; Wilkowski in Robinson, 2010). Proaktivno agresivni posamezniki v primerjavi z reaktivno agresivnimi nekatere značilne vzorce procesiranja informacij razvijejo pozneje v razvoju (Crick in Dodge, 1994, v Connor, 2002).

Raziskave kažejo, da sta obe vrsti agresivnosti povezani (Fite idr., 2010; Tanaka, Raishevich in Scarpa, 2010). Koeficienti povezanosti se gibljejo od 0,41 (npr. Day, Bream in Pal, 1992, v Poulin in Boivin, 2000) do 0,83 (npr. Price in Dodge, 1989, v Poulin in Boivin, 2000), večinoma pa so okoli 0,70. To pomeni, da težko najdemo posameznike, ki bi bili samo reaktivno ali samo proaktivno agresivni (Brendgen idr., 2006; Flannery idr., 2007; Hubbert idr., 2010; Poulin in Boivin, 2000; Vitaro idr., 2006). Obstoj dveh faktorjev (Brendgen idr., 2006) in nadredni skupni faktor splošne agresivnosti (Fite idr., 2010; Poulin in Boivin, 2000) potrjujejo konfirmatorne analize in vsebinska različnost obeh vrst agresivnosti. Raziskave kažejo, da je za obe vrsti agresivnosti značilna tudi različna biološka podlaga (Honk, Harmon-Jones, Morgan in Schutter, 2010). Za proaktivno agresivnost je značilno nižje vzbujenje osrednjega živčnega

sistema, za reaktivno pa višje (Connor, 2002). V primerjavi s proaktivno je reaktivna agresivnost v večji meri odvisna od genskih dejavnikov in značilnosti temperamenta (Poulin in Boivin, 2000). Poleg tega lahko na osnovi reaktivne agresivnosti v trenutku merjenja napovemo razvoj proaktivne agresivnosti v naslednjih letih, ne pa tudi nasprotno (Vitaro idr., 2006).

Negativne posledice agresivnosti, kot so slabši šolski uspeh, slabša samopodoba, depresivnost (Vitaro idr., 2006), anksioznost, težave v kognitivnem in socialno-kognitivnem delovanju (Connor, 2002; Poulin in Boivin, 2000; Vitaro idr., 2006), nesprejetost (Connor, 2002; Hubbert idr., 2010; Vitaro idr., 2006) in dovzetnost za agresivno vedenje drugih (Connor, 2002), so večinoma vezane na reaktivno vrsto agresivnosti. Poleg tega se bomo v analizah usmerjali na reaktivno agresivnost zaradi že omenjenih številnih negativnih posledic visoke reaktivne agresivnosti za posameznika v šolskem okolju.

Na podlagi osnovnih značilnosti in opredelitev obeh pojavov smo združili nekatere smernice, ki so lahko šolam v pomoč pri lažji prepoznavi učencev in dijakov, ki se soočajo s težavami, povezanimi s povečanima anksioznostjo in agresivnostjo.

## Smernice za šolsko prakso

### Smernice za področje anksioznosti:

- Uporaba **multidimenzionalnih pristopov** v raziskovanju ter načrtovanju preventivnih programov in načrtov obravnave. Poznavanje komponent je lahko v pomoč pri prepoznavanju anksioznosti učencev in dijakov. Ob prepoznanem ali izraženem enem znaku anksioznosti (npr. slabosti, vrtočlavi, potenju) se odpre možnost za raziskovanje tudi drugih komponent (npr. raziskovanje morebitnih skrbi, prepričanja, občutkov). Na ta način lahko anksioznost učinkoviteje prepoznamo in nato v skladu s komponento, ki je bolj izražena, tudi načrtujemo obravnavo.
- Načrtovanje obravnave v skladu z **razumevanjem morebitnih vzrokov anksioznosti**. Glede na empirično podprtost kognitivno-vedenjskih in bioloških teorij je smiselno ta spoznanja upoštevati pri načrtovanju obravnave. Pri tem v sklopu kognitivno-vedenjskih razlag uporabljamo predvsem kognitivno-vedenjske tehnike, v sklopu bioloških teorij pa skupno obravnavo anksioznih učencev, dijakov in njihovih staršev (tovrstne obravnave so se med raziskavami (Barrett idr., 2005) izkazale kot učinkovite).
- Pri anksioznih učencih in dijakih je še posebej pomembno izpostaviti, da so ti **pogostokrat spregledani** (v primerjavi z agresivnimi posamezniki). Da bi lahko v šolah anksiozne učence in dijake učinkoviteje prepoznavali, so lahko v pomoč nekatere značilnosti anksioznosti učencev in dijakov (Hribar in Magajna, 2011; Cooley, 2007):
  - učenci in dijaki so napeti in se težko sprostijo ter tožijo za pogostimi telesnimi težavami;
  - lahko se izogibajo šolskemu delu ali odlašajo zaradi strahu, da zadolžitev ne bodo opravili dovolj dobro (pretiran strah pred napakami);
  - izražajo veliko skrbi glede šolskega dela glede težavnosti (npr. *To*

je pretežno.), količine (npr. *Nikoli ne bom zmogel vsega.*) ali ocenjevanja (npr. *Če tokrat ne dobim pet, bo doma katastrofa.*);

- so pretirano zaskrbljeni in nerealistično ocenjujejo lastno zmogljivost, pretirano poudarjajo pretekle napake in tudi v prihodnje pričakujejo neuspeh;
- potrebujejo neprestano odobravanje, še posebej odraslih in avtoritet;
- se na videz vedejo zrelejše od vrstnikov, vendar pa to vedenje izhaja zlasti iz prilagajanja zahtevam drugih, predvsem odraslih;
- težijo k popolnosti in se izogibajo manj strukturiranim nalogam (npr. prostemu spisu);
- se izgubljajo v nepomembnih podrobnostih in se soočajo s težavami pri zaznavanju širše slike določene naloge, problema ali zahteve;
- so pretirano obremenjeni s skrbmi v zvezi s pravilnim in sprejemljivim vedenjem, ne zaupajo vase ter so pretirano odvisni od mnenja drugih in usmerjanja drugih.

#### **Smernice za področje agresivnosti:**

- Pri prepoznavanju, ali je neko vedenje agresivno ali ne, nam je lahko v **po-moč definicija**, še posebej del o škodovati (npr. vsako prerivanje ni nujno agresivno vedenje, premisliti je treba, ali je bilo prerivanje usmerjeno k škodi drugega).
- Prepoznavanje **različnih vrst agresivnosti**, ne samo neposrednih (telesnih in besednih), temveč tudi posrednih, vodi v celostnejše načine prepoznave in obravnave. Skupaj z razmislekom o ozadju agresivnega vedenja (doseganje ciljev, razbremenitev jeze) lahko bolj osnovano načrtujemo obravnavo vsakega posameznega primera agresivnega vedenja ali načrtujemo programe zmanjševanja ločeno za posamezne oblike agresivnosti. Pri reaktivno agresivnih posameznikih so učinkoviti pristopi, ki temeljijo na razvijanju čustvenih spretnosti (npr. uravnavanje jeze) in socialnih spretnosti (npr. prevzemanju perspektive). Treningi socialnih spretnosti so na primer uspešni pri reaktivno agresivnih posameznikih, medtem ko lahko pri proaktivno agresivnih povzročijo celo nasproten učinek (proaktivno agresivni učenci in dijaki so namreč socialno spretni in te spretnosti lahko uporabljajo za škodovanje drugim). Pri proaktivno agresivnih posameznikih so učinkovitejši pristopi razvijanja empatije.



DEJAVNIKI  
ANKSIOZNOSTI  
IN AGRESIVNOSTI





Pozornost staršev, učiteljev in ravnateljev se osredinja na ugotavljanje dejavnikov v okolju in šoli, ki vplivajo na težave, povezane z anksioznostjo in agresivnostjo, da bi lahko z vplivanjem na te dejavnike pomagali učencem in dijakom, kadar pomoč potrebujejo. **Povečani anksioznost in agresivnost sta rezultat tako značilnosti posameznika kot značilnosti okolja ter predvsem interakcije med obema.** Šolski prostor je s svojim prepletom odnosov in čustveno pomembnih situacij pomembno okolje, znotraj katerega na eni strani prepoznavamo in na drugi poskušamo vplivati tako na anksioznost kot na agresivnost učencev in dijakov. Zanimalo nas je, kdaj in pod katerimi pogoji sta anksioznost in agresivnost pogostejši in bolj izraženi.

Teoretični pregled dejavnikov anksioznosti in agresivnosti na ravni doma in šole dopolnjujemo z empirično raziskavo ob slovenskih vzorcih, v kateri smo poskušali najti skupne dejavnike obeh, ki bi nam lahko bili v pomoč pri načrtovanju preventivnih in interventnih programov. **Razumevanje varovalnih in rizičnih dejavnikov anksioznosti in agresivnosti je ključno tako za razumevanje obeh pojavov kot za razvoj oziroma vpeljavo učinkovitih preventivnih in interventnih programov.**

## ANKSIOZNOST V ŠOLI

### Dejavniki na ravni šole

Z anksioznostjo se na ravni šole povezuje predvsem **šolska klima**. Šolska klima je relativno stabilen skupek notranjih značilnosti šole, ki vplivajo na vedenje vseh v šoli (Brown idr., 2004). Te notranje značilnosti v pozitivni obliki najbolje opredeljujejo dobri odnosi med učenci in učitelji, ocenjevanje šole kot varnega okolja, visoka vpletenost učencev, staršev in zaposlenih v soodločanje ter prisotnost visokih pričakovanj do učencev (Freiberg, 1999). Anksioznost se v večji meri pojavlja v negativni šolski klimi (Kos, 1990; Wienke-Totura, MacKinnon-Lewis, Gesten, Gadd, Divine, Dunham in Kamboukos, 2009).

Šolsko klimo sestavljajo tudi stališča do šole (McEvoy in Welker, 2000; Pečjak in Košir, 2002). Stališče je odnos posameznika do nekoga ali nečesa, lahko je pozitiven ali negativen in vpliva na to, kaj smo v zvezi s predmetom stališča pripravljeni storiti (Rus, 1999). Učenci in dijaki, ki so bolj anksiozni, izkazujejo bolj negativna stališča do šole. Pri skrajno negativnih stališčih do šole govorimo tudi o strahu pred šolo. Ta je lahko vezan na šolo kot celoto, na sošolce, spraševanje, učitelje ali odmore. Pogosto je strah povezan z enim učiteljem in se posploši na učni predmet in celotno šolo. Otroci pa tudi lahko slabe izkušnje iz drugih okolij, na primer s starši ali z učitelji iz prejšnje šole, prenesejo na učitelja, ki sam po sebi ne bi zbujal strahu, in posledično na celotno šolo (Kos, 1990). Anksioznost, vezana na šolsko okolje, se lahko razvije v šolsko fobijo (specifičen izrazit strah pred šolo) in s tem na izostajanje od pouka. Ta se lahko pojavi tudi pri uspešnih učencih, se pa uspeh pozneje zaradi vedno večjega izostajanja od pouka poslabša (prav tam).

Pomemben del šolske klime je občutek varnosti učencev in učiteljev oziroma **pogostost agresivnega vedenja v šoli**. Več agresivnega vedenja v

šoli se povezuje s povečano anksioznostjo. Učenci, ki jih vrstniki ne sprejemajo, jih preganjajo ali nadlegujejo, so v šoli bolj anksiozni in jih je strah celotne šolske situacije (Boxer idr.; Huesmann, 1994; Kos, 1990). Najpogostejša skupina žrtev agresivnih je skupina anksioznih žrtev (Huesmann, 1994). Ti otroci kažejo višje ravni anksioznosti in depresivnosti ter so pogosto previdni, občutljivi, tihi (Roland 2002) in se na napade drugih odzivajo z jokom ali umikom. V šoli so žrtve agresivnega vedenja osamljene in izločene iz vrstniških skupin, kar še povečuje njihovo anksioznost. O povečani anksioznosti poročajo žrtve agresivnega vedenja, medtem ko pri izvajalcih agresivnega vedenja ne opažamo višjih ravni anksioznosti (Huesmann, 1994). M. Zupančič, A. Gril, M. Štraus in B. Brečko (2002) so primerjale obremenjenost učencev z vidika psihosocialnega razvoja in ugotovile, da so med skrbmi, ki jih najpogosteje navajajo osmošolci dveh generacij v več evropskih državah, tudi skrbi, da jih bodo v šoli telesno poškodovali. Po njihovih podatkih je o teh skrbih poročala kar petina slovenskih osmošolcev.

Anksioznost se negativno povezuje tudi z **učnimi dosežki** (Chansky, 1966; Craig in Dobson, 1995; Duchesne in Ratalle, 2010; Gaudry in Spielberger, 1971; Hooloway, 1958; Lowe in Raad, 2008; Merryman, 1974; Normandeau in Guay, 1998; Peck in Mitchell, 1967) tako pri kliničnih kot nekliničnih vzorcih (Mazzone, Ducci, Scoto, Passaniti, D'Arrigo in Vitiello, 2007) in v različnih starostnih skupinah, tj. pri učencih in dijakih (Mazzone idr., 2007). Učenci z višjo ravno anksioznosti se težje naučijo novih vsebin, kar je lahko tudi posledica zaradi anksioznosti znižanih spominskih funkcij, ki otežijo reševanje kognitivnih nalog (Prevatt, Welles, Li in Proctor, 2010), ali slabših bralnih sposobnosti. Nekateri otroci zaradi zmanjšanih kognitivnih sposobnosti ali primanjkljaja na področju učenja razvijejo strah pred preverjanjem znanja, ki se povezuje z nižjimi dosežki. Število anksioznih otrok je namreč večje v šolah, kjer je večje število nezadostnih ocen in kjer šola podaja sporočila o otrokovi neuspešnosti (Kos, 1990).

Anksioznost se povezuje s **primanjkljajem na posameznih področjih učenja**. Tako za anksioznost kot za primanjkljaj na področju učenja je značilno ovirano delovanje metakognicije in delovnega spomina. Zato v primerih, ko se anksioznost pojavlja pri učencih in dijakih s primanjkljajem na področju učenja, ta še dodatno obremeni kognitivne procese in tako še dodatno moti pridobivanje znanja. Nelson in H. Harwood (2011) navajata rezultate več študij, v katerih je bilo ugotovljeno, da se pri učencih s primanjkljajem na področju učenja pomembno pogosteje pojavljajo visoke ravni anksioznosti v primerjavi z učenci brez primanjkljaja na področju učenja. Visoka anksioznost tako povzroča kratkoročne posledice (na primer moti proces branja in računanja zaradi zapolnitve delovnega spomina) kot tudi dolgoročne posledice v znižanem učnem uspehu ter opustitvi šolanja (Hribar in Magajna, 2011). Raziskave poročajo, da je od 10 do 20 odstotkov storilnostno podpovprečnih učencev anksioznih. Storilnostno podpovprečni učenci so učenci, ki kljub ustreznim zmožnostim ne dosežajo svojih potencialov. Vendarle pa povezanost med učnimi dosežki in anksioznostjo ne poteka nujno na podlagi kognitivnih sposobnosti. Med učnimi dosežki in anksioznostjo je negativna povezanost tudi ob enakih kognitivnih sposobnostih (Gaudry in Spielberger, 1971; Popp, 2003).

Zmanjšani učni dosežki lahko vodijo v večjo anksioznost tudi zaradi visokih **pričakovanj staršev**. Več kot polovica slovenskih osmošolcev poroča o tem, da so pričakovanja staršev do njih previsoka, in večino osmošolcev je strah neuspeha v šoli (Nastran Ule, 2000). Pričakovanja staršev se lahko pojavljajo v obliki negativnih misli, ki zasedajo delovni spomin in s tem ovirajo kognitivni proces (Hribar in Magajna, 2011). Strah pred neuspehom se pojavlja tudi pri uspešnih otrocih, ne samo pri neuspešnih. Te je v enaki meri strah, da ne bodo prejeli odlične ocene, kot je učno manj uspešne, da ne bodo pozitivno ocenjeni (Kos, 1990). Če povzamemo, raziskave kažejo, da je možen vpliv v obeh smereh. Zmanjšani dosežki vodijo v večjo anksioznost in tudi ta povečana anksioznost povratno vpliva na zmanjšanje dosežkov, saj anksioznost vpliva na procese mišljenja in učenje. V kognitivnih teorijah so kot posebej moteče izpostavljene negativne samodejne misli (v obliki skrbi), ki se pojavijo tako med procesom učenja kot tudi med procesom preverjanja znanja. Na vzorcu študentov (Anić, 2009) so bile ugotovljene pomembne razlike v pogostosti negativnih samodejnih misli pri bolj in manj uspešnih študentih – pri manj uspešnih študentih so se te pojavljale v večji meri.

V šolski situaciji se pojavljajo tudi specifične oblike anksioznosti: testna anksioznost, matematična anksioznost, šolska fobija in socialna anksioznost. Testna anksioznost se nanaša na anksioznost, ki jo posameznik doživlja ob realnem ali namišljenem soočanju s testno ali z izpitno situacijo. Matematična anksioznost je opredeljena kot občutek napetosti in tesnobe v različnih situacijah v učnem procesu in v vsakdanjem življenju, ki zahtevajo operiranje s števili ali reševanje matematičnih problemov. Raziskave kažejo, da so za učence, ki so testno ali matematično anksiozni, tudi sicer značilne višje ravni splošne anksioznosti. Šolska fobija je nerealističen strah pred odhodom v šolo, v ozadju katerega je lahko bodisi separacijska ali pa socialna anksioznost (Hribar in Magajna, 2011). Za socialno anksioznost je značilno doživljanje močne tesnobe ob stikih z drugimi ljudmi, čustvena vznemirjenost ob izpostavljanju drugim, strah pred nastopanjem, zaskrbljenost v zvezi s socialno podobo in zadržanost zlasti v novih situacijah (Puklek Levpušček, 2006). Separacijska anksioznost je odziv na ločitev od osebe, s katero smo v medsebojno naklonjenem odnosu (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Raziskave so kot posebej kritično za odkrivanje višjih ravni anksioznosti in anksioznostnih motenj pokazale pozno otroštvo (Keller, Lavori, Wunder, Beardslee, Schwartz in Roth, 1992). Torej je odkrivanje rizičnih dejavnikov še posebej pomembno ravno v tem in pred tem obdobjem, da lahko razvijamo učinkovite načine pomoči.

## Dejavniki domačega okolja

Raziskave od dejavnikov domačega okolja precej dosledno izpostavljajo pomemben vpliv **socialno-ekonomskega statusa** družine, ki predstavlja relativni položaj posameznika ali njegove družine v družbi, v kateri družbena sredstva (npr. izobrazba, materialna sredstva, moč, informacije ...) niso enakomerno razdeljena. Raziskovalci (Bornstein in Bradley, 2003) ga opredeljujejo multidimenzionalno z naslednjimi komponentami: izobrazba in poklic

staršev ter prihodek družine. Kljub temu da ni popolnega soglasja o tem, kaj vse socialno-ekonomski status zajema, je splošno sprejeto, da imajo otroci staršev z višjim socialno-ekonomskim statusom zaradi socialno-ekonomskega statusa dostopnih več virov za njihov ugodnejši razvoj (prav tam). Pri mlajših otrocih socialno-ekonomski status vpliva na njihov razvoj neposredno na podlagi tega, kaj lahko starši omogočijo otroku z materialnimi sredstvi, pozneje pa pride bolj v ospredje tako imenovani socialni kapital družine, v katerega spadajo poznanstva družine (prav tam).

Višje ravni anksioznosti se v splošnem pojavljajo v družinah z nižjim ekonomskim statusom (Boyce, 1974; Guerrero, Hishinuma, Andrade, Nishimura in Cunanan, 2006; Živ in Luz, 1973) in v družinah imigrantov (Widoe, Martins in McNeil, 2006). Povezave nizkega socialno-ekonomskega statusa so pomembne tudi, če nadzorujemo spremenljivki anksioznost matere in njen zakonski stan (Najman, Hayatbakhsh, Clavarino, Bor, O'Callagan in Williams, 2010).

Druga pomembna skupina dejavnikov so **odnosi s starši**. Višje ravni anksioznosti se pojavljajo pri otrocih in mladostnikih, ki so s starši v manj kakovostnih odnosih (Duchesne in Ratalle, 2010), so na starše manj kakovostno navezani (Silverman in Treffers, 2001) in pri njih niso deležni zadostne podpore (Ahmed, Minnaert, van der Werf in Kuyper, 2010). Raziskave (pregled v Boer in Lindhout, 2001) dosledno kažejo, da je anksioznost otrok pomembno povezana z anksioznostjo staršev, po eni strani zaradi skupnih genskih dejavnikov (pomemben, ampak skromen vpliv) in po drugi zaradi skupnega okolja (večji vpliv, ampak ne za vse otroke v družini enako) ter tudi in predvsem interakcije otroka z okoljem (Boer in Lindhout, 2001). Značilnosti družin, v katerih je verjetnost povišane anksioznosti višja, lahko v grobem razdelimo v dve skupini: (i) družine, ki predstavljajo grožnjo oziroma ne nudijo zadostne zaščite pred ogroženostjo (otroci razvijejo nevarne oblike navezanosti (Manassis, 2001)), in (ii) družine, ki predstavljajo svet kot ogrožajoč (kaj je varno in kaj nevarno, se otrok nauči z opazovanjem pomembnih drugih) ter s tem onemogočajo razvoj spretnosti spoprijemanja (Boer in Lindhout, 2001). Od vzgojnih slogov se z višjo anksioznostjo povezuje manj topline na strani staršev (vpliva na občutek varnosti) in več nadzora (vpliva na razvijanje spretnosti spoprijemanja) (prav tam).

**Ugotovimo lahko, da je na ravni šolskega okolja izstopajoč dejavnik šolska klima, na ravni domačega okolja pa socialno-ekonomski status in odnosi s starši.**

## AGRESIVNOST V ŠOLI

### Dejavniki na ravni šole

Od oblik agresivnosti U. Popp (2003) ugotavlja, da se v šolskem okolju najpogosteje pojavljajo telesna, besedna in posredna agresivnost. Podatki v Sloveniji (Dekleva, 1995) kažejo podobno, da je največ besedne in telesne agresivnosti. Ne glede na vrsto agresivnosti pa v šolah prepoznavamo dva obraza agresivnosti, saj so med agresivnimi učenci ali dijaki taki, ki so agre-

sivni do drugih, in učenci ali dijaki, ki so njihove žrtve. Obstaja tudi skupina, v kateri so hkrati izvajalci in žrtve agresivnih oblik vedenja. Vsi pa se zaradi agresivnega vedenja, tako posrednih kot neposrednih oblik, soočajo s trajnimi posledicami. Nacionalna raziskava na Norveškem kaže, da je izvajalcev ali žrtev agresivnih oblik vedenja kar 15 odstotkov šolske populacije, podobni ali višji deleži so merjeni tudi v drugih državah (Huesmann, 1994). Pri nas M. Pušnik poroča o 21,5 odstotka učencev v osnovnih šolah, ki so izpostavljeni agresivnemu vedenju, in Dekleva (1995) o 20 odstotkih. V srednjih šolah so deleži nižji (Dekleva, 1995; Pušnik, 1996). Novejše raziskave se osredinjajo tudi na vedno bolj prepoznan dejavnik opazovalcev agresivnih oblik vedenja (Sal-mivalli, Voeten in Poskiparta, 2011; Polanin, Espelage in Pinnot, 2012).

Kot žrtev agresivnih oblik vedenja pojmuje osebo, ki je v daljšem časovnem obdobju izpostavljena ponavljajočim se agresivnim oblikam vedenja drugih. Vzdržne raziskave kažejo tako kratkoročne kot tudi dolgoročne posledice pri žrtvah agresivnega vedenja. Med najpogostejše kratkoročne posledice uvrščamo anksioznost, depresivnost, negotovost, zmanjšane šolske dosežke, osamljenost in žalost, ki v skrajnih primerih lahko vodijo tudi do samomora (Huesmann, 1994). Najpogostejši dolgoročni posledici sta depresivnost in nižja samopodoba (prav tam). Raziskave kažejo tudi, da žrtve agresivnih oblik vedenja v otroštvu pozneje v odraslosti niso pogosteje žrtve agresivnega vedenja v primerjavi z drugimi vrstniki in pozneje v življenju ne kažejo več anksioznosti, osamljenosti in introvertiranosti, kar dokazuje, da so posledice izpostavljenosti agresivnemu vedenju bolj kratkoročne kot pa dolgoročne (prav tam). Žrtve glede na posledice izpostavljenosti agresivnemu vedenju razdelimo v skupine. Prevladujoča je anksiozna skupina žrtev (prav tam; Wienke-Totura idr., 2009). Poleg te pa obstaja tudi manjša skupina žrtev, ki kaže anksiozno-agresivne vzorce vedenja in s svojim vedenjem spodbuja agresivno vedenje drugih (Huesmann, 1994; Ybrandt in Armelius, 2010). Slednje potrjuje tudi podatek, da je ena izmed pogostih posledic pri žrtvah agresivnega vedenja ravno jeza (Wienke-Totura idr., 2009), ki je značilna za reaktivno agresivnost. Jeza je čustvo, ki se pojavi, ko posameznik doživi oviro pri doseganju svojega cilja (Reeve, 2015). Ob doživljanju jeze je verjetnost agresivnega vedenja (reaktivne agresivnosti) večja. S tem povezana je tudi pozitivna povezanost med izpostavljenostjo agresivnemu vedenju bodisi priče ali žrtve in višjimi ravnmi agresivnosti (Archer in Coyne, 2005; Boxer idr., 2003; Conner, 2002; Flannery idr., 2007; Ybrandt in Armelius, 2010). Ob tem Boxer in drugi (2003) ugotavljajo, da se povečana jeza (in s tem reaktivna agresivnost) pojavlja ne samo ob doživljanju telesne agresivnosti, temveč tudi ob doživljanju besednih in posrednih oblik.

V primerjavi z žrtvami so izvajalci agresivnega vedenja agresivnejši, impulzivnejši, dominantnejši, izkazujejo pozitivnejša stališča do agresivnega vedenja in so običajno telesno močnejši od vrstnikov. Pri njih so pogostejše vedenjske motnje, opozicionalne motnje, motnje pozornosti ter druge čustvene in vedenjske težave. Izvajalci posredne agresivnosti dolgoročno kažejo več anksioznosti in depresivnosti, izločeni so iz vrstniških skupin in se pogosto vedejo delinkventno (Flannery idr., 2007).

Agresivnost povzroča številne negativne posledice za posameznika,

hkrati pa negativno vpliva na procese v šoli. Agresivni posamezniki namreč do šole (Malm in Löfgren, 2006) in do predmetov (Krall, 2003) pogosteje izkazujejo negativen odnos, z njo se čutijo manj povezani (Brookmeyer, Fanti in Heinrich, 2006), pogosteje izostajajo od pouka in šolanje pogosteje prekinejo (Poulin in Boivin, 2000; Vitaro idr., 2006). Agresivno vedenje posameznika vpliva na bolj negativno šolsko klimo, taka **šolska klima** pa v povratni zanki vpliva na porast agresivnega vedenja. V tem okviru je zelo pomembna splošna naravnost šole do agresivnega vedenja, to je, ali je to strogo in dosledno kaznovano ali ne. V šolah, ki postavijo in ohranijo pravila vedenja, jih jasno sporočajo in pričakujejo, vztrajno obnavljajo ter nagradujejo njihovo spoštovanje in kaznujejo neupoštevanje, je nižja stopnja agresivnega vedenja (Malm in Löfgren, 2006). Poleg negativne šolske klime se z visoko agresivnostjo učencev na ravni šole povezuje še pretirana storilnostna naravnost šole z visoko tekmovalnostjo, visoko zahtevo po poslušnosti in podrejenosti ter s pomanjkanjem individualnih pristopov, ki vodijo v visoka pričakovanja (Aničić idr., 2002; Dekleva, 2000; Eccles, 2004; Popp, 2003), neustrezna razporeditev šolskih prostorov (Aničić idr., 2002), število učencev ali dijakov v šoli (Flannery idr., 2007) in vrsta šole (poklicne šole, gimnazije) (Krall, 2003).

Z agresivnostjo se povezujejo tudi nižji **učni dosežki**. Za agresivne otroke so značilne slabše razvite učne spretnosti, spretnosti reševanja problemov (Huesmann, 1994) in pogostejši neuspeh na učnem področju (Connor, 2002; Dubow idr., 2009; Flannery idr., 2007; Green, Forehand, Beck in Vosk, 1980; Krall, 2003; Masten, Morison in Pelligrini, 1995; McEvoy in Welker, 2000; Schwartz idr., 2006; Wentzel in Asher, 1995; Zhou idr., 2010). Neuspeh na učnem področju razumemo kot neuspeh pri doseganju šolskih ciljev, ki se lahko kaže kot ponavljanje razreda, premestitev v šolo s prilagojenimi programi, slabe šolske ocene, slabi rezultati pri preverjanju 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 pa se niso pokazale kot pomembno povezane z nižjimi 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, razvijajo tudi negativna stališča do šole, ki vodijo v nižje 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 oz. zavračanje na strani vrstnikov je močno in dosledno povezano s slabo vključenostjo v razredne in šolske aktivnosti (Buhs, 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 (Hokanson, 1961; Huesmann, 1994), lahko povezave razložimo z modelom kroničnega stresa, ki poudarja, da so otroci, ki so izpostavljeni različnim oblikam

dolgotrajnega stresa, podvrženi prilagoditvenim težavam v šoli in slabšanju učnih dosežkov (Buhs idr., 2006). Slabši učni dosežki se povezujejo tudi z nizkimi pričakovanji staršev agresivnih otrok do njihovih učnih dosežkov (Connor, 2002). Agresivni otroci pogosto živijo s starši z nižjo izobrazbo in s slabšim socialno-ekonomskim statusom (Guerrero idr., 2006; Huesmann, 1994), ki do učnih dosežkov otrok pogosto izkazujejo nižja pričakovanja (Connor, 2002). Tako agresivnost kot slabši učni dosežki so povezani tudi s slabšimi kognitivnimi sposobnostmi (Connor, 2002; Flannery idr., 2007; Krall, 2003; McEvoy in Welker, 2000; Tremblay, Masse, Perron, Leblanc, Schwartzman in Ledingham, 1992). Specifično raziskave poročajo o večji pogostosti težav na področju učenja in slabših bralnih sposobnostih pri agresivnejših posameznikih (Overton, 2004). Pomembne povezave so tudi med slabšimi kognitivnimi sposobnostmi in vedenjsko motnjo, katere jedro je agresivnost, tudi ob nadzorovanem socialno-ekonomskem statusu. T. E. Moffit (1993) na primer na podlagi metaanalize 47 študij ugotavlja, da so kognitivne sposobnosti pri posameznikih z vedenjsko motnjo v povprečju za 8–10 IQ-točk nižje kot v kontrolni skupini (večinoma na račun besednih sposobnosti). Višje kognitivne sposobnosti so se tako izkazale kot eden izmed najpomembnejših varovalnih mehanizmov pred povišanimi stopnjami agresivnosti (Connor, 2002; Flannery idr., 2007; Overton, 2004).

Agresivno vedenje pa ne vpliva samo na zmanjšane dosežke otrok, temveč se tudi agresivno vedenje lahko pojavlja zaradi nižjega učnega uspeha otrok. Gre za agresivno vedenje v šoli zaradi šolskega neuspeha, ki deluje kot frustracija in 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, posledično pa tudi v povečanje agresivnega vedenja v šoli (Popp, 2003). Tudi M. Tomori (2000) 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 drug drugega ojačujeta v neuspešnih šolskih in starševskih praksah (McEvoy in Welker, 2000).

## **Dejavniki na ravni domačega okolja**

Od spremenljivk domačega okolja se z agresivnostjo pomembno povezuje **socialno-ekonomski status** (Connor, 2002; Guerrero idr., 2006; Huesmann, 1994), in to tako na ravni družine kot tudi na ravni širšega okolja (Flannery idr., 2007; Krall, 2003), kar potrjujejo tudi raziskave v Sloveniji (Dekleva, 2000). Vzdolžne raziskave (npr. The Cambridge Study, US National Youth Survey, Project Metropolitan, Dunedin Study, v Connor, 2002) ob primerjanju vpliva socialno-ekonomskega statusa družine in socialno-ekonomskega statusa širšega okolja na agresivnost ugotavljajo, da je nizek socialno-ekonomski status družine pomemben napovedovalec agresivnega vedenja tako za otroke kot mladostnike, tudi ko kontroliramo socialno-ekonomski status okolja, v katerem družina živi. Z visoko agresivnostjo se pomembno povezujejo tudi nizka izobrazba staršev (Overton, 2004) in nizke izobrazbene aspiracije (Finn in Frone, 2003).

Druga večja skupina dejavnikov so slabši **odnosi v družini** (Guerrero idr., 2006; Overton, 2004; Reis, Trockel in Mulhall, 2007; Scott, 1998; Tanaka, Raishevich in Scarpa, 2010). V tem sklopu se z večjo verjetnostjo pojavljanja agresivnega vedenja povezujeta izogibalna in neorganizirana navezanost. Neorganizirani vzorec navezanosti je tudi sicer pogostejši v rizičnih družinah, soočenih npr. z alkoholizmom, s psihopatologijo, z mladoletnim starševstvom, zlorabljanjem. Med značilnostmi vzgojnih slogov staršev se v povezavi z agresivnostjo otrok omenjajo predvsem kaznovalni vzorci vzgoje, nekonsistentnost, nizka vpletenost (Connor, 2002). Tovrstni vzorci naj bi pojasnili tudi do 52 odstotkov variance agresivnega vedenja in se pojavljajo predvsem pri otrocih, ki so reaktivno agresivni, kot smo že omenili. Z agresivnostjo se sicer povezujejo tudi partnerski konflikti, struktura družine, psihopatologija staršev, zlorabljanje in zanemarjanje (prav tam).

**Ugotovimo lahko, da je na ravni šolskega okolja izstopajoč dejavnik šolska klima in na ravni domačega okolja socialno-ekonomski status ter aktivnosti staršev.**

Na podlagi teoretičnega pregleda raziskovalne literature in dejavnikov, ki so povezani tako z agresivnostjo kot z anksioznostjo, nas je zanimalo, s katerimi značilnostmi domačega in šolskega okolja se agresivnost in anksioznost povezuje v Sloveniji. V ta namen smo oblikovali empirično raziskavo, v kateri smo na večjih vzorcih učencev ugotavljali te povezave.

## **EMPIRIČNA RAZISKAVA: DEJAVNIKI ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI V SLOVENIJI**

Z empirično raziskavo smo na slovenskih vzorcih analizirali napovednike agresivnosti in anksioznosti v letih 2007 in 2011 na vzorcih učencev četrtega in osmega razreda. Raziskava je v zajemih podatkov vezana na raziskavo TIMSS (Trends in International Math and Science Study) najprej zaradi izvedbe raziskave TIMSS na velikih reprezentativnih vzorcih četrtošolcev in osmošolcev ter nato zaradi možnosti uporabe zbirk podatkov TIMSS. TIMSS namreč poleg dosežkov zbira tudi številne podatke o učencih ter njihovih okoliščinah učenja in poučevanja, ki so z raziskovalnega vidika zanimivi in omogočajo celostnejšo oceno anksioznosti in agresivnosti.

### **METODA**

#### **Udeleženci**

**Vzorec raziskave TIMSS 2007.** Vzorčenje raziskave TIMSS je potekalo pod okriljem urada Statistics Canada. Vzorčenje je večstopenjsko in stratificirano (kot stratumi so določene regije Slovenije). Naključno je bilo vzorčenih 148 osnovnih šol v Sloveniji. V izbranih šolah so bili ponovno naključno izbrani posamezni oddelki med učenci četrtega in osmega razreda, po eden ali dva na vsako šolo. Naključno vzorčenje je potekalo s programom WinW3S (IEA DPC, v. 2006), ki je bil posebej za ta namen razvit v mednarodnih centrih



raziskave TIMSS. Izbrani razredi v šoli so bili v raziskavo vključeni v celoti, če je bilo pridobljeno soglasje staršev. Vzorec osmošolcev je v Sloveniji sestavljalo 260 oddelkov, vzorec četrtošolcev pa 343 (Japelj Pavešič, Svetlik, Kozina in Rožman, 2008). Spolna in starostna struktura vzorcev sta v tabeli 1.

**Vzorec raziskave TIMSS 2011 in PIRLS 2011.** V letu 2011 je bila skupaj z raziskavo TIMSS izvedena še raziskava PIRLS (Progress in Reading Literacy Survey) na istem vzorcu četrtošolcev v Sloveniji. Tako so za četrtošolce v letu 2011 na voljo podatki tudi o njihovi bralni pismenosti in podatki, ki so jih v svojem vprašalniku sporočili starši vključenih učencev. To omogoča dodaten nabor spremenljivk domačega okolja, ki se lahko pomembno povezujejo z obema preučevanima pojavoma. Način vzorčenja je v raziskavah TIMSS in PIRLS 2011 podoben kot v že opisani raziskavi TIMSS 2007. Zaradi zagotavljanja primerljivosti med regijami je bil vzorec še razširjen. Vzorčenih je bilo 209 osnovnih šol v Sloveniji, in sicer je vzorec osmošolcev vključeval 226 oddelkov in vzorec četrtošolcev 243 (Japelj Pavešič, Svetlik in Kozina, 2012). Spolna in starostna struktura vzorcev sta predstavljeni v tabeli 1.

**Tabela 1: Spolna in starostna struktura udeležencev v raziskavi**

Razred	2007				2011			
	fantje	dekleta	skupaj	starost (SD)	fantje	dekleta	skupaj	starost (SD)
Četrtni	2621	2663	4351	9,8 (0,3)	2347	2158	4674	9,9 (0,3)
Osmi	2545	2569	4043	13,8 (0,4)	2274	2173	4741	13,9 (0,3)

Opombe: 2007: 86,3 odstotka osmošolcev in 81,6 odstotka četrtošolcev ima mater, ki je rojena v Sloveniji; 18,2 odstotka učencev ima mater z najmanj univerzitetno izobrazbo (ISCED 5a), 9,3 odstotka z najmanj višješolsko izobrazbo (ISCED 5b), 19,2 z najmanj strokovnim izpopolnjevanjem po srednji šoli (ISCED 4), 15,4 odstotka z najmanj srednjo šolo (ISCED 3), 6,5 odstotka z najmanj dokončano osnovno šolo (ISCED 2) in 0,7 odstotka z nedokončano osnovno šolo (ISCED 1). 2011: 86,9 odstotka osmošolcev ima mater, ki je rojena v Sloveniji; 18,8 odstotka ima mater, ki dosega vsaj stopnjo izobrazbe ISCED 5a, 13,2 odstotka vsaj ISCED 5b, 23,2 odstotka vsaj ISCED 4, 15,9 odstotka vsaj ISCED 3, 5,5 odstotka vsaj ISCED 2 in 0,6 odstotka vsaj ISCED 1; 81,6 odstotka četrtošolcev ima mater, ki ni rojena v Sloveniji, 17,8 odstotka ima mater, ki je dosegla vsaj stopnjo izobrazbe ISCED 5a, 18,2 odstotka vsaj ISCED 5b, 49,5 odstotka vsaj ISCED 4, 7,1 odstotka vsaj ISCED 3, 0,5 odstotka vsaj ISCED 2 in 0,2 odstotka vsaj ISCED 1.

## Pripomočki

**Lestvica anksioznosti AN-UD** (Kozina, 2014a) s štirinajstimi samoocenjevalnimi postavkami meri splošno anksioznost in tri komponente anksioznosti: *čustva* – osem postavk (npr. *Kar naenkrat se počutim prestrašeno in ne vem, zakaj*), *skrbi* – tri postavke (npr. *Zelo me skrbijo moje ocene v šoli*) in *odločanje* – tri postavke (npr. *Imam težave pri odločanju*). Učenci in dijaki na lestvici označijo pogostost (1 = *nikoli*; 2 = *redko*; 3 = *včasih*; 4 = *pogosto*, 5 = *vedno*). Zaradi pomembne povezanosti med komponentami je bila tako na vzorcu učencev ( $0,34 < r < 0,56$ ) kot tudi na vzorcu dijakov ( $0,33 < r < 0,52$ ) izvedena analiza glavnih komponent (angl. *Principal Component Analyses* – PCA) drugega reda za preverjanje obstoja nadredne komponente. Kot vhodne podatke smo uporabili vsote posameznih postavk pri komponentah. PCA drugega reda je pokazal, da je v ozadju strukture komponenta splošne anksioznosti, ki je močno povezana z vsemi glavnimi komponentami prvega reda tako na

vzorcu učencev (0,926; 0,889; 0,872) kot tudi na vzorcu dijakov (0,877; 0,764; 0,805), in pri učencih pojasni 80,27 ter pri dijakih 66,70 odstotka skupne variance komponent prvega reda. Nasičenosti komponent s prvo komponento drugega reda so visoke (0,877; 0,764; 0,805). Trifaktorska hierarhična struktura je bila potrjena s konfirmatorno faktorsko analizo (KFA) na vzorcih učencev (RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = 0,062; CFI (Comparative Fit Index) = 0,946; TLI (Tucker Lewis Index) = 0,933; SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) = 0,033) in dijakov (RMSEA = 0,066; CFI = 0,941; TLI = 0,928; SRMR = 0,036). Lestvica se je izkazala za psihometrično ustrezno na vzorcu učencev (zanesljiva:  $0,702 < \alpha > 0,839$ ; občutljiva:  $r_{\text{povprečni}} = 0,600$ ; veljavna:  $r_{\text{ANUD-STAI-X2}}^3 = 0,420$ ) in dijakov (zanesljiva:  $0,717 < \alpha > 0,878$ ; občutljiva:  $r_{\text{povprečni}} = 0,600$ ).

**Lestvica agresivnosti AG-UD** (Kozina, 2014b) z osemnajstimi samoocenjevalnimi postavkami meri splošno agresivnost in štiri komponente agresivnosti (*telesno, besedno, notranjo in agresivnost do avtoritete*) v populaciji učencev in dijakov. Učenci in dijaki označijo stopnjo strinjanja s postavkami (1 = *sploh se ne strinjam*, 2 = *ne strinjam se*; 3 = *nekaj vmes*; 4 = *strinjam se*; 5 = *zelo se strinjam*). Zaradi pomembne povezanosti med komponentami so tako na vzorcu učencev ( $0,31 < r < 0,48$ ) kot tudi na vzorcu dijakov ( $0,22 < r < 0,38$ ) izvedene PCA drugega reda za preverjanje obstoja nadredne komponente. Kot vhodni podatki so uporabljene vsote posameznih postavk na komponentah. PCA drugega reda kaže, da je v ozadju strukture komponenta splošne agresivnosti, ki je močno povezana z vsemi glavnimi komponentami prvega reda tako na vzorcu učencev (0,729; 0,865; 0,854; 0,842) kot tudi na vzorcu dijakov (0,753; 0,613; 0,798; 0,814) in pri učencih pojasni 67,94 ter pri dijakih 56,07 odstotka skupne variance komponent prvega reda. Štirifaktorska hierarhična struktura je bila potrjena s KFA na vzorcih učencev (RMSEA = 0,067; CFI = 0,912; TLI = 0,897; SRMR = 0,047) in dijakov (RMSEA = 0,079; CFI = 0,895; TLI = 0,876; SRMR = 0,049). Po funkciji meri reaktivno agresivnost in glede na način izražanja neposredno agresivnost. Lestvica se je izkazala za psihometrično ustrezno na vzorcu učencev (zanesljiva:  $0,724 < \alpha > 0,839$ ; občutljiva:  $r_{\text{povprečni}} = 0,560$ ; veljavna:  $r_{\text{AGUD-BDHI}}^4 = 0,690$ ) in dijakov (zanesljiva:  $0,702 < \alpha > 0,805$ ; občutljiva:  $r_{\text{povprečni}} = 0,430$ ).

**Vprašalniki za učence in starše TIMSS in PIRLS** (Japelj Pavešič idr., 2008; Japelj Pavešič idr., 2012) merijo okoliščine učenja in poučevanja matematike, naravoslovja in branja ter nekatere druge kazalnike, ki naj bi bili pomembno povezani z učnimi dosežki. Vprašalnik TIMSS 2007 ni v celoti enak vprašalniku TIMSS 2011 (mednarodni raziskovalni centri namreč pripomočke skozi leta razvijajo in prilagajajo podatkom prejšnjih zajemov). Posledično niso na voljo vse spremenljivke v obeh letih. V letu 2007 so bile na primer zajete dejavnosti prostega časa, medtem ko v letu 2011 niso bile. V letu 2011 so bile zajete dejavnosti staršev z otroki, medtem ko v letu 2007 niso bile. Prav tako so zaradi prilagoditev razvojnemu obdobju razlike med vprašalnikom TIMSS za četrti razred in vprašalnikom TIMSS za osmi razred. V vprašalnikih TIMSS za četrti razred namreč ni podatkov o izobrazbi staršev in v letu 2011 tudi ne

3 STAI-X2 = Stait Trait Anxiety Inventory (Spielberger, Gorsuch in Lushene (1970, v Lamovec, 1988)).

4 BDHI = Buss Durkee Hostility Inventory (Buss in Durkee, 1957, v Lamovec, 1988).

o migracijskem statusu.

Spremenljivke, ki so bile del analiz, podrobneje predstavljamo v nadaljevanju. V oklepajih je dodan podatek, v katerem letu in pri kateri starostni skupini je bila spremenljivka na voljo. Spremenljivke iz ozadenjskih vprašalnikov raziskave TIMSS smo razdelili na tiste, ki so bolj vezane na domače okolje, in tiste, ki so bolj vezane na šolsko okolje.

### **Spremenljivke, povezane z domačim okoljem**

**Socialno-ekonomski status.** Socialno-ekonomski status učencev v raziskavi TIMSS merimo z več spremenljivkami:

- *Dobrine* (spremenljivka je bila uporabljena v obeh letih in pri obeh starostnih skupinah). Učenec označi, ali je nekaj doma na voljo ali ne (1 = *da*, 2 = *ne*). Na mednarodni ravni so vključeni *kalkulator*, *računalnik*, *lastna pisalna miza*, *slovar* in *internetna povezava*. Ker je socialno-ekonomski status v več kot šestdesetih državah, ki sodelujejo v raziskavi TIMSS, različen, našteje stvari ne razlikujejo dobro med posamezniki z nizkim in visokim socialno-ekonomskim statusom v vseh državah. Državam je zaradi tega omogočeno, da dodajo svoje nacionalne spremenljivke, ki bolje ločujejo med posamezniki z nizkim in visokim socialno-ekonomskim statusom. Na nacionalni ravni so v vprašalnik TIMSS v letu 2007 dodani *svoj računalnik*, *več kot ena kopalnica*, *plačljive pristočasne dejavnosti* in *počitnice zunaj domačega kraja za najmanj en teden na leto*, v letu 2011 pa *oseba, ki za plačilo pomaga pri domačih opravilih*; *počitnice zunaj domačega kraja za najmanj en teden na leto*; *obiskovanje glasbene šole*; *obiskovanje restavracij*; *potovanje z letalom*, *svoj računalnik*. V analizah smo uporabili vsoto odgovorov, torej čim več je odgovorov *da*, tem nižji je skupni seštevek in tem višji je socialno-ekonomski status družine.
- *Število knjig* (spremenljivka je bila uporabljena v obeh letih in pri obeh starostnih skupinah). Socialno-ekonomski status učencev delno preverimo tudi s številom knjig, ki so na voljo učencem doma. To vprašanje delno meri materialni in delno tako imenovani kulturni status družine. Učenec označi kategorijo s približnim številom knjig, ki so na voljo doma. Za mlajše učence je za zanesljivejšo oceno dodana slikovna predstavitev knjižnih polic in omar. Spremenljivki *število knjig* in *dobrine* sta sicer pomembno povezani (2007: mlajši učenci:  $r = -0,280$ ; 2011: mlajši učenci:  $r = -0,307$ ; 2007: starejši učenci:  $r = -0,249$ ; 2011: starejši učenci:  $r = -0,210$ ), vendar je povezanost dovolj nizka, da je smiselno vključiti obe spremenljivki, eno povezano z materialnim statusom (*dobrine*) in eno, ki je povezana s kulturnim statusom (*število knjig*).
- *Izobrazba staršev* (spremenljivka je bila uporabljena v obeh letih pri starejši starostni skupini). Starejše učence smo vprašali, katera je stopnja izobrazbe staršev (*nedokončana osnovna šola*; *dokončana osnovna šola*; *srednja šola*; *poklicno izpopolnjevanje po srednji šoli*; *višješolska izobrazba*; *visoka izobrazba*; *magisterij ali doktorat*). Izobrazba matere in očeta je pomembno povezana tako v letu 2007 ( $r = 0,686$ ) kot v letu 2011 ( $r = 0,655$ ). Zaradi višine koeficienta povezanosti ter upoštevanja predpostavke o

nekoreliranosti napovednikov v modelih smo v analize vključili samo izobrazbo matere. Pri mlajših učencih so podatek o izobrazbi v letu 2011 podali starši sami, za leto 2007 pa tega podatka ni. V letu 2011 sta bili izobrazbeni ravni očeta in matere pomembno pozitivno povezani ( $r = 0,487$ ), zaradi upoštevanja predpostavk o nekoreliranosti napovednikov pa smo v modelih uporabili samo izobrazbo matere.

- *Poklic in zaposlitev staršev* (spremenljivki sta bili uporabljeni samo pri mlajših učencih v letu 2011). V vprašalniku za starše mlajših učencev smo starše vprašali o stalnosti njihove zaposlitve (*polni delovni čas; polovični delovni čas; brezposeln; honorarno zaposlen; ne dela za plačilo; kaj drugega; ne vem*) in o vrsti dela (*nikoli ni delal za plačilo; lastnik majhnega podjetja; uslužbenec; zaposlen v storitveni dejavnosti; poklicni kmetovalci ali ribiči; obrtniki ali mojstri; vzdrževalci ali upravljavci strojev; splošna opravila; menedžerji ali vodstveni delavci; strokovnjaki; tehnični strokovnjaki; neopredeljivo*). Vrsta zaposlitve je bila z izobrazbo sicer pomembno povezana tako pri materi ( $r = 0,311$ ) kot tudi pri očetu ( $r = 0,263$ ), vendar pa hkrati še dovolj nizka, da smo ocenili smiselnost uporabe obeh v regresijskih modelih. Vrsta in stalnost zaposlitve sta bili nizko povezani pri materi ( $r = 0,031$ ) in pri očetu ( $r = 0,021$ ).
- *Izobraževalne aspiracije* (spremenljivka je bila uporabljena v obeh letih samo pri starejši populaciji; v letu 2011 so podatek sporočili tudi starši mlajše populacije). Starejši učenci so označili, katero stopnjo izobrazbe nameravajo doseči (*srednja šola; poklicno izpopolnjevanje po srednji šoli; višješolska izobrazba; visokošolska izobrazba; magisterij ali doktorat*). Izobraževalne aspiracije učencev so z izobrazbo staršev dovolj nizko povezane tako v letu 2007 ( $r_{\text{mami}} = 0,220$ ;  $r_{\text{oče}} = 0,228$ ) kot v letu 2011 ( $r_{\text{mami}} = 0,239$ ;  $r_{\text{oče}} = 0,231$ ), da smo jih vključili v model. Izobraževalne aspiracije mlajših učencev so opisali starši pri vprašanju, katero stopnjo izobrazbe pričakujejo, da bo dosegel njihov otrok (*nedokončana osnovna šola; dokončana osnovna šola; srednja šola; poklicno izpopolnjevanje po srednji šoli; višješolska izobrazba; visokošolska izobrazba; magisterij ali doktorat*). Povezanost pričakovane izobrazbe otroka z ravno izobrazbo staršev je pomembna in pozitivna: z izobrazbo očeta ( $r = 0,358$ ) in z izobrazbo matere ( $r = 0,401$ ).

**Migracijski status.** Tudi migracijski status raziskava TIMSS preverja z več spremenljivkami:

- *Država rojstva* (spremenljivka je bila uporabljena v obeh letih pri starejših učencih in v letu 2007 pri mlajših). Migracijski status smo preverili z vprašanji, ali so učenec in njegovi starši rojeni v Sloveniji. Zase, za očeta in mater so odgovorili z da ali ne (1 = da; 2 = ne). Migracijski status očeta in matere je pomembno povezan (2007: mlajši učenci:  $r = 0,654$ ; starejši učenci:  $r = 0,621$ ; 2011: starejši učenci:  $r = 0,617$ ). Zaradi višine koeficienta povezanosti smo kot spremenljivko uporabili samo migracijski status matere. Migracijski status učenca smo uporabili ločeno, saj je bila povezanost z migracijskima statusoma očeta in matere nižja ( $0,147 > r > 0,376$ ). Prav tako je vsebinsko pomembno razlikovati med migranti prve in druge generacije (torej, ali so bili učenci izpostavljeni selitvi in usvajanju drugega jezika).
- *Jezik doma* (spremenljivka je bila uporabljena v obeh letih in pri obeh sta-

rostnih skupinah). Pokazatelj migracijskega statusa in asimilacije družine v novo okolje je tudi pogostost rabe slovenskega jezika doma. Učence smo vprašali, kako pogosto doma govorijo slovenski jezik (1 = *vedno*; 2 = *skoraj vedno*; 3 = *včasih*; 4 = *nikoli*). Raba jezika doma je bila z državo rojstva tako staršev kot tudi učenca pomembno povezana, vendar koeficienti niso bili tako visoki ( $0,206 < r > 0,317$ ), da bi motili predpostavko o multikolinearnosti. Pri mlajših učencih je to v letu 2011 edina spremenljivka, ki meri migracijski status.

**Dejavnosti v prostem času** (spremenljivka je bila uporabljena pri obeh starostnih skupinah samo v letu 2007). Učenci so označili, koliko časa namenijo na običajen šolski dan posameznim prostočasnim dejavnostim (1 = *nič*, 2 = *manj kot eno uro*; 3 = *eno do dve uri*; 4 = *več kot dve in manj kot štiri ure*; 5 = *več kot štiri ure*). Mlajši učenci so ocenili, koliko časa porabijo za naslednje dejavnosti: *gledam televizijo ali video; igram računalniške igre; igram se ali pogovarjam s prijatelji; pomagam pri domačih opravilih; aktivno se ukvarjam s športom; berem knjigo za zabavo; uporabljam internet; delam domače naloge*. Starejši učenci so ocenili, koliko časa porabijo za naslednje dejavnosti: *gledam televizijo ali video; igram računalniške igre; igram se ali pogovarjam s prijatelji; pomagam pri domačih opravilih; aktivno se ukvarjam s športom; berem knjigo za zabavo; uporabljam internet; delam domače naloge; delam za plačilo*. Zaradi vsebinske razdrobljenosti smo dejavnosti v modele vključili posamično.

**Dejavnosti staršev z otroki v predšolskem obdobju** (spremenljivka je bila uporabljena samo za mlajšo populacijo v letu 2011). Vprašanje zajema oceno pogostosti (1 = *pogosto*, 2 = *včasih*, 3 = *nikoli ali skoraj nikoli*) za posamezne dejavnosti enega izmed staršev z otrokom v predšolskem obdobju (*branje knjig; pripovedovanje zgodb; petje pesmic; igranje abecede; pogovor o tem, kar eden izmed staršev počne; pogovor o tem, kaj je eden izmed staršev prebral; igranje besednih iger; pisanje črk in besed; glasno branje znakov; petje pesmic, vezano na štetje; igranje z igračami s številkami; igre štetja; igra z liki in s telesi; igra z lego kockami; namizne igre*). Iz omenjenih postavk je na mednarodni ravni oblikovan skupni faktor, ki je uporabljen v analizah.

**Obiskovanje vrtca** (spremenljivka je bila uporabljena samo za mlajšo populacijo v letu 2011). Starši odgovorijo, če je otrok obiskoval vrtec (1 = *da*; 2 = *ne*), in če ga je, kako dolgo ga je (1 = *tri leta ali več*; 2 = *od dve do tri leta*; 3 = *dve leti*; 4 = *eno do dve leti*; 5 = *eno leto ali manj*).

**Skupno delo staršev in otrok za šolo** (spremenljivka je bila uporabljena pri obeh starostnih skupinah samo v letu 2011). Vprašanje navaja različne dejavnosti, vezane na šolsko delo (*pogovarjanje o domači nalogi; pomoč pri delu za šolo; starši poskrbijo, da ima otrok dovolj časa za šolsko delo; vprašajo otroka, kaj se je v šoli naučil; preverjanje, ali je naredil domačo nalogo; pomoč pri vajah branja; pomoč pri nalogah matematike; pogovor o tem, kaj bere*), pri katerih starši označijo, kako pogosto (1 = *vsak ali skoraj vsak dan*; 2 = *enkrat ali dvakrat na teden*; 3 = *enkrat ali dvakrat na mesec*; 4 = *nikoli ali skoraj nikoli*) jih izvajajo z otrokom. V analizah so uporabljene posamezne dejavnosti staršev.

## Spremenljivke, vezane na šolsko okolje

**Odnos do matematike in naravoslovja** (spremenljivka je bila uporabljena v obeh letih in pri obeh starostnih skupinah). V analizah smo uporabili na mednarodni ravni oblikovane indekse za mlajše učence: *odnos do matematike* (primer postavke: *rad imam matematiko*), *odnos do naravoslovja* (primer postavke: *rad imam naravoslovje*), *samozavest pri matematiki* (primer postavke: *pri matematiki sem običajno uspešen*) in *samozavest pri naravoslovju* (primer postavke: *pri naravoslovju sem običajno uspešen*). V osmem razredu so dodani še naslednji indeksi: *vrednotenje matematike* (primer postavke: *pri matematiki moram biti uspešen/-na, da se bom lahko vpisal/-a v izbrano srednjo šolo*) in *vrednotenje naravoslovnih predmetov* (primer postavke: *pri naravoslovju moram biti uspešen/-na, da se bom lahko vpisal/-a v izbrano srednjo šolo*). Vsakemu učencu se glede na podane odgovore pripiše vrednost indeksa (1 = visok, 2 = srednji, 3 = nizek).

**Šolska klima** (spremenljivka je bila uporabljena v obeh letih in pri obeh starostnih skupinah). Šolsko klimo raziskava TIMSS preverja s tremi postavkami: *rad/-a sem v šoli; mislim, da se učenci in učenke v moji šoli potrudijo po najboljših močeh; mislim, da učitelji in učiteljice v naši šoli pričakujejo, da se učenci in učenke trudijo po najboljših močeh*. Te tri postavke smo s PCA združili v komponento *šolska klima* (Kozina, 2011), ki smo jo uporabili v analizah. Višji rezultat pri spremenljivki *šolska klima* pomeni bolj pozitiven odnos do šole.

**Izpostavljenost agresivnemu vedenju v šoli** (spremenljivka je bila uporabljena v obeh letih in pri obeh starostnih skupinah). Pojavljanje agresivnega vedenja preverjamo z nizom vprašanj, pri katerih učenci označijo, ali so bili v preteklem mesecu izpostavljeni naslednjim oblikam agresivnega vedenja: *nekaj so mi ukradli; drug učenec me je poškodoval; drug učenec me je prisilil, da sem storil nekaj, česar nisem želel; norčevali so se iz mene ali me nagovarjali z zmerljivkami; drugi učenci mi niso dovolili, da bi sodeloval v njihovih dejavnostih*. Na podlagi multiple korespondenčne analize smo določili skupno dimenzijo *agresivno vedenje v šoli* (prav tam), ki smo jo uporabili v analizah. Visok rezultat pomeni višjo izpostavljenost agresivnemu vedenju v šoli.

**Preizkusi učnih dosežkov TIMSS** zajemajo podatek o izmerjenih matematičnih in naravoslovnih učnih dosežkih s preizkusi TIMSS. Dosežki so merjeni z nizom mednarodno določenih nalog, od katerih vsak učenec reši določen nabor. Preizkusi dosežkov so sestavljeni po matrični metodi. To pomeni, da je bil zelo velik nabor nalog razporejen v večje število različnih zvezkov. Z metodo teorije odgovora na postavko (IRT), ki na podlagi rešitev nalog med vsemi učenci dodeli nalogam težavnost, in z vstavljanjem verjetnih vrednosti (z imputacijami) pridobi vsak učenec verjetnostno porazdelitev svojega dosežka, ki zajema reševanje nalog njegove različice preizkusa in predvidevanje njegovega reševanja nalog, ki mu niso bile postavljene, na osnovi podatkov o reševanju nalog, ki jim je bil izpostavljen, in drugih značilnosti učencev. Iz verjetnostnih porazdelitev dosežkov dijakov se določi pet verjetnih vrednosti dosežka, ki smo jih uporabili v analizah.

## Postopek zbiranja podatkov

Izvedba raziskave TIMSS je določena v skladu z natančnimi mednarodnimi standardi. Izvaja se v vseh državah enako, tj. dvakrat po 36 minut reševanja nalog TIMSS za mlajše učence ter dvakrat po 45 minut reševanja nalog TIMSS za starejše učence. Med obema deloma je desetminutni odmor, po končanem reševanju in petminutnem odmoru pa sledi še tridesetminutno reševanje vprašalnika TIMSS. Potek raziskave PIRLS je podoben. Po reševanju vprašalnikov TIMSS in PIRLS so učenci rešili še lestvici glede anksioznosti in agresivnosti tako v letu 2007 kot tudi v letu 2011. Reševanje lestvic ni bilo časovno omejeno. Tako kot v celotni raziskavi TIMSS (in PIRLS) je bila tudi pri reševanju lestvic zagotovljena anonimnost z uporabo šifer (Japelj Pavešič idr., 2008; Japelj Pavešič idr., 2012).

## Analize podatkov

Z regresijsko analizo smo preverili, katere od teh spremenljivk pomembno napovejo anksioznost in katere agresivnost učencev. Ker nas je zanimalo, ali so napovedne spremenljivke različne glede na leto zbiranja podatkov ter glede na starost udeležencev, smo oblikovali po osem regresijskih modelov, ločeno za anksioznost in agresivnost:

- regresijski model spremenljivk šolskega okolja za anksioznost/agresivnost za četrtošolce v letu 2007;
- regresijski model spremenljivk šolskega okolja za anksioznost/agresivnost za osmošolce v letu 2007;
- regresijski model spremenljivk šolskega okolja za anksioznost/agresivnost za četrtošolce v letu 2011;
- regresijski model spremenljivk šolskega okolja za anksioznost/agresivnost za osmošolce v letu 2011;
- regresijski model spremenljivk domačega okolja za anksioznost/agresivnost za četrtošolce v letu 2007;
- regresijski model spremenljivk domačega okolja za anksioznost/agresivnost za osmošolce v letu 2007;
- regresijski model spremenljivk domačega okolja za anksioznost/agresivnost za četrtošolce v letu 2011;
- regresijski model spremenljivk domačega okolja za anksioznost/agresivnost za osmošolce v letu 2011.

Napovedni spremenljivki sta bili splošna anksioznost in splošna agresivnost. Kot dejavnike v napovednih modelih smo uporabili vse spremenljivke, ki so nam bile na voljo v ozadenjskih vprašalnikih TIMSS. Te predstavljajo manjši delež vseh dejavnikov, ki na agresivnost in anksioznost lahko vplivajo. Žal v raziskavi niso zajeti vsi dejavniki, ki bi morebiti lahko vplivali. To še v večji meri velja za spremenljivke domačega okolja, saj se raziskava TIMSS zaradi predmeta svojega merjenja osredinja na šolski kontekst.

Glede na pregled literature so vse spremenljivke lahko pomemben napovednik tako anksioznosti kot tudi agresivnosti. Spremenljivke socialno-ekonomskega statusa (dobrine, število knjig, migracijski status, slovenski

jezik doma, izobrazba staršev, poklic in zaposlitev staršev, izobrazbene aspiracije) so na primer povezane tako z anksioznostjo (Boyce, 1974; Guerrero idr., 2006; Ziv in Luz, 1973; Widoe, Martins in McNeil, 2006) kot tudi z agresivnostjo (Connor, 2002; Finn in Frone, 2003; Guerrero idr., 2006; Huesmann, 1994; Overton, 2004). Dejavnosti staršev (v predšolskem obdobju ter dejavnosti staršev v povezavi s šolskim delom) kot pokazatelj odnosov v družini so prav tako povezane tako z anksioznostjo (Silverman in Treffers, 2001) kot tudi z agresivnostjo (Guerrero idr., 2006; Overton, 2004; Reis idr., 2007; Scott, 1998; Tanaka idr., 2010). Podobno velja za prosti čas, predvsem za gledanje televizije (Baron in Richardson, 1994), igranje računalniških iger in preživljanje časa med brskanjem po internetu (Huesmann, 1994). Večjo anksioznost in agresivnost pričakujemo tudi ob večji izpostavljenosti agresivnemu vedenju v šoli, slabši šolski klimi, negativnemu odnosu do učnih predmetov in nižjih učnih dosežkih (Brookmeyer idr., 2006; Boxer idr., 2003; Dubow idr., 2009; Duchesne in Ratalle, 2010; Malm in Löfgren, 2006; Wienke-Totura idr., 2009). Uporabili smo metodo hkratnega vstopanja spremenljivk v model (enter). Zaradi kompleksnega izračunavanja dosežkov v mednarodnih raziskavah znanja smo uporabili za tovrstne zbirke podatkov posebej razvit program IDB Analyzer.

Pred uporabo regresijske analize smo zaradi učinka gnezdenja (učenci – raven 1, šola – raven 2) ob zbranih podatkih preverili potrebo po uporabi hierarhičnih regresijskih modelov. Podatki so bili pred tem ustrezno obteženi (na prvi ravni z utežjo House Weight in na drugi z utežjo School Weight). Zanimalo nas je, ali se anksioznost in agresivnost pomembno razlikujeta med šolami. Uporabili smo koeficient ICC, ki predstavlja razmerje med varianco klastrov (šol) in totalno varianco (Snijders in Bosker, 1999). Ničelni model je v letu 2007 razkril vrednost ICC 0,047 (pri četrtošolcih), kar pomeni, da lahko z razlikami med šolami pojasnimo manj kot pet odstotkov variance splošne anksioznosti. Podobno je ničelni model v letu 2011 pokazal ICC 0,035 (pri četrtošolcih). Tudi agresivnost se med šolami ne razlikuje bolj kot znotraj šol. Ničelni model je v letu 2011 razkril ICC 0,060 za četrtošolce in 0,050 za osmošolce. Glede na statistično literaturo (Roberts, 2004) se kot velike razumejo vrednosti ICC nad 0,20. Ker so naše vrednosti nižje, ocenjujemo, da se rezultati hierarhičnih analiz ne bi pomembno razlikovali od rezultatov regresijskih analiz, predstavljenih v nadaljevanju (multipla regresijska analiza).

## REZULTATI

Najprej predstavljamo analize dejavnikov domačega okolja posebej za anksioznost in agresivnost za obe starostni skupini ter za obe leti. Sledijo še analize dejavnikov šolskega okolja.

### Dejavniki domačega okolja

V analize so bile vključene vse spremenljivke, ki so vezane na domače okolje ter so na voljo v določenem letu in za določeno starostno skupino. Vse razpoložljive spremenljivke šolskega okolja so bile vključene v analize, vendar



so v tabelah prikazane samo tiste, s katerimi lahko pomembno napovemo splošni anksioznost in agresivnost. V letu 2007 smo pri četrtošolcih uporabili socialno-ekonomski status (dobrine); socialno-ekonomski status (število knjig), migracijski status (jezik doma); migracijski status (država rojstva matere); migracijski status (država rojstva učenca); dejavnosti prostega časa (posamezne dejavnosti). Večina napovednih dejavnikov je z anksioznostjo in agresivnostjo povezanih v pričakovani smeri.

### Četrtošolci

V letu 2011 smo pri četrtošolcih uporabili socialno-ekonomski status (dobrine); socialno-ekonomski status (število knjig doma); socialno-ekonomski status (izobrazba staršev); socialno-ekonomski status (poklic in zaposlitev staršev); socialno-ekonomski status (izobraževalne aspiracije); migracijski status (jezik doma); migracijski status (država rojstva); dejavnosti staršev v predšolskem obdobju; obiskovanje vrtca; skupno delo staršev in otrok za šolo (posamezne dejavnosti). Tudi v letu 2011 je večina napovednih dejavnikov z anksioznostjo in agresivnostjo povezanih v pričakovani smeri.

**Tabela 2: Dejavniki domačega okolja, ki pomembno napovedujejo anksioznost četrtošolcev**

	<i>b</i> (SE)	$\beta$	<i>t</i> ( <i>b</i> )	<i>t</i> ( $\beta$ )	$R^{2*}$
<b>2007</b>					
konstanta	21,45 (2,69)		7,97		
migracijski status (jezik doma)	1,62 (0,45)	0,10	3,63	3,75	
dejavnosti v prostem času (igranje s prijatelji)	-0,39 (0,19)	-0,04	-2,03	-2,02	
dejavnosti v prostem času (delanje domače naloge)	0,93 (0,27)	0,07	3,40	3,41	0,02
<b>2011</b>					
konstanta	27,65 (2,31)		11,96		
dejavnosti s starši (zgodnja matematična pismenost)	1,44 (0,50)	0,06	2,87	2,95	
socialno-ekonomski status (število knjig doma)	-0,74 (0,20)	-0,07	-3,64	-3,58	
dejavnosti s starši (vprašajo, kaj sem se naučil)	-0,57 (0,24)	-0,05	-2,38	-2,32	
dejavnosti s starši (zagotovijo, da imam dovolj časa za domače naloge)	0,59 (0,26)	0,04	2,27	2,37	
dejavnosti s starši (pregledajo mi domačo nalogo)	-0,58 (0,25)	-0,05	-2,35	-2,37	0,02

Opomba: \* popravljeni  $R^2$

**Tabela 3: Dejavniki domačega okolja, ki pomembno napovedujejo agresivnost četrtošolcev**

	<i>b</i> (SE)	$\beta$ (SE)	<i>t</i> ( <i>b</i> )	<i>t</i> ( $\beta$ )	<i>R</i> <sup>2*</sup>
<b>2007</b>					
konstanta	21,08 (3,16)		6,67		
migracijski status (jezik doma)	1,73 (0,42)	0,09 (0,02)	4,10	4,29	
dejavnosti v prostem času (gledanje televizije)	1,25 (0,33)	0,10 (0,03)	3,81	3,77	
dejavnosti v prostem času (računalniške igre)	1,54 (0,32)	0,13 (0,03)	4,85	4,81	
dejavnosti v prostem času (pomoč v gospodinjstvu)	-0,84 (0,22)	-0,07 (0,02)	-3,77	-3,71	
dejavnosti v prostem času (branje knjig za zabavo)	-1,21 (0,28)	-0,10 (0,02)	-4,33	-4,43	
dejavnosti v prostem času (internet)	0,89 (0,27)	0,08 (0,02)	3,30	3,35	
migracijski status (država rojstva)	2,28 (0,93)	0,05 (0,02)	2,45	2,44	0,09
<b>2011</b>					
konstanta	79,15 (4,25)		18,63		
dejavnosti s starši (pregledajo mi domačo nalogo)	-0,84 (0,34)	-0,06 (-0,02)	-2,46	-2,48	0,01

Opomba: \* popravljeni *R*<sup>2</sup>

V letu 2007 so tako anksioznost kot agresivnost četrtošolcev pomembno napovedovali dejavnosti prostega časa (različne za anksioznost in za agresivnost) in socialno-ekonomski status (raba jezika). V letu 2011 lahko anksioznost in tudi agresivnost pomembno napovemo z nekaterimi dejavnostmi staršev in učencev ter anksioznost tudi s številom knjig, ki so na voljo učencem doma.

V letu 2007 so se kot pomemben napovednik tako anksioznosti kot tudi agresivnosti četrtošolcev izkazale nekatere **aktivnosti prostega časa**. O manjši anksioznosti poročajo učenci, ki več časa namenijo igranju s prijatelji in manj delanju domače naloge. Prostočasne dejavnosti so način razbremenitve in s tem zmanjšanja anksioznosti (Gril, 2006). V skladu s to predpostavko učenci, ki več časa preživijo s prijatelji in manj časa delajo domačo nalogo, kažejo nižje ravni anksioznosti. Količina časa, namenjenega domačim nalogam, se lahko povezuje tudi z učenim dosežkom. Sklepali bi lahko, da so učenci z nižjimi učnimi dosežki bolj anksiozni in se hkrati soočajo z več težavami na učnem področju, zaradi česar tudi dlje delajo domačo nalogo. Tako anksioznost kot tudi agresivnost sta negativno povezani z učenim dosežkom (Connor, 2002; Dubow idr., 2009; Duchesne in Ratalle, 2010; Flannery idr., 2007; Green idr., 1980; Lowe in Raad, 2008; Masten idr., 1995; Normandeau in Guay, 1998; Schwartz idr., 2006; Zhou idr., 2010). Učno manj uspešni učenci najverjetneje za domačo nalogo potrebujejo več časa. V primeru anksioznosti je odnos v večji meri krožen, obremenjenost kognitivnih procesov s skrbmi namreč manjša obseg pozornosti in prožnost mišljenja ter s tem podaljšuje čas, namenjen domačim nalogam. Dodatno lahko čas, namenjen delanju domačih nalog, podaljšuje

pretirano preverjanje in osredinjenost na podrobnosti, ki sta značilna za bolj anksiozne učence (Hribar in Magajna, 2011).

Učenci, ki pogosteje gledajo televizijo, igrajo računalniške igre in več časa namenijo brskanju v internetu, so glede na pridobljene podatke agresivnejši. Povezave med gledanjem televizije in večjo agresivnostjo so predstavljene tudi v drugih raziskavah (Baron in Richardson, 1994; Huesmann, 1994). Vendarle pa je treba opozoriti, da odnos med gledanjem televizije in agresivnostjo, ki je bil deležen ogromne raziskovalne pozornosti, ni enoznačen, saj moramo v tem odnosu upoštevati tudi osebne značilnosti in značilnosti temperamenta (npr. agresivnejši posamezniki prosti čas pogosteje preživljajo ob gledanju televizije) (Huesmann, 1994). Vpliv gledanja agresivnih prizorov na televiziji na agresivno vedenje je večji v otroštvu v primerjavi z mladostništvom (Connor, 2002), zaradi česar je smiselna zgodnja intervencija – na primer promoviranje dejavnih oblik preživljanja prostega časa, kot je šport. A. Gril (2006) poroča, da kar dve tretjini slovenskih osnovnošolcev preživlja prosti čas pasivno (npr. ob gledanju filmov) in ena četrtnina pred računalniškim zaslonom. Ob upoštevanju še teh podatkov so interventne dejavnosti promocije dejavnih oblik preživljanja prostega časa še toliko nujnejše. Nasprotno so učenci, ki doma pogosteje pomagajo v gospodinjstvu in pogosteje berejo za zabavo, glede na pridobljene podatke manj agresivni. Ta ugotovitev je v skladu s teorijo samodeterminacije (Ryan in Deci, 2009), ki kot eno izmed dejavnosti, ki so v pomoč pri razvijanju avtonomnosti, poudarja ravno prevzemanje odgovornosti (tudi za gospodinjska opravila) in omogočanje izbire.

Agresivnost in anksioznost četrtošolcev lahko pomembno napovemo tudi s podatkom o **migracijskem statusu**. Kot pomemben napovednik za anksioznost in agresivnost se je v letu 2007 izkazala pogostost rabe slovenskega jezika doma. Če učenec doma redkeje govori slovensko, to pomembno napoveduje višje ravni splošne anksioznosti in višje ravni splošne agresivnosti četrtošolcev. Glede na dobljene rezultate bi bilo treba v šolah še več pozornosti nameniti učencem priseljencev pri njihovi kulturni in jezikovni integraciji v novo okolje tudi z namenom zmanjševanja njihove anksioznosti in razvijanja učinkovitih načinov spoprijemanja s kulturnimi razlikami. V letu 2011 smo lahko splošno anksioznost pomembno napovedali še s številom knjig, ki so na voljo učencem doma. Čim več knjig je na voljo učencem doma (mera socialnega in kulturnega kapitala družine), tem manjša je njihova anksioznost. Rezultati so v skladu z rezultati drugih raziskav (Boyce, 1974; Guerrero idr., 2006; Ziv in Luz, 1973), ki tudi ugotavljajo povezanost nižjega socialno-ekonomskega statusa z višjimi ravni anksioznosti.

V letu 2011 so bile pomemben napovedni dejavnik anksioznosti in agresivnosti tudi nekatere **dejavnosti staršev**. Sicer so podatki omejeni samo z nekaterimi dejavnostmi staršev (tistimi, ki so bolj vezane na šolsko delo), pa vendarle lahko ugotovimo, da je nadzirajoče vedenje staršev (na primer preverjanje domače naloge; preverjanje, kaj so se v šoli naučili) povezano z višjimi ravni anksioznosti in agresivnosti. Tudi tu se kaže pomembnost zagotavljanja avtonomnosti in s tem zadovoljitve ene izmed temeljnih psiholoških potreb (Ryan in Deci, 2009). Omogočanje razvojno ustrezne avtonomije ne pomeni odsotnosti staršev, temveč so starši še vedno dejavno prisotni v

odnosu, kar nakazujejo tudi naši podatki. Samo zagotavljanje časa in prostora za delanje naloge (brez preverjanja, kako je bilo delo opravljeno) napoveduje manjšo anksioznost učencev. Prav tako manjšo anksioznost učencev napoveduje tudi več časa, namenjenega zgodnjim dejavnostim matematične pismenosti, to pa lahko razumemo tudi kot pokazatelj večje vključenosti staršev. Podatki so skladni z raziskovalno literaturo (Boer in Lindhout, 2001), v kateri je navedeno, da sta z večjo anksioznostjo povezana predvsem več nadzora staršev in manjša čustvena toplina (podpora) staršev.

Na tem mestu je treba opozoriti, da povezave niso vzročne in da ne smemo spregledati tudi vpliva otroka, ki s svojimi značilnostmi, na primer z anksioznostjo, vpliva na vedenje staršev. Podobno lahko ugotovimo tudi v primeru agresivnosti, saj lahko agresivni posamezniki zaradi svojega vedenja pri starših vzbudijo več nadzirajočega vedenja in manj topline. Kljub vsemu pa je vedenje staršev ne glede na vzrok pomemben dejavnik, ki anksioznost in agresivnost ohranja (prav tam). Analize in način zbiranja podatkov ne dopuščajo vzročnih interpretacij, saj lahko na obe spremenljivki vpliva tretja, na primer učni uspeh. Agresivnost se namreč povezuje z nižjim učnim uspehom. Učenci, ki dosegajo nižji učni uspeh, pa potrebujejo pri domačih nalogah več nadzora (preverjanje, spodbujanje ...). Na drugi strani pa nadzor lahko odsliskava pomanjkanje zaupanja ter s tem večja agresivnost in anksioznost učencev. Pomanjkanje zaupanja je še posebej pomembno v primeru anksioznosti, saj se z nezaupanjem spodbuja kognitivna shema: Svet je ogrožajoč in nisem mu kos. V zvezi s tem so Vallerand, M. S. Fortier in Guay (1997) preučevali okolišnice in motivacijske napovednike prenehanja izobraževanja. Ugotovili so, da se učenci, ki ocenjujejo, da jim njihovi starši in učitelji omogočajo samostojnost, čutijo samozavestnejše glede svojega šolskega dela in manj pogosto prekinejo izobraževanje.

Odstotek pojasnjene variance anksioznosti je v obeh letih nizek. S celotnim vključenim naborom spremenljivk lahko pojasnimo samo od dva do štiri odstotke variance splošne anksioznosti četrtošolcev. Odstotek pojasnjene variance agresivnosti je nekoliko višji v letu 2007, ko lahko s celotnim naborom spremenljivk pojasnimo devet odstotkov variance agresivnosti četrtošolcev. V letu 2011 lahko agresivnost četrtošolcev pomembno napovemo samo z eno spremenljivko, zaradi česar je odstotek pojasnjene variance izrazito nizek (pod enim odstotkom). Na tem mestu je treba poudariti, da spremenljivke, ki smo jih uporabili, najverjetneje ne predstavljajo dobro domačega okolja, saj so izvzete iz raziskave TIMSS, ki je po svoji vsebini vezana na šolsko okolje.

Nabor napovednikov nam v obeh letih ni dopuščal zaključevanja glede stabilnosti napovednikov (napovedniki so bili v obeh letih različni). V obeh letih so bile vključene spremenljivke socialno-ekonomskega statusa in migracijskega statusa (medtem ko v letu 2007 ni bilo vključenih dejavnosti s starši in v letu 2011 pristočasnih dejavnosti). Kljub temu smo se odločili, da v regresijske modele vključimo vse spremenljivke, ki so bile na voljo, kar omogoča širši vpogled v dejavnike anksioznosti in agresivnosti domačega okolja. Glede na to, da je napovedna vrednost pristočasnih dejavnosti (pomemben napovednik v letu 2007) skladna tudi z znanstveno literaturo (Connor, 2002; Huesmann, 1994; Silverman in Treffers, 2001), sklepamo, da bi bile pomemben

napovednik tudi v letu 2011 (če bi bila ta spremenljivka na voljo). Podobno sklepamo tudi za dejavnosti staršev, ki so bile v vprašalnike TIMSS vključene samo v letu 2011 ter so se izkazale kot pomemben napovednik anksioznosti in agresivnosti.

Podobne analize smo izvedli tudi pri osmošolcih. Najprej jih predstavljamo za anksioznost in nato za agresivnost.

### Osmošolci

Pri osmošolcih smo v analize v letu 2007 vključili socialno-ekonomski status (*dobrine*), socialno-ekonomski status (*število knjig*), socialno-ekonomski status (*izobrazba matere*), socialno-ekonomski status (*izobrazbene aspiracije*), migracijski status (*jezik doma*), migracijski status (*država rojstva matere*), migracijski status (*država rojstva učenca*), dejavnosti prostega časa (*posamezne dejavnosti*). Večina napovednih dejavnikov je z anksioznostjo in agresivnostjo povezanih v pričakovani smeri.

V letu 2011 smo v analize vključili socialno-ekonomski status (*dobrine*), socialno-ekonomski status (*število knjig doma*), socialno-ekonomski status (*izobrazba staršev*), socialno-ekonomski status (*izobraževalne aspiracije*), migracijski status (*jezik doma*), migracijski status (*država rojstva*), dejavnosti staršev z otroki (*posamezne dejavnosti*). Tudi v letu 2011 je večina napovednih dejavnikov z anksioznostjo in agresivnostjo povezanih v pričakovani smeri.

**Tabela 4: Dejavniki domačega okolja, ki pomembno napovedujejo anksioznost osmošolcev**

	<i>b</i> (SE)	$\beta$ (se)	<i>t</i> ( <i>b</i> )	<i>t</i> ( $\beta$ )	<i>R</i> <sup>2*</sup>
<b>2007</b>					
konstanta	20,05 (3,23)		6,21		
dejavnost prostega časa (delanje domače naloge)	1,13 (0,32)	0,09 (0,02)	3,51	3,63	
socialno-ekonomski status ( <i>dobrine</i> )	0,60 (0,18)	0,08 (0,02)	3,32	3,37	0,11
<b>2011</b>					
konstanta	17,89 (2,72)		6,57		
dejavnosti s starši (preverijo domačo nalogo)	0,37 (0,17)	0,05 (0,02)	2,14	2,17	
socialno-ekonomski status ( <i>dobrine</i> )	0,38 (0,11)	0,06 (0,02)	3,58	3,58	0,08

Opomba: \* popravljeni *R*<sup>2</sup>

**Tabela 5: Dejavniki domačega okolja, ki pomembno napovedujejo agresivnost osmošolcev**

	<i>b</i> (SE)	$\beta$ (SE)	<i>t</i> ( <i>b</i> )	<i>t</i> ( $\beta$ )	<i>R</i> <sup>2*</sup>
<b>2007</b>					
konstanta	20,05 (3,23)				
dejavnosti prostega časa (delanje domače naloge)	1,13 (0,32)	0,09 (0,02)	3,51	3,63	
socialno-ekonomski status (dobrine)	0,60 (0,18)	0,08 (0,02)	3,32	3,37	0,01
<b>2011</b>					
konstanta	68,08 (3,12)		21,84		
socialno-ekonomski status (jezik doma)	-1,30 (0,42)	-0,08 (0,02)	-3,11	-3,30	
socialno-ekonomski status (izobrazbena raven)	-0,45 (0,13)	-0,07 (0,02)	-3,36	-3,39	
socialno-ekonomski status (izobrazbena pričakovanja učenca)	0,79 (0,22)	0,09 (0,03)	3,57	3,57	
dejavnosti s starši (pogovor o šoli)	-1,45 (0,33)	-0,11 (0,02)	-4,42	-4,41	
dejavnosti s starši (poskrbijo, da je dovolj časa za domačo nalogo)	-1,05 (0,24)	-0,09 (0,02)	-4,38	-4,42	0,05

Opomba: \* popravljeni  $R^2$

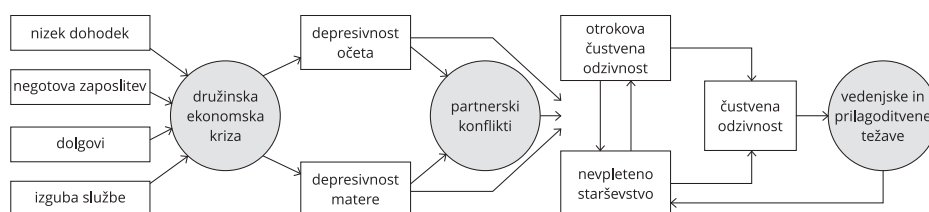
Z vključenimi spremenljivkami lahko pri osmošolcih sicer pojasnimo več variance splošne anksioznosti in splošne agresivnosti v primerjavi s četrtošolci, in sicer nekoliko več pri anksioznosti, to je enajst in osem odstotkov v primerjavi z agresivnostjo, to je en odstotek in pet odstotkov.

Podobno kot pri četrtošolcih tudi pri osmošolcih ugotavljamo, da se manjša pogostost rabe slovenskega jezika doma povezuje z večjo agresivnostjo. In podobno kot pri četrtošolcih tudi agresivnost (in v manjši meri anksioznost) osmošolcev lahko napovemo z **dejavnostmi učencev v prostem času**. Učenci, ki več časa namenijo delanju domačih nalog, poročajo o višjih ravneh agresivnosti in anksioznosti. Podobno kot pri četrtošolcih so tudi tu povezave lahko posredne na podlagi učnega dosežka ali v primeru anksioznosti tudi kognitivne preobremenjenosti zaradi skrbi.

Tako v letu 2007 kot v letu 2011 je pomemben napovednik večje agresivnosti nižji **socialno-ekonomski status**, kar je skladno z znanstveno literaturo v tujini (Connor, 2002; Guerrero idr., 2006; Huesmann, 1994) in pri nas (Dekleva, 2000). Vzdolžne raziskave (več v Connor, 2002) so pokazale, da je socialno-ekonomski status družine pomemben napovednik agresivnega vedenja tudi, če nadzorujemo povprečni socialno-ekonomski status ožjega in širšega okolja. Z nizkim socialno-ekonomskim statusom se povezuje tudi izobrazba staršev. Naši podatki kažejo, da o manjši agresivnosti poročajo učenci, katerih matere dosegajo višje ravni izobrazbe, kar je tudi skladno z ugotovitvami drugih raziskovalcev (Overton, 2004). Za povezave nizkega socialno-ekonomskega statusa in agresivnosti je v raziskovalni literaturi več razlag. Nekatere raziskave (Perkins in Borden, 2003; Matthews, Dreary in Whiteman, 2010) so pokazale, da je agresivno vedenje ena izmed mnogih prilagoditvenih težav (tudi pogostejše v družinah imigrantov; več v Kraševac Ravnik, 1995),

s katerimi se soočajo posamezniki z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Posamezniki z nižjim socialno-ekonomskim statusom pogosteje poročajo o občutjih ogroženosti (kar povečuje tudi njihovo anksioznost) ter nevtralne dogodke pogosteje označijo kot ogrožajoče v primerjavi s posamezniki z višjim socialno-ekonomskim statusom. Ta kognitivna ocena lahko vodi v pogostejše agresivno vedenje (Matthews idr., 2010). Družine z nizkim socialno-ekonomskim statusom tudi pogosteje poročajo o negativnih vzorcih odnosov (manj pozitivnih čustev, manj podpore), ki prav tako lahko vodijo v pogostejše agresivno vedenje (Matthews idr., 2010) in višje ravni anksioznosti (Boet in Lindhout, 2001). Podobne povezave namreč ugotavljamo tudi za področje anksioznosti. Nižji socialno-ekonomski status v obeh letih pomembno napoveduje večjo anksioznost. Ugotovitve so tudi tukaj skladne z znanstveno literaturo (Boyce, 1974; Guerrero idr., 2006; Ziv in Luz, 1973).

Povezanost nizkega socialno-ekonomskega statusa s prilagoditvenimi težavami (med njimi tudi z agresivnostjo in anksioznostjo) pojasnjujejo Conger in drugi (1992). Pri starših, ki doživljajo ekonomsko stisko (zaradi nizkega dohodka, nestabilne zaposlitve, dolgov, izgube službe), se pogosteje pojavlja depresivnost, ki vodi v partnerski konflikt, ta pa pri obeh starših zmanjša njuno zmožnost za ljubeč in podporen odnos. Otroci se na to odzovejo negativno, kar še poudari negativen odnos in dodatno poveča partnerski konflikt. Taka negativna interakcija vodi v prilagoditvene težave in odklonsko vedenje. Model je jasneje predstavljen na naslednji sliki.



**Slika 1: Model vpliva socialno-ekonomskega statusa na vedenjske in prilagoditvene težave (vir: Conger idr., 1992)**

V letu 2011 so nam bile na voljo nekatere spremenljivke, povezane z **dejavnostmi staršev** z učenci v zvezi s šolskim delom, na podlagi katerih lahko sklepamo na nekatere značilnosti odnosa med učenci in starši. Izkazalo se je, da so te dejavnosti pomemben napovednik anksioznosti in agresivnosti učencev. Podatki, ki smo jih pridobili, namreč kažejo, da učenci, ki se o šoli pogovarjajo s starši, poročajo o nižjih ravneh agresivnosti v primerjavi s tistimi učenci, ki se o šoli pogovarjajo manj. Prav tako o manj agresivnosti poročajo učenci, katerih starši poskrbijo za dovolj časa za domače naloge v primerjavi z učenci, katerih starši v manjši meri poskrbijo, da je učencem na voljo dovolj prostora in časa za domačo nalogo. Ti lastnosti lahko pripišemo pozitivnemu (skrbnemu) odnosu staršev in učencev. Povezave pozitivnih odnosov med starši in otroki ter ravno agresivnosti pa so potrjene tudi v drugih raziskavah (Guerrero idr., 2006; Overton, 2004; Reis idr., 2007; Scott, 1998; Tanaka idr., 2010). Nasprotno pa pogostost preverjanja domačih nalog napoveduje večjo agresivnost

in anksioznost učencev. Dejavniki anksioznosti in agresivnosti osmošolcev so skladni z dejavniki anksioznosti in agresivnosti pri četrtošolcih. V tem okviru so tudi razlage povezanosti, ki se osredinjajo na nekatere značilne oblike vedenja staršev, ki povečujejo anksioznost in agresivnost (npr. nadzor in pomanjkanje vključenosti, topline), interakcijo med značilnostmi otrok in staršev (npr. vpliv agresivnega vedenja otrok na starše) ter možnost vpliva tretje spremenljivke (npr. učnega uspeha). Razlage so zaradi omejenosti podatkov, ki smo jih pridobili (zajete so samo nekatere značilnosti odnosa med starši in učenci), zgolj preliminarne in v tem trenutku nakazujejo potrebo po nadaljnjem raziskovanju teme. V Sloveniji smo namreč že (z uporabo drugih podatkov) ugotavljali pomembno pozitivno povezanost med oceno samostojnosti učencev ter njihovim učnim dosežkom (Rutar Leban, Vršnik Perše, Kozina in Pavlovič, 2009), smiselno pa bi bilo nadaljevati v smeri povezav ocene samostojnosti ter psihosocialne prilagojenosti (pokazatelja katere sta lahko tudi anksioznost in agresivnost).

## Dejavniki šolskega okolja

Podobno kot za spremenljivke domačega okolja smo tudi za spremenljivke šolskega okolja izvedli ločene analize po starosti in letu zbiranja podatkov. Vse razpoložljive spremenljivke šolskega okolja so bile vključene v analize, vendar so v tabelah prikazane samo spremenljivke, s katerimi lahko pomembno napovemo splošni anksioznost in agresivnost.

### Četrtošolci

V letih 2007 in 2011 smo pri četrtošolcih uporabili naslednje spremenljivke: *dosežek (matematika)*, *izpostavljenost agresivnemu vedenju*; *samozavest (matematika)*, *samozavest (naravoslovje)*, *odnos do matematike*; *odnos do naravoslovja*; *vrednotenje matematike*; *vrednotenje naravoslovja*; *šolska klima*. Večina dejavnikov je z anksioznostjo in agresivnostjo povezana v pričakovani smeri.

**Tabela 6: Dejavniki šolskega okolja, ki pomembno napovedujejo anksioznost četrtošolcev**

	<i>b</i> (SE)	$\beta$	<i>t</i> ( <i>b</i> )	<i>t</i> ( $\beta$ )	<i>R</i> <sup>2*</sup>
2007					
konstanta	22,22 (2,37)		9,37		
samozavest (matematika)	2,17 (0,42)	0,11	5,23	5,18	
samozavest (naravoslovje)	1,66 (0,43)	0,09	3,88	3,90	
izpostavljenost agresivnemu vedenju	4,22 (0,30)	0,28	14,02	14,64	
dosežek (matematika)	-0,01 (0,00)	-0,06	-2,65	-2,68	0,13
2011					
konstanta	33,03 (2,98)		11,08		

Opomba: \* popravljeni *R*<sup>2</sup>

(Tabela se nadaljuje na naslednji strani.)



	<i>b</i> (SE)	$\beta$	<i>t</i> ( <i>b</i> )	<i>t</i> ( $\beta$ )	<i>R</i> <sup>2*</sup>
izpostavljenost agresivnemu vedenju	3,98 (0,26)	0,29	15,32	15,08	
samozavest (matematika)	1,06 (0,39)	0,07	2,72	2,72	
samozavest (naravoslovje )	1,24 (0,48)	0,09	2,60	2,54	
dosežek (matematika)	-0,02 (0,00)	-0,14	-4,75	-4,84	0,16

Opomba: \* popravljeni *R*<sup>2</sup>

Tako v letu 2007 kot tudi v letu 2011 samozavest pri matematiki in naravoslovju (nižja vrednost spremenljivke pomeni višjo samozavest) skupaj z višjim učnim dosežkom in nižjo izpostavljenostjo agresivnemu vedenju v šoli pomembno napoveduje nižje ravni anksioznosti četrtošolcev. Dejavniki so med obema letoma skladni. Rezultati so skladni z našimi pričakovanji in raziskovalno literaturo (Duchesne in Ratalle, 2010).

Če primerjamo modele šolskih spremenljivk z modeli spremenljivk domačega okolja, ugotovimo, da lahko z izbranimi šolskimi spremenljivkami pojasnimo višje odstotke variance splošne anksioznosti. To je pri četrtošolcih 13 odstotkov v letu 2007 in 16 v letu 2011. Z dejavniki domačega okolja (tabela 2) lahko v obeh merjenih letih pojasnimo samo dva odstotka variance anksioznosti četrtošolcev.

**Tabela 7: Dejavniki šolskega okolja, ki pomembno napovedujejo agresivnost četrtošolcev**

	<i>b</i> (SE)	$\beta$ (SE)	<i>t</i> ( <i>b</i> )	<i>t</i> ( $\beta$ )	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2*</sup>
<b>2007</b>						
konstanta	24,07 (2,67)		9,00			
odnos do matematike	1,84 (0,44)	0,10 (0,02)	4,19	4,17		
odnos do naravoslovja	1,39 (0,38)	0,08 (0,02)	3,67	3,68		
samozavest (matematika)	0,89 (0,43)	0,04 (0,02)	2,04	2,05		
samozavest (naravoslovje)	0,94 (0,38)	0,04 (0,02)	2,46	2,48		
izpostavljenost agresivnemu vedenju	4,28 (0,32)	0,24 (0,02)	13,22	13,92		
šolska klima	2,65 (0,32)	0,20 (0,02)	8,39	7,98	0,17	0,17
<b>2011</b>						
konstanta	91,64 (1,36)					
izpostavljenost agresivnemu vedenju	5,24 (0,40)	0,30 (0,02)	67,19			
odnos do matematike	1,43 (0,47)	0,08 (0,03)	13,22	13,49		
odnos do naravoslovja	1,30 (0,44)	0,07 (0,02)	3,02	3,05		

Opomba: \* popravljeni *R*<sup>2</sup>

(Tabela se nadaljuje na naslednji strani.)

	<i>b</i> (SE)	$\beta$ (SE)	<i>t</i> ( <i>b</i> )	<i>t</i> ( $\beta$ )	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2*</sup>
samozavest (matematika)	1,55 (0,46)	0,08 (0,02)	2,97	3,01		
samozavest (naravoslovje)	1,98 (0,53)	0,11 (0,03)	3,40	3,36		
šolska klima	2,45 (0,35)	0,18 (0,03)	3,70	3,71	0,23	0,23

Opomba: \* popravljeni *R*<sup>2</sup>

Tako v letu 2007 kot tudi v letu 2011 učenci, ki poročajo o manj pogosti izpostavljenosti agresivnemu vedenju v šoli, ki ocenjujejo šolsko klimo kot bolj pozitivno in ki so samozavestnejši glede svojega znanja matematike in naravoslovja ter izkazujejo bolj pozitiven odnos do matematike in naravoslovja, poročajo o nižjih ravneh agresivnosti. Ugotovimo lahko, da so rezultati skladni med letoma, prav tako pa opažamo tudi skladnost z napovedniki anksioznosti četrtošolcev. Z vključenimi spremenljivkami lahko pojasnimo 17 odstotkov variance agresivnosti četrtošolcev v letu 2007 in 23 odstotkov variance agresivnosti četrtošolcev v letu 2011. Odstotki so višji v primerjavi z modeli anksioznosti (tabela 6) in v primerjavi z modeli napovedi agresivnosti s spremenljivkami domačega okolja (tabela 3).

### Osmošolci

Podobne analize smo izvedli pri osmošolcih. V letih 2007 in 2011 smo tudi pri osmošolcih uporabili naslednje spremenljivke: *dosežek* (matematika), *izpostavljenost agresivnemu vedenju*, *samozavest* (matematika), *samozavest* (naravoslovje), *odnos do matematike*, *odnos do naravoslovja*, *vrednotenje matematike*, *vrednotenje naravoslovja*, *šolska klima*. Večina dejavnikov je z anksioznostjo in agresivnostjo povezana v pričakovani smeri. V tabelah so prikazani samo pomembni napovedniki.

**Tabela 8: Dejavniki šolskega okolja, ki pomembno napovedujejo anksioznost osmošolcev**

	<i>b</i> (SE)	$\beta$ (SE)	<i>t</i> ( <i>b</i> )	<i>t</i> ( $\beta$ )	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2*</sup>
<b>2007</b>						
konstanta	16,67 (3,06)		5,45			
šolska klima	-0,38 (0,17)	-0,04 (0,02)	-2,22	-2,25		
vrednotenje matematike	-0,93 (0,30)	-0,05 (0,02)	-3,09	-3,09		
vrednotenje kemije	-0,89 (0,32)	-0,07 (0,02)	-2,74	-2,77		
samozavest (matematika)	1,28 (0,36)	0,10 (0,03)	3,52	3,50		
samozavest (biologija)	0,82 (0,33)	0,06 (0,02)	2,46	2,45		
samozavest (geografija)	1,71 (0,35)	0,12 (0,02)	4,91	4,91		
samozavest (kemija)	0,74 (0,29)	0,06 (0,02)	2,53	2,57		
samozavest (fizika)	1,24 (0,28)	0,10 (0,02)	4,34	4,25		
Izpostavljenost agresivnemu vedenju	3,12 (0,28)	0,21 (0,02)	10,98	11,70	0,11	0,11
<b>2011</b>						
konstanta	18,81 (2,67)		7,04			
Izpostavljenost agresivnemu vedenju	3,42 (0,27)	0,24 (0,02)	12,74	13,42		
samozavest (biologija)	0,75 (0,30)	0,05 (0,02)	2,48	2,49		
samozavest (kemija)	0,70 (0,30)	0,06 (0,02)	2,31	2,32		
samozavest (geografija)	0,76 (0,30)	0,06 (0,02)	2,49	2,53		
samozavest (matematika)	2,07 (0,33)	0,15 (0,02)	6,20	6,19		
samozavest (fizika)	0,98 (0,36)	0,07 (0,03)	2,72	2,73		
odnos do matematike	-0,82 (0,34)	-0,06 (0,02)	-2,43	-2,42		
vrednotenje geografije	-0,87 (0,27)	-0,07 (0,02)	-3,15	-3,14		
dosežek (matematika)	0,01 (0,00)	0,05 (0,03)	1,81	1,83	0,13	0,13

Opomba: \* popravljeni *R*<sup>2</sup>

V obeh letih lahko anksioznost osmošolcev pomembno napovemo z izpostavljenostjo agresivnemu vedenju v šoli, odnosom do matematike in naravoslovja ter s samozavestjo pri matematiki in naravoslovnih predmetih. Čim bolj so učenci izpostavljeni agresivnemu vedenju v šoli, tem večja je njihova anksioznost. Čim samozavestnejši so glede učnih predmetov, tem manjša je njihova anksioznost. Ti napovedniki so skladni tudi z napovedniki anksioznosti pri četrtošolcih. Zanimivo pa učenci, ki višje vrednotijo učne predmete, poročajo o višji anksioznosti. Podobno o višji anksioznosti poročajo tudi učen-

ci, ki izkazujejo pozitiven odnos do matematike. V letu 2007 je pomemben napovednik tudi šolska klima. Čim bolj je šolska klima pozitivna, tem manjša je anksioznost osmošolcev.

**Tabela 9: Napovedna vrednost izbranih spremenljivk šolskega okolja za agresivnost osmošolcev**

	<i>b</i> (SE)	$\beta$ (SE)	<i>t</i> ( <i>b</i> )	<i>t</i> ( $\beta$ )	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2*</sup>
<b>2007</b>						
konstanta	25,17 (2,78)		9,04			
šolska klima	2,69 (0,25)	0,22 (0,02)	10,72	10,75		
odnos do matematike	0,95 (0,29)	0,07 (0,03)	3,27	3,21		
odnos do naravoslovja	1,33 (0,36)	0,10 (0,02)	3,70	3,73		
vrednotenje matematike	1,07 (0,47)	0,05 (0,02)	2,31	2,33		
vrednotenje naravoslovja	-1,01 (0,35)	-0,07 (0,02)	-2,92	-2,91		
samozavest (matematika)	1,20 (0,37)	0,07 (0,02)	3,21	3,18		
samozavest (naravoslovje)	0,83 (0,38)	0,05 (0,02)	2,19	2,20		
Izpostavljenost agresivnemu vedenju	3,23 (0,36)	0,18 (0,02)	9,02	9,24	0,19	0,19
<b>2011</b>						
konstanta	88,35 (4,38)		20,16			
izpostavljenost nasilju na šoli	4,07 (0,40)	0,21 (0,02)	10,19	10,18		
odnos do matematike	1,43 (0,45)	0,07 (0,02)	3,18	3,24		
odnos do biologije	1,82 (0,48)	0,10 (0,03)	3,83	3,82		
odnos do naravoslovja	-1,39 (0,50)	-0,08 (0,03)	-2,77	-2,81		
samozavest (matematika)	1,70 (0,54)	0,09 (0,03)	3,13	3,17		
odnos do geografije	1,16 (0,49)	0,07 (0,03)	2,36	2,38		
šolska klima	2,54 (0,35)	0,20 (0,03)	7,28	7,01	0,19	0,19

Opomba: \* popravljeni *R*<sup>2</sup>

V obeh letih lahko večjo agresivnost pomembno napovemo z izpostavljenostjo agresivnemu vedenju v šoli, z nižjo samozavestjo ter z negativnim odnosom do večine učnih predmetov (izjema je odnos do naravoslovja v letu 2011). V letu 2007 lahko večjo agresivnost napovemo tudi z višjim vrednotenjem naravoslovja in z nižjim vrednotenjem matematike.

Z vključenimi šolskimi spremenljivkami lahko v obeh merjenih letih pojasnimo kar 19 odstotkov splošne agresivnosti osmošolcev. Za primerjavo pri četrtošolcih lahko v letu 2011 pojasnimo kar triindvajset odstotkov variacije splošne agresivnosti in v letu 2007 sedemnajst odstotkov. Na področju

anksioznosti lahko v letu 2007 z izbranimi spremenljivkami pojasnimo enajst odstotkov variance splošne anksioznosti ter v letu 2011 trinajst odstotkov variance splošne anksioznosti. Pri četrtošolcih lahko z izbranimi spremenljivkami v letu 2007 pojasnimo trinajst odstotkov variance splošne anksioznosti in v letu 2011 šestnajst odstotkov splošne anksioznosti. **Vključene spremenljivke so z vidika celote z večjo napovedno močjo za agresivnost v primerjavi z anksioznostjo, z večjo napovedno močjo za četrtošolce v primerjavi z osmošolci ter z večjo napovedno močjo za spremenljivke šolskega okolja v primerjavi s spremenljivkami domačega okolja.** Slednje je najverjetneje povezano s šibkejšo zastopanostjo spremenljivk domačega okolja v vprašalnikih TIMSS, ki smo jih uporabili v raziskavi.

Modeli šolskih spremenljivk v splošnem kažejo večjo skladnost v primerjavi z modeli spremenljivk domačega okolja, napovedniki so podobni v obeh letih in pri obeh starostnih skupinah ter tudi za oba merjena konstrukta (anksioznost in agresivnost).

Tako v letu 2007 kot v letu 2011 se višje ravni agresivnosti in anksioznosti povezujejo z večjo **izpostavljenostjo agresivnemu vedenju** ter z bolj negativno **šolsko klimo**. Agresivnost in anksioznost učencev lahko pomembno napovemo z oceno izpostavljenosti agresivnemu vedenju v šoli (občutkom varnosti v šoli). Pozitiven odnos med izpostavljenostjo agresivnemu vedenju v šoli in agresivnostjo učencev je v skladu z raziskovalno literaturo, v kateri je navedeno, da je opazovanje agresivnega vedenja eden izmed najmočnejših napovednikov agresivnega vedenja. Povedano drugače, ko je agresivnega vedenja v šoli veliko, se prenese (modelno učenje) tudi na posameznike, ki sicer ne bi bili agresivni (Archer in Coyne, 2005; Boxer idr., 2003; Connor, 2002; Flannery idr., 2007; Huesmann, 1994; Wienke-Totura idr., 2009). Družba agresivnih vrstnikov je eden izmed najmočnejših rizičnih dejavnikov za agresivno vedenje. Povezava med agresivnostjo in družbo agresivnih vrstnikov je sicer dvostopenjska: (i) zavrnitev agresivnega posameznika v skupini vrstnikov; (ii) iskanje družbe agresivnih posameznikov. V zgodnjih letih izobraževanja je namreč agresivno vedenje eden izmed najpogostejših razlogov nesprejetosti v skupini vrstnikov. Nesprejetost in izločitev iz vrstniške skupine še dodatno okrepi agresivno vedenje in posledično iskanje družbe agresivnih (in tudi nesprejetih) učencev. Družba agresivnih učencev še dodatno okrepi agresivno vedenje (modelno učenje, podpora v skupini). Zgodnje prepoznavanje vzrokov nesprejetosti v vrstniških skupinah je lahko ključno pri prekinitvi kroga nesprejetosti in agresivnosti. Pozneje v obdobju mladostništva so namreč te povezave še trdnejše (Connor, 2002). M. Schwab-Stone in drugi (1999) so ugotovili, da izpostavljenost agresivnemu vedenju v šoli v večji meri vpliva na agresivnost kot pa na anksioznost. V tej raziskavi so odkrili tudi veliko povezanost med agresivnimi posamezniki in njihovo izpostavljenostjo agresivnemu vedenju ( $r = 0,75$ ). Pričakovali bi, da se ob izpostavljenosti agresivnemu vedenju poveča anksioznost (Boxer idr., 2003; Huesmann, 1994; Kos, 1990), in ne v tolikšni meri agresivnost. Rezultate lahko povežemo tudi s pogostostjo jeze pri žrtvah agresivnega vedenja (Archer in Coyne, 2005; Boxer idr., 2003), ki je lahko podlaga (reaktivne) agresivnosti. Povezave z anksioznostjo v isti raziskavi so bile sicer tudi pomembne, niso pa bile tako velike ( $r = 0,40$ ).

Rezultati, ki smo jih pridobili, kažejo, da lahko na podlagi izpostavljenosti agresivnemu vedenju pomembno napovemo tako anksioznost kot tudi agresivnost, je pa pojasnjevalna vrednost modelov nekoliko višja tako za agresivnost kot tudi za anksioznost.

Izpostavljenost agresivnemu vedenju je, kot je že bilo omenjeno, povezana z večjo anksioznostjo, kar je skladno z raziskovalno literaturo, ki navaja višje ravni anksioznosti pri žrtvah agresivnega vedenja v primerjavi z učenci, ki niso žrtve (Huesmann, 1994). Pri tem bi izpostavili, da se večja anksioznost pojavi zaradi občutka ogroženosti in pomanjkanja varnosti, ki je realna in bi torej tovrstno anksioznost Milivojević (2005) označil za adekvatno. Tako so smiselne spremembe šolske in razredne klime v smeri zagotavljanja večje varnosti za vse učence in dijake. Pogostost agresivnega vedenja v šoli je namreč pokazatelj negativne šolske klime (Freiberg, 1999). Pri spremembah šolske in tudi razredne klime sta priporočljivi predvsem postavljanje jasnih pravil in posledic za neupoštevanje teh pravil ter dosledno izvajanje pravil (prav tam).

Tudi J. S. Eccles (2004) poudarja pomen razredne in šolske klime (in v tem sklopu zagotavljanje urejenosti, predvidljivosti okolja) v uravnavanju težav na vedenjskem področju. Od značilnosti šolske klime, ki pogosto vodi v agresivno vedenje, se pojavljata pretirana tekmovalnost in usmerjenost na učni dosežek (in ne na proces učenja). Tovrstna klima je povezava z nižjo samopodobo učencev in dijakov, s pogostejšo depresivnostjo, z jezo in s pogostejšim agresivnim vedenjem (prav tam). Pretirana tekmovalnost se odraža tudi v pričakovanem tekmovanju za mesto v srednjih šolah in za službe. Visoko **vrednotenje matematike in naravoslovja** na strani učencev namreč odraža ravno to. Postavke, ki so vključene v merjenje vrednotenja, namreč zajemajo pomembnost uspeha pri matematiki in naravoslovju ravno zaradi večje konkurenčnosti pri vstopu v srednjo šolo in poznejšem iskanju službe (Japelj Pavešić idr., 2012). Tako je pričakovano, da tovrstno vrednotenje povečuje tako občutek ogroženosti (in s tem anksioznosti) kot tudi pretirano osredinjenost na končni rezultat, in ne na proces, s čimer se povečuje verjetnost agresivnega odzivanja.

Šolska klima in agresivno vedenje v šoli delujeta bolj na makroravni, medtem ko na mikroravni agresivnost in anksioznost pomembno napovedujejo **stališča in odnos do učnih predmetov**. Tudi Krall (2003) ugotavlja, da čim bolj so stališča učencev do učnih predmetov pozitivna, tem manjša je njihova agresivnost. Rezultati, ki smo jih pridobili, kažejo podobno. Kot pomembna napovednika agresivnosti sta se v obeh letih in obeh starostnih skupinah izkazala tudi odnos do matematike in naravoslovja ter samozavest glede šolskih predmetov. Učenci, ki so samozavestnejši in izkazujejo bolj pozitiven odnos do šolskih predmetov, poročajo o manj agresivnosti in anksioznosti, z dvema izjemama pri osmošolcih: (i) osmošolci, ki so leta 2007 poročali o bolj pozitivnem odnosu do naravoslovja, so poročali tudi o višjih ravneh agresivnosti in (ii) učenci, ki so v letu 2011 poročali o bolj pozitivnem odnosu do matematike, so hkrati poročali o višjih ravneh anksioznosti. Tudi sicer raziskave tako za anksioznost (Winke-Totura idr., 2009) kot za agresivnost (Krall, 2003) poročajo o bolj pozitivnem odnosu do učnih predmetov in do šole pri posameznikih, ki so manj agresivni in anksiozni.

**Samozavest** se dosledno pojavlja pri nižjih ravneh anksioznosti in agresivnosti. Samozavest je pomemben napovednik nižje agresivnosti in nižje anksioznosti v naših modelih v obeh letih in pri obeh starostnih skupinah. Povezanost anksioznosti in agresivnosti s samozavestjo na določenem učnem področju lahko povežemo tudi s teorijo samoučinkovitosti (Bandura 1997, v Maddux, 2011). Samoučinkovitost je prepričanje o tem, kaj zmorem z lastnimi sposobnostmi, spretnostmi in v določenih okoliščinah. Po tej teoriji prepričanja o lastni učinkovitosti niso samo dober napovednik posameznikovega vedenja in vztrajanja kljub oviram in izzivom, temveč imajo pomembno vlogo tudi v psihološki prilagoditvi in razvoju psiholoških težav. Nizka samoučinkovitost na področju premagovanja težav (ne samo učnih) je pomemben napovednik anksioznosti (Maddux, 2011) in lahko deluje tudi kot frustracija in zaradi jeze vpliva na agresivnost. Samoučinkovitost je povezana tudi z samouravnavanjem (prav tam), ki je povezano tako z veliko anksioznostjo kot tudi agresivnostjo.

Raziskave (Eccles, 2004) kažejo, da se z višjo samoučinkovitostjo (samozavestjo) učencev pomembno povezuje **samoučinkovitost učiteljev**. Visoka raven samoučinkovitosti učitelja lahko spodbudi samoučinkovitost učencev in dijakov glede učnih predmetov in s tem spodbujajo trud, visoke učne dosežke, pozitivne odnose med učitelji in učenci (ki so tudi pomemben del pozitivne razredne in šolske klime) ter večjo vključenost v šolo. Nasprotno se nizka samoučinkovitost učiteljev povezuje s pojavom naučene nemoči, depresivnosti ter jeze in nevpletenosti v učnem procesu (prav tam). V tem okviru je tako na ravni šol smiselno podpreti tudi občutek samoučinkovitosti učiteljev.

Rezultati nakazujejo pomembnost šolskih spremenljivk, dejavnikov šolskega okolja, v razvoju anksioznosti in agresivnosti. Glede na model pričakovanja in vrednosti (Pintrich, 2003) so za učinkovito učenje značilne tri komponente: ocena lastne sposobnosti/spretnosti glede določene naloge (komponenta pričakovanja); ocena pomena in uporabnosti določene naloge (vrednostna komponenta); občutki glede sebe in čustva v odnosu do določene naloge (čustvena komponenta). V že predstavljenih rezultatih regresijskih analiz lahko prepoznamo vse tri komponente, pri čemer se je kot najpomembnejša izkazala komponenta pričakovanja (samozavest glede matematike in naravoslovja). Rezultati namreč nakazujejo možnost, da lahko z dvigom samozavesti glede določenih nalog pričakujemo zmanjšanje anksioznosti in agresivnosti. Eden izmed načinov spodbujanja samozavesti (poleg samoučinkovitosti učiteljev) je tudi podpora avtonomnosti učencev (npr. z nudenjem izbire). Učenci, ki jim njihovi starši in učitelji omogočajo več avtonomnosti, poročajo o več samozavesti glede šolskih predmetov (Martin idr., 2012).

Na podlagi pregleda literature o povezanih dejavnikih anksioznosti in agresivnosti ter na podlagi rezultatov empirične raziskave ob slovenskih podatkih smo oblikovali nekatere smernice, namenjene šolski praksi.

## Smernice za šolsko prakso

### Na ravni domačega okolja:

- Usmerjanje pozornosti na **skupine učencev in dijakov**, pri katerih je **večja verjetnost težav, povezanih z anksioznostjo in agresivnostjo**. Kljub temu da na dejavnike domačega okolja znotraj šole ne moremo neposredno vplivati, smo lahko vseeno pozorni na učence in dijake, ki se bodo verjetneje soočili bodisi z anksioznostjo bodisi z agresivnostjo. Anksioznost in agresivnost sta pogostejši pri učencih in dijakih iz ekonomsko manj spodbudnega okolja in pri priseljencih.
- **Univerzalni pristopi** tako pri preventivnih kot tudi pri interventnih dejavnostih. Kljub temu da so nekateri učenci in dijaki za višje ravni anksioznosti in agresivnosti dovzetnejši, je za izognitev povečevanju razlik med učenci in dijaki ter njihovi dodatni izpostavitvi priporočljivo uporabljati in snovati programe, ki zajamejo vse učence ali dijake v šoli. Podatki, ki smo jih zbrali, sicer kažejo socialno-ekonomski status in migracijski status kot dejavnika, ki se povezujeta tako z agresivnostjo kot tudi z anksioznostjo, pa vendarle ob preučevanju literature s tega področja ocenjujemo, da je univerzalni pristop učinkovitejša izbira za šolsko prakso.
- **Izobraževanje staršev**. Na roditeljskih sestankih, v delavnicah in med organiziranim dodatnim izobraževanjem lahko šola ponuja tudi teme uspešnega starševstva, predvsem vidik osamosvajanja in spodbujanja avtonomnosti.

### Na ravni šole:

- **Ukrepi pozitivne šolske klime**. Na ravni šole bi priporočali predvsem razvijanje pozitivne šolske klime z ustvarjanjem varnega okolja za vse učence. V nadaljevanju povzemamo nekatere ukrepe razvijanja pozitivne razredne klime, posebej prilagojene za agresivno vedenje, in napotke za delo v razredu z anksioznim učencem (Cooley, 2006).

#### a) Razvijanje razredne klime je posebej prilagojeno za pogostejše agresivno vedenje v razredu:

- razvijanje pozitivnih odnosov (npr. klicanje po imenu, dejavno poslušanje, izkazovanje interesa za to, kar učenec/dijak govori ...);
- jasna pričakovanja in pravila vedenja (kot učinkovito se na primer izkaže vključevanje učencev/dijakov v skupno postavljanje pravil);
- nagrajevanje pozitivnega vedenja (npr. učenci/dijaki, ki se pogosteje agresivno vedejo, v splošnem prejmejo manj pohval in spodbud, zato je toliko učinkovitejše, da jih nagradimo in pohvalimo za pozitivno vedenje – ali tudi samo za odsotnost negativnega vedenja);



- učenje spretnosti učinkovite komunikacije in razreševanje konfliktov (npr. dejavno poslušanje, razvijanje empatije, uravnavanje jeze ...);
- sodelovalno učenje (npr. pomoč drugim vzbuja čustva pripadnosti, povezanosti z razredom in posledično zmanjšuje agresivno vedenje);
- uporaba vedenjskih pogodb (učitelj in učenec/dijak na primer skupaj napišeta, katere so oblike primerne vedenja, kako jih doseči in kakšne so nagrade za primerno vedenje);
- vzpostavljanje mirnega območja (npr. znotraj razreda določimo prostor za umiritev, kamor se učenec/dijak lahko umakne, ko čuti, da postaja preveč vznemirjen);
- mirno odzivanje (ob agresivnem vedenju je na primer zelo pomembno, da učitelj ostane miren – oziroma se nauči ne pokazati svoje vznemirjenosti);
- uporaba časovne omejitve (učitelj se dogovori z učencem/dijakom za skrivni znak med poukom, po katerem ima učenec/dijak na primer minuto časa, da se preneha tako vesti, nato sledi preddogovorjena posledica);
- samouravnavanje vedenja (učitelj z učencem/dijakom sklene na primer dogovor o zmanjšanju neželenega vedenja, učenec/dijak sam spremlja neželeno vedenje, označi odsotnost/prisotnost in prejme dogovorjeno nagrado, če dogovor upošteva);
- nadzor med odmori in drugimi prostimi dejavnostmi (npr. vzpostavitev natančnih, jasnih pravil in ustrezen nadzor ter prekinitev vedenja ob kršitvah);
- vzpostavitev splošnega prijetnega ozračja v razredu (npr. izkazovanje pristne podpore in sprejemanja vseh učencev/dijakov).

#### **b) Napotki za delo z anksioznim učencem v razredu:**

- Ponudite pogoste potrditve ter konkretne pristne pohvale. Pogosta zagotovila, da delajo dobro, da je vse dobro, anksiozne učence pomirjajo. S pohvalo specifičnega vedenja, spretnosti delujete v smeri njihove okrepitve. Anksiozni posamezniki namreč pogosto spregledajo svoja močna področja in se osredinjajo na šibka.
- Pozorno spremljajte učence. Kot smo omenili že na koncu prvega poglavja, so anksiozni učenci pogosto spregledani. Bodite posebej pozorni na izrazito tihe, sramežljive učence in dijake.
- Pokažite empatijo ob učenčevi anksioznosti. Prepoznajte pomembnost občutij za učenca in hkrati poskusite podati racionalnejši način razmišljanja (npr.: Razumem tvoje mnenje, da je bil tvoj govor zanič, meni pa je bil všeč in danes sem se veliko naučila o severnih medvedih.)
- Uvedite rutino in jasna pričakovanja. Anksiozni učenci delujejo boljše v predvidljivih situacijah z jasnimi pravili in pričakovanji.
- Fleksibilnost pri oddaji izdelkov. Anksiozne učence pogosto pretirano skrbi, ali bodo izdelke lahko oddali do roka.
- Sprotno preverjanje napredka pri večjih nalogah. Sproti preverjajte, kako napredujejo učenci pri izdelkih in projektih, ki trajajo dlje. Anksio-

- zni učenci namreč lahko pogosto preveč časa namenijo enemu koraku in s tem izgubijo čas.
- Prilagoditev pouka različnim učnim slogom učencev. Ne samo anksiozni učenci, tudi drugi bodo uspešnejši v pogojih bolj individualiziranega pouka.
  - Zagotovite prostor za umik. Razmislite, kam se lahko učenec umakne, če ne zmore dejavnosti zaradi prevelike anksioznosti (npr. določen prostor v razredu).
  - Povezovanje z drugimi strokovnjaki in s starši.
- **Ukrepi, povezani z dvigom samoučinkovitosti (samozavesti učencev in dijakov) glede učnih predmetov.** Na samoučinkovitost lahko vplivamo na različne načine:
    - Neposredne izkušnje. Omogočite učencem in dijakom veliko raznolikih in neposrednih izkušenj z učnim materialom. Na ta način bodo lahko prepoznali lastno učinkovitost. Pri tem jim pomagajte določiti jasne in dosegljive cilje.
    - Učenje z opazovanjem. Lahko uporabite prednosti sodelovalnega učenja, med katerim učenci brez visoke samoučinkovitosti opazujejo druge, kar jih spodbudi, da tudi sami poskusijo.
    - Moč predstav. Na učnem področju lahko uporabite tehnike vizualizacije (npr. uspešno reševanje testa).
    - Prepričevanje. Učence in dijake dejavno spodbujajte in prepričajte, da opravijo določeno nalogo.
    - Čustveno stanje. Zmanjševanje anksioznosti omogoča občutke samoučinkovitosti. (Kadar smo mirni, se počutimo, da zmoremo več.)



TRENDI  
ANKSIOZNOSTI  
IN AGRESIVNOSTI



Raziskovanje razvojnih trendov anksioznosti in agresivnosti je bistvenega pomena pri odkrivanju ravni anksioznosti in agresivnosti, ki niso v skladu z razvojnimi zakonitostmi. Da lahko učinkovito prepoznamo morebitna odstopanja, moramo raziskati, kako se oba pojava razvijata v razvojnih obdobjih. V tem okviru je smiselno tudi upoštevanje morebitnih sprememb v času. V poglavju predstavljamo, kako se anksioznost in agresivnost razvijata skozi razvojna obdobja posameznikov in v času. Teoretični pregled bo dodatno osvetljen z empirično raziskavo, s katero je bila izvedena primerjava anksioznosti in agresivnosti četrtošolcev in osmošolcev v obdobju štirih let v Sloveniji.

## RAZVOJ ANKSIOZNOSTI

Anksioznost je stalna spremljevalka razvoja. Za blažjo in občasno anksioznost je značilna prilagoditvena funkcija (Silverman in Treffers, 2001) in lahko na posameznika deluje pozitivno, saj ga spodbuja k delovanju v šoli, pri delu, športu in na drugih področjih življenja (Lowe in Raad, 2008). Za večino otrok je sicer anksioznost normalno prehodno stanje, ki spremlja razvojne spremembe med odraščanjem (Barrett idr., 2005), vendarle pa se moramo zavedati, da je ravno obdobje otroštva tisto, v katerem se lahko razvijejo višje ravni anksioznosti, ki lahko dosežajo tudi kriterije anksioznostnih motenj in lahko, če jih ne obravnavamo ustrezno, vztrajajo vse v odraslost (Ialongo, Edelsohn, Werthamer-Larsson, Crockett in Kellam, 1996; Keller, Lavori, Wunder, Beardslee, Schwartz in Roth, 1992). Anksioznost postane problematična, ko (Silverman in Treffers, 2001; Stallard, 2009):

- pomembno spremeni/vpliva na življenje;
- je razvojno neustrezna;
- povzroča močan stres;
- je prisotna daljši čas;
- moti vsakdanje dejavnosti.

O težavah na področju anksioznosti torej govorimo tudi takrat, kadar je vsebina anksioznosti neznčilna za razvojno obdobje (Silverman in Treffers, 2001). V zvezi s tem se bomo najprej osredinili na vsebino oziroma pojavno obliko anksioznosti, ki je razvojno normativna, in pozneje na pogostost anksioznosti v posameznih razvojnih obdobjih glede na druge (razvojni trendi) in v času (časovni trendi).

### Razvojni trendi

V obdobju novorojenčka in dojenčka prevladujejo strahovi, povezani s preživetjem. Ko se razvije navezanost na starše, se pojavi separacijska anksioznost, to je strah pred zapustitvijo osebe, na katero je otrok navezan, in vztraja v celotnem zgodnjem otroštvu. Otroci se v tem obdobju zavedajo tudi svoje ranljivosti. Pojavijo se skrbi za lastno zdravje in specifični strahovi pred živalmi ali temo. Z razvojem formalno-logičnega mišljenja se pojavi strah pred lastno smrtjo, boleznijo in naravnimi katastrofami. V tem obdobju nekateri avtorji govorijo o premiku vsebine skrbi od bolj vezanih na neposredne zunanje dogodke na bolj notranje (Stallard, 2009). V mladostništvu postane

osrednja vsebina anksioznosti socialne narave (Silverman in Treffers, 2001). V ospredju so strahovi, povezani z ugledom posameznika v družbi, s kritikami in z neuspehom, ter anksioznost glede telesnega videza (Stallard, 2009). Dodatno se pojavlja anksioznost glede odvisnosti od staršev, spolnosti ter izgube nadzora nad samim seboj (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004), upadajo pa strahovi pred materialnimi stvarmi, naravnimi nesrečami in situacijami v prometu (Stallard, 2009).

Raziskave razvojnih trendov splošne anksioznosti ne glede na vsebino in obliko anksioznosti v splošnem kažejo **porast anksioznosti od obdobja otroštva do mladostništva** (Craig in Dobson, 1995; Silverman in Treffers, 2001). Pri tem poudarjajo, da je ravno pozno otroštvo kritično obdobje razvoja povečane anksioznosti v obliki anksioznostnih motenj (Keller, Lavori, Wunder, Beardslee, Schwartz in Roth, 1992). Razvojne teorije podrobneje opredeljujejo, da se anksioznost pojavi že v starosti štirih mesecev, je v celotnem obdobju otroštva razmeroma blaga, začne v srednjem in poznem otroštvu upadati ter se poveča v obdobju mladostništva (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Drugi (Lowe in Raad, 2008) od tu naprej nadaljujejo, da anksioznost v zgodnjem mladostništvu sicer narašča in pozneje upada vse do pozne odraslosti, ko spet naraste. Dvig anksioznosti je skozi razvojna obdobja povezan z razvojem kognitivnih sposobnosti, ki omogočajo razvoj skrbi in predstav (Craig in Dobson, 1995; Huberty, 2005; Silverman in Treffers, 2001). Skrbi namreč zahtevajo določeno stopnjo kognitivnega razvoja, ki omogoča pričakovanje prihodnjih dogodkov (raven formalno-logičnih operacij).

O porastu anksioznosti skozi razvojna obdobja poročajo tudi klinični raziskovalci, ki se naslanjajo na kategorialni pristop razvrščanja anksioznosti. Stallard (2009) ugotavlja, da so resnejše oblike anksioznostnih motenj pogostejše pri starejših otrocih kot pa mlajših. V longitudinalni raziskavi je primerjal anksioznost otrok pri devetih, enajstih in trinajstih letih ter vse do njihovega šestnajstega leta. Najnižje ravni anksioznosti je ugotovil pri starosti devetih in najvišje pri starosti šestnajstih let.

Anksioznost se je skozi vzdolžne raziskave, klinične in neklinične, izkazala tudi kot **stabilna lastnost**, kar pomeni, da povečana anksioznost v otroštvu vodi do povečane anksioznosti v odraslosti (Barrett idr., 2005; Ialongo idr., 1996; Kim-Cohen, Caspi, Moffit, Harrington, Milne in Poulton, 2003; Woodworth in Fergusson, 2001). Klinične raziskave poleg stabilnosti poudarjajo tudi, da se izražanje anksioznosti skozi različna obdobja spreminja (Berg idr., 1989; Lopez in Silverman, 2004; Weems in Costa, 2005). Večina raziskovalne literature se osredinja na klinične vzorce in sledenje posameznikom z anksioznostnimi motnjami. V longitudinalni raziskavi Dunedin (Kim-Cohen idr., 2003) je bila primerjana anksioznost kliničnega vzorca, ko so bili udeleženci stari 8, 21 in 26 let. Stabilnost je večja, če opazujemo splošno anksioznost v času v primerjavi z opazovanjem posameznih anksioznostnih motenj v času. Vzdolžne raziskave o stabilnosti anksioznostnih motenj v otroštvu poročajo o nekonsistentnih rezultatih. Ocene stabilnosti v času se gibljejo v razponu od štirih do osemdesetih odstotkov (Weems, 2008). C. Z. Berg in drugi (1989) so ugotovili, da 31 odstotkov otrok v vzorcu dosega kriterije za enako anksioznostno motnjo tudi v odraslosti (na primer dosega kriterije za obsesivno

kompulzivno motnjo v otroštvu in pozneje kriterije za obsesivno kompulzivno motnjo v odraslosti), medtem ko kar 56 odstotkov otrok dosega kriterije za katerokoli drugo anksioznostno motnjo v odraslosti (na primer za obsesivno kompulzivno motnjo v otroštvu in generalizirano anksioznost v odraslosti). H. Leonard, S. E. Swedo in M. Lenane (1993) so poročale celo o višjih odstotkih, to je 43 odstotkih za isto motnjo in 96 odstotkih za katerokoli drugo.

Raziskave na nekliničnih vzorcih so bolj usmerjene na spremljanje splošne anksioznosti v času. L. J. Woodworth in Fergusson (2001) sta na primer merila anksioznost pri starosti od 14 do 16 in potem spet pri starosti od 16 do 21 let. Njuni podatki so pokazali stabilnost anksioznosti. Olatunji in Cole (2009) poudarjata, da raziskave prenašajo sklepajo na homogenost dimenzij anksioznosti. Anksioznost je pogosto razumljena kot enodimenzionalni konstrukt in je zanemarjena možnost različnih razvojnih poti posameznih dimenzij, komponent anksioznosti. Na ravni dimenzij dobimo tudi različno stabilnost v času. Kot najstabilnejša v času se je v raziskavah izkazala fiziološka komponenta, medtem ko sta bili kognitivna in socialna komponenta manj stabilni oziroma sta bili bolj pod vplivom okoljskih dejavnikov (prav tam). Pomembno je tudi poudariti, da višja izraženost posameznih komponent anksioznosti vodi v različne težave v odraslosti (prav tam). Večdimenzionalni pristop je torej pomemben pri razumevanju razvoja anksioznosti v času in skozi čas ter ob načrtovanju preventivnih in interventnih dejavnosti.

## Časovni trendi

Raziskave kažejo, da se anksioznost povečuje ne samo s starostjo, ampak tudi skozi časovna obdobja. J. M. Twenge (2000) je v dveh metaanalizah ugotovila **porast anksioznosti** od leta 1952 do 1993 (v ZDA) tako pri otrocih kot tudi pri odraslih. Porast je bil statistično značilen in je pojasnil kar 20 odstotkov variance splošne anksioznosti. Poudarila je tudi (prav tam), da bi na primer otrok, ki bi v letu 1993 dosegel raven anksioznosti 50. percentila ob enaki ravni anksioznosti v letu 1952 dosegel 84. percentil. Ti podatki govori-jo o vplivu širših družbenih pogojev na anksioznost. Do neke mere se okolje med državami razlikuje, kar povzroča tudi razlike v osebnostnih potezah, načinu čustvovanja, zaznavanja, vedenja in ne nazadnje tudi razlike v anksioznosti (Choi, Nisbett in Norenzayan, 1999; Markus in Kitayama, 1991). Vpliv generacije tako v raziskavah anksioznosti ne bi smel biti spregledan, saj precej empiričnih raziskav (za pregled glejte Twenge, 2000) kaže na pomemben vpliv generacije na osebnostne poteze, stališča in ne nazadnje na življenjski uspeh.

V šolskem prostoru je potreba po učinkoviti prepoznavi in obravnavi višjih ravni anksioznosti nujna, saj lahko na podlagi pregleda literature sklepamo, da se bo rast ob neobravnavanju nadaljevala.

## RAZVOJ AGRESIVNOSTI

### Razvojni trendi

Raziskave kažejo različne spremembe v agresivnem vedenju v razvoju posameznika. Nekatere kažejo starostni upad, druge porast in tretje, da so posamezniki v srednjem in poznem otroštvu agresivnejši od mlajših in starejših posameznikov (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson in Garipey, 1989; Hudley, 1993; Huesmann, 1994; Hyde, 1984). Strokovnjaki večinoma menijo, da je **porast ali upad agresivnosti odvisen od vrste agresivnosti**, ki jo opazujemo (Huesmann, 1994). Raziskovalci se strinjajo, da telesna agresivnost upada, in pri tem podajajo tudi natančnejše, čeprav ne enotne, časovne okvire: telesna agresivnost doseže vrhunec v starosti dveh do štirih let in pozneje upade (Connor, 2002), upada od 8. do 18. leta (Cairns idr., 1989; Vitaro idr., 2006), upada od 4. do 11. leta (Tremblay, 2000). Za besedno agresivnost nekateri avtorji ugotavljajo, da narašča od 8. do 11. leta in potem rahlo upada do 18. leta (Romano, Tremblay, Boulerice in Swisher, 2005), drugi pa trdijo, da vrhunec doseže v starosti dveh do štirih let in pozneje upade (Connor, 2002). Posredna agresivnost narašča od 8. do 11. leta in potem rahlo upada do 18. leta (Romano idr., 2005).

Model razvoja agresivnosti Bjorkquista, K. M. J. Lagerspetz in Kaukia-inena (1992) 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 z manjšo besedno sposobnostjo ali drugimi težavami pri govoru, ki onemogočajo ubeseditev konflikta, pogosteje kot drugi odzivajo s telesno agresivnostjo (Connor, Steingard, Cunningham, Andreson in Mello-ni, 2004). Otroci z razvojem besednih in socialnih spretnosti začnejo sprva izkazovati besedno agresivnost in pozneje z vedno večjim nadzorom lastnih čustev in usvajanjem pravil o sprejemljivem vedenju dodajo še posredno agresivnost (Vitaro idr., 2006). Da se agresivnost v obdobju srednjega in poznega otroštva najpogosteje pojavlja v povezavi z medosebnimi odnosi, menita tudi L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (2004) ter dodajata, da so v tem obdobju pogostejše tudi druge oblike antisocialnega vedenja, kot so laganje, goljufanje in kraja, katerih značaj je posreden. Govorimo lahko o **premiku od neposrednih k posrednim oblikam** agresivnosti. O tem premiku poročajo tudi raziskave agresivnosti dvojčkov, ki so pokazale, da povečana telesna agresivnost vodi v povečano posredno agresivnost, medtem ko nasprotno ne velja (Vitaro idr., 2006). Analogno lahko govorimo o **premiku od reaktivne k proaktivni agresivnosti** (Archer in Coyne, 2005; Huesmann, 1994; Tremblay, 2000). Reaktivna je značilnejša 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). Olweus (1979) je v pregledu šestnajstih vzdolžnih raziskav o stabilnosti agresivnosti poročal o koeficientih stabilnosti od 0,79 do 0,81 v časovnih intervalih od šestih mesecev do enaindvajsetih let (povprečni časovni interval je bil 5,7 leta, povprečna velikost vzorca pa je bila 116). 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). Ker agresivnost s starostnimi obdobji spreminja obliko, Kagan in Moss (1962, v Huesmann, 1994) njeno stabilnost v času opredelita kot heterotipsko, za katero je značilno, da je neka značilnost med razvojem stabilna, se pa v različnih razvojnih obdobjih izraža različno (Huesmann, 1994).

Zanimivo je, da se stabilnost agresivnosti razlikuje glede na spol. Nekatere raziskave so sicer pokazale podobno stopnjo stabilnosti, na primer Cairns in drugi (1989) so določili koeficiente stabilnosti za moški spol 0,49 in za ženski spol 0,51, druge raziskave pa so pokazale nižjo stabilnost pri ženskem spolu (npr. Kagan in Moss, 1962; McGee, Feehan, Williams in Anderson, 1994; Olweus, 1979, vse v Connor, 2002). Eron (1992, v Connor, 2002) je za obdobje od osmih do tridesetih let ugotovil koeficient stabilnosti 0,50 za moški spol in 0,34 za ženskega. Ob tem se časovna stabilnost agresivnosti pri ženskah kaže bolj heterotipsko kot časovna stabilnost agresivnosti pri moških. To pomeni, da se agresivnost pri ženskah lahko kaže z različnimi težavami v obdobju odraslosti (Connor, 2002). Ne smemo pa zanemariti, da je stabilnost odvisna tudi od izbora metode merjenja in da lestvice agresivnosti večinoma merijo bolj tipično moške oblike agresivnosti (prav tam; Huesmann, 1994). Stabilnost je na primer pri moških večja, saj je agresivnost moških zanesljiveje in veljavneje izmerjena. Če agresivnost merimo s pogostostjo kriminalnega vedenja in v daljšem obdobju, so razlike v stabilnosti agresivnosti moških in žensk manjše (Connor, 2002).

## Časovni trendi

Kljub splošnemu občutku **raziskave ne kažejo pomembnega porasta agresivnosti** skozi časovna obdobja. Agresivno vedenje v šolah se med letoma 1994 in 1999 ni povečalo v Nemčiji (Fuchs, 2001, v Popp, 2003), v zadnjih petnajstih letih tudi ne v ZDA (Small in Tetrick, 2001) in ne v Angliji (Rigby, 2008, v Mugnaioni Lešnik idr., 2008). Ti podatki pričajo tudi o visoki stabilnosti agresivnosti in potrebi po razvoju učinkovitejših načinov zmanjševanja.

## EMPIRIČNA RAZISKAVA: TRENDI ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI V SLOVENIJI

V empirični raziskavi smo analizirali razvojni liniji splošne anksioznosti in splošne agresivnosti (in njunih komponent) v obdobju štirih let s kohortno longitudinalno študijo. Uporabili smo isto zajemanje podatkov kot v empirični raziskavi dejavnikov anksioznosti in agresivnosti (več podatkov o uporabljenih vzorcih in obeh pripomočkih je v poglavju *Dejavniki anksioznosti in agresivnosti*). Vz dolžne študije merijo opazovano spremenljivko pri istih posameznikih v različnih časovnih točkah njihovega razvoja in s tem omogočajo razvojne ocene te spremenljivke. Zaradi osipa, dolgotrajnega in dragega zbiranja podatkov so kljub razvojno pomembnim podatkom v psihologiji tovrstne raziskave redke. Njihovo nasprotje je prečna raziskava, ki primerja različno stare posameznike v istem času. Njena pomanjkljivost je, da lahko razlike pripišemo tudi razlikam med generacijami, in ne samo razlikam v merjeni lastnosti. Kompromis med obema vrstama raziskav predstavlja kohortna longitudinalna raziskava, ki omogoča spremljanje generacije udeležencev (vzorec udeležencev ene generacije se čez določeno časovno obdobje, v našem primeru štirih let, primerja v merjeni spremenljivki z novim vzorcem iste generacije) in s tem zmanjša učinke različnih generacij na razlike v opazovani spremenljivki. V našem primeru so četrtošolci leta 2007 na ravni generacije osmošolci v raziskavi v letu 2011. Oba vzorca učencev sta reševala enaki lestvici anksioznosti in agresivnosti (AN-UD in AG-UD; opis je v poglavju *Dejavniki anksioznosti in agresivnosti*). Hkrati bomo s primerjavo anksioznosti in agresivnosti četrtošolcev iz leta 2007 s četrtošolci iz leta 2011 ter osmošolcev iz leta 2007 z osmošolci iz leta 2011 analizirali, kako se anksioznost in agresivnost učencev spreminjata v časovnem obdobju štirih let. Primerjani skupini sta v tem primeru v povprečju enako stari, razlikuje pa se čas merjenja anksioznosti in agresivnosti, to je v letu 2007 ali v letu 2011.

V stopnji anksioznosti in agresivnosti smo primerjali:

- različno stare udeležence (učinek starosti): četrtošolce leta 2007 in osmošolce leta 2007; četrtošolce leta 2011 in osmošolce leta 2011;
- enako stare udeležence v različnih časih (učinek časa): četrtošolce leta 2007 in četrtošolce leta 2011, osmošolce leta 2007 in osmošolce leta 2011;
- isto generacijo udeležencev v obdobju štirih let: četrtošolce leta 2007 in osmošolce leta 2011.

V analize smo zaradi pomembnih razlik med spoloma v anksioznosti (Chaplin, Gilham in Seligman, 2009; Craig in Dobson, 1995) in agresivnosti (Condon, Morales-Vives, Ferrando in Vigil-Colet, 2006; Delfos, 2004; Finn in Frone, 2003; Renfrew, 1997) vključili še spremenljivko spol. Z namenom hkratnega analiziranja učinka spola, starosti in generacije (leta merjenja) na anksioznost in agresivnost smo uporabili trismerno analizo variance. Uporaba te metode omogoča vpogled tudi v medsebojne učinke posameznih spremenljivk (interakcije). V primerih, ko je bila interakcija med spremenljivkami statistično pomembna, smo odnose med spremenljivkami analizirali še z naknadnimi testi (ANOVA in *t*-testi) skupaj z merami učinkov razlik ( $\eta^2$ ). Uporaba večdimenzionalnih lestvic za merjenje anksioznosti in agresivnosti omogoča natančnejšo

oceno razvojnih in časovnih trendov. Kot je že bilo omenjeno, je to še posebej pomembno za agresivnost, saj so razvojne krivulje različne glede na opazovano vrsto agresivnosti (Cairns idr., 1989). Na drugi strani pa klinični strokovnjaki (Olatunji in Cole, 2009) tudi za anksioznost priporočajo večdimenzionalno merjenje in načrtovanje obravnave na podlagi večdimenzionalne ocene.

V nadaljevanju sta najprej predstavljeni opisna statistika za anksioznost ter analiza razlik med posameznimi skupinami udeležencev za anksioznost. Temu sledi tudi predstavitev agresivnosti.

## Anksioznost

**Tabela 10: Opisne statistike za anksioznost in komponente anksioznosti**

leto	starost	AN		Č		S		O	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<b>dekleta</b>									
2007	10	28,95	10,10	14,11	5,76	7,94	3,14	7,05	2,83
	14	30,03	8,87	14,00	5,24	8,48	2,68	7,53	2,56
2011	10	30,81	9,88	14,78	5,69	8,87	3,24	7,42	2,61
	14	33,55	8,79	16,24	5,28	9,33	2,66	8,03	2,47
<b>fantje</b>									
2007	10	28,72	10,66	13,72	5,89	8,12	3,36	7,03	3,06
	14	28,03	9,04	13,36	5,15	7,89	2,75	6,92	2,62
2011	10	30,73	9,99	14,34	5,64	8,98	3,53	7,54	2,96
	14	30,69	9,36	15,00	5,41	8,62	2,78	7,24	2,65
<b>skupaj</b>									
2007	10	28,84	10,38	13,92	5,83	8,03	3,25	7,04	2,96
	14	29,06	9,01	13,69	5,20	8,19	2,73	7,23	2,61
2011	10	30,77	9,92	14,56	5,67	8,93	3,39	7,48	2,79
	14	32,14	9,18	15,62	5,38	8,97	2,74	7,63	2,59

Opombe: Č = čustva, O = odločanje, S = skrbi, AN = splošna anksioznost

**Tabela 11: Učinki spola, starosti in časa merjenja na anksioznost (in komponente anksioznosti)**

odvisna spremenljivka	neodvisna spremenljivka	SS	df	MS	F	$\eta^2$
<b>AN</b>	spol	2531,651	1	2531,651	27,861***	0,002
	leto	9583,877	1	9583,877	105,471***	0,008
	starost	900,245	1	900,245	9,907**	0,001
	spol x leto	47,889	1	47,889	0,527	0,000
	spol x starost	1971,699	1	1971,699	21,699***	0,002
	leto x starost	507,067	1	507,067	5,580**	0,000
	spol x leto x starost	97,720	1	97,720	1,075	0,000
<b>Č</b>	spol	733,992	1	733,992	24,443***	0,002
	leto	2660,651	1	2660,651	88,605***	0,006
	starost	270,322	1	270,322	9,002**	0,001
	spol x leto	40,401	1	40,401	1,345	0,000
	spol x starost	114,442	1	114,442	3,811*	0,000
	leto x starost	667,787	1	667,787	22,239***	0,002
	spol x leto x starost	30,250	1	30,250	1,007	0,000
<b>S</b>	spol	103,557	1	103,557	11,979**	0,001
	leto	1161,913	1	1161,913	134,399***	0,009
	starost	16,115	1	16,115	1,864	0,000
	spol x leto	3,660	1	3,660	0,423	0,000
	spol x starost	253,450	1	253,450	29,317***	0,002
	leto x starost	4,532	1	4,532	0,524	0,000
	spol x leto x starost	0,346	1	0,346	0,040	0,000
<b>O</b>	spol	170,017	1	170,017	22,969***	0,002
	leto	290,578	1	290,578	39,257***	0,003
	starost	48,026	1	48,026	6,488**	0,000
	spol x leto	0,221	1	0,221	0,030	0,000
	spol x starost	223,693	1	223,693	30,221***	0,002
	leto x starost	0,417	1	0,417	0,056	0,000
	spol x leto x starost	9,794	1	9,794	1,323	0,000

Opombe: SS = vsota kvadratov, MS = srednji kvadrat, Č = čustva, O = odločanje, S = skrbi, AN = splošna anksioznost. \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

V splošnem so mere velikosti učinkov majhne, največji pa je hkratni učinek spola in starosti. Vendar je tudi ta majhen, z interakcijo spola in starosti lahko namreč pojasnimo dva odstotka merjene anksioznosti izbranih vzorcev. V nadaljevanju so predstavljeni glavni učinki ter interakcijski učinki z naknadnimi testi. Vsi posamični učinki spola, starosti in leta merjenja so statistično pomembni (z izjemo učinka starosti na komponenti *skrbi*). Spol x starost pomembno učinkuje na *splošno anksioznost* in vse tri merjene komponente anksioznosti. Leto merjenja x starost pomembno učinkuje na *splošno anksioznost* in na komponento *čustva* (ne pa na obe kognitivni komponenti). Spol x leto merjenja ne povzroča statistično pomembnega učinka na anksioznost in merjene komponente anksioznosti. Trismerni učinek (spol x starost x leto) ni statistično pomemben.

## Učinek spola

Spol pomembno vpliva na izraženost tako *splošne anksioznosti* kot tudi na vse merjene komponente anksioznosti. Hkrati je pri vseh merjenih komponentah in pri *splošni anksioznosti* opazen statistično pomemben učinek interakcije spola in starosti, na podlagi katerega sklepamo, da so razlike med spoloma različne v različnih starostnih skupinah. Učinek interakcije spola in leta merjenja ni statistično pomemben, iz česar sklepamo, da v različnih merjenih letih učinek spola ni različen.

Naknadni testi (*t*-testi) so razkrili statistično pomembne razlike med spoloma v *splošni anksioznosti* pri osmošolcih ( $t(8509) = 11,909; p < 0,001; d = 0,25; r = 0,13$ ), pri četrtošolcih pa samo na ravni desetodstotnega tveganja ( $t(8165) = 1,794; p = 0,073$ ). Enako velja za komponento *odločanje*: razlike so pomembne pri osmošolcih ( $t(9038) = 12,559; p < 0,001; d = 0,26; r = 0,13$ ), pri četrtošolcih pa na ravni desetodstotnega tveganja ( $t(8756) = 1,904; p = 0,057$ ). V komponenti *čustva* se oba spola statistično pomembno razlikujeta tako pri osmošolcih ( $t(8884) = 7,884; p < 0,001; d = 0,17; r = 0,08$ ) kot tudi pri četrtošolcih ( $t(8646) = 3,678; p < 0,001; d = 0,08; r = 0,04$ ). V komponenti *skrbi* so razlike med spoloma pomembne tako pri osmošolcih ( $t(8954) = 10,877; p < 0,001; d = 0,23; r = 0,11$ ) kot tudi pri četrtošolcih ( $t(8737) = -2,811; p = 0,005; d = 0,06; r = 0,03$ ). Mere velikosti učinka spola na *splošno anksioznost* in komponente anksioznosti so glede na merila Cohena (1998)<sup>5</sup> pri osmošolcih majhne in pri četrtošolcih zanemarljive. **Osmošolke poročajo o višjih ravneh splošne anksioznosti v primerjavi z osmošolci.** Podoben vzorec zasledimo v vseh treh merjenih komponentah anksioznosti. **Osmošolke v primerjavi z osmošolci dosegajo višje vrednosti pri komponenti čustva, pri komponenti skrbi in pri komponenti odločanje. Četrtošolke v primerjavi s četrtošolci dosegajo višje vrednosti pri komponenti čustva. Četrtošolci pa v primerjavi s četrtošolkami višje vrednosti dosegajo pri komponenti skrbi.**

Naši podatki se skladajo z ugotovitvami drugih avtorjev, ki ugotavljajo, da je anksioznost v vseh starostnih obdobjih pogostejša pri ženskem spolu (Clarke in Wardman, 1985; Craig in Dobson, 1995; Reynolds in Richmond, 1978; Silverman in Treffers, 2001). Razlike med spoloma so tako pri kliničnih vzorcih (Stallard, 2009) kot tudi pri nekliničnih (Chaplin, Gilman in Seligman, 2009; Guerrero, Hishinuma, Andrade, Nishimura in Cunanan, 2006). Več ženskam kot moškim je bila tudi postavljena diagnoza anksioznostnih motenj (Lowe in Raad, 2008). Deklice kažejo tudi statistično značilno več inhibicije vedenja v primerjavi z dečki (Silverman in Treffers, 2001). Raziskovalci še vedno puščajo odprto možnost, da so razlike med spoloma plod kulturno pogojenih stereotipov ter tudi večje sposobnosti prepoznavanja in poročanja o simptomih anksioznosti pri deklicah v primerjavi z dečki (Lowe in Raad, 2008). Tovrstne predpostavke podpira podatek, da razlike v obdobju malčka še niso statistično značilne, pozneje pa so (Silverman in Treffers, 2001). Če sledimo trendu naraščanja razlik s starostjo, lahko v tem okviru razumemo tudi naše podatke, saj **je razlik pri osmošolcih v primerjavi s četrtošolci več**. Razlike med spoloma so odvisne tudi od merjenih komponent anksioznosti. Olatunji

5 0,20 je majhen učinek, 0,50 je srednji učinek, 0,80 je velik učinek.

in Cole (2009) ugotavljata, da deklice kažejo višje stopnje fiziološke in socialne anksioznosti, medtem ko v čustveni komponenti nista ugotovila razlik med spoloma.

### Učinek starosti

Starost pomembno vpliva na izraženost *splošne anksioznosti* ter komponent: *čustva* in *odločanje*. Mere velikosti glavnih učinkov so manjše za starost v primerjavi s spolom. Kot je bilo že navedeno, je interakcija starosti in spola pomembna tako pri *splošni anksioznosti* kot tudi pri vseh merjenih komponentah anksioznosti. Prav tako je statistično pomembna interakcija med starostjo in letom merjenja v *splošni anksioznosti* ter v komponenti *čustva*.

Razlike med starostnimi skupinami v *splošni anksioznosti* v letu 2007 niso bile statistično pomembne ( $t(9303) = -1,171; p = 0,242$ ) v letu 2011 pa so bile pomembne ( $t(4458) = -3,116; p = 0,002; d = 0,09; r = 0,05$ ). V letu 2011 so osmošolci v primerjavi s četrtošolci pomembno več poročali o *splošni anksioznosti*. Razlike med obema starostnima skupinama v komponenti *čustva* so bile v letu 2007 statistično pomembne na ravni tveganja desetih odstotkov ( $t(9828) = -1,944; p = 0,051$ ), v letu 2011 pa so bile statistično pomembne ( $t(4631) = -4,276; p < 0,001; d = 0,12; r = 0,06$ ). V letu 2011 osmošolci v primerjavi s četrtošolci dosegajo pomembno višje rezultate pri komponenti *čustva*. V komponenti *skrbi* so bile razlike pomembne v letu 2007 ( $t(9865) = -2,639; p = 0,008, d = 0,05; r = 0,03$ ), v letu 2011 pa ne ( $t(4714) = -0,362; p = 0,717$ ). V letu 2007 osmošolci v primerjavi s četrtošolci dosegajo pomembno višje rezultate pri komponenti *skrbi*. Podobno velja za drugo kognitivno komponento: *odločanje*. V komponenti *odločanje* so bile razlike med osmošolci in četrtošolci statistično pomembne leta 2007 ( $t(9872) = -3,487; p < 0,001; d = 0,07; r = 0,04$ ) in ne leta 2011 ( $t(4779) = -1,273; p = 0,203$ ). Osmošolci so v primerjavi s četrtošolci v letu 2007 dosegali pomembno višje rezultate pri komponenti *skrbi*. **Smer razlik je enaka tako v letu 2007 kot tudi v letu 2011, saj osmošolci v primerjavi s četrtošolci poročajo o višjih ravneh anksioznosti.**

Podatki torej kažejo pomembne razlike v ravni splošne anksioznosti med četrtošolci in osmošolci v letu 2011, in ne v letu 2007. Starejši učenci v letu 2011 poročajo o pomembno višjih ravneh anksioznosti (in vseh treh komponent anksioznosti), kar je v skladu z raziskovalno literaturo (Craig in Dobson, 1995; Ialongo idr., 1996; Matthews idr., 2009; Silverman in Treffers, 2001; Stallard, 2009) in razvojem kognitivnih sposobnosti, predvsem abstraktnega mišljenja, ki omogoča porast skrbi (Silverman in Treffers, 2001).

V letu 2007 so rezultati nekoliko drugačni, kaže se različen vzorec porasta (glede na komponente anksioznosti). V letu 2007 so namreč učinki starosti pomembni pri kognitivnih komponentah (in manj v čustveni komponenti), v letu 2011 pa v čustveni komponenti. Rezultati, ki smo jih pridobili, podpirajo ugotovitev, da je pri nekliničnih vzorcih morda smiselneje spremljati raven splošne anksioznosti, in ne posameznih komponent, ko govorimo o starostnih razlikah in razlikah v času. Anksioznost namreč skozi razvoj spreminja obliko (Weems, Hammond-Laurence, Silverman in Ginsburg, 1998; Weems in Costa, 2005), kar nujno ne pomeni porasta ali zmanjšanja, temveč

samo spremembo pojavnosti. Weems (2008) je v svojem modelu stalnosti in spremembe poudaril pomembnost vključitve razvojnih značilnosti (razlik v stopnji anksioznosti različno starih posameznikov) v širši razvojnopsihološki okvir anksioznosti. Sam anksioznost razume kot biološko danost, ki je v svoji naravi normativna in učinkovita (pripravlja posameznika na prihodnje grožnje), vendar pa lahko (na podlagi določenih bioloških, kognitivnih, socialnih in okoljskih dejavnikov) postane neučinkovita. Weems (prav tam) v svojem modelu anksioznostne motnje (sekundarno anksioznost) razume kot neravnovesje sicer normativnega anksioznega odziva (primarna anksioznost). Kot primarno anksioznost lahko razumemo splošno anksioznost (anksioznost kot potezo, anksioznost, kot smo jo merili mi). Razvoj in povezani dejavniki primarne anksioznosti so bistveni tako za razumevanje primarne kot tudi sekundarne anksioznosti. Primarna predstavlja stalnost, medtem ko sekundarna (anksioznostne motnje z njihovimi spremenljivimi simptomi) predstavljajo spremembo v času (prav tam).

Različen vzorec razlik med letoma 2007 in 2011 nakazuje morebiten generacijski učinek, pri čemer potreba po kohortnem raziskovalnem načrtu še bolj vstopi v ospredje. V tem okviru so nas zanimale razlike v stopnji anksioznosti med četrtošolci leta 2007 in osmošolci leta 2011, saj gre za isto generacijo. Razlike so bile statistično pomembne v stopnji *splošne anksioznosti* ( $t(8629) = -15,564; p < 0,001; d = 0,36; r = 0,16$ ), komponenti *čustva* ( $t(9062) = -14,344; p < 0,001; d = 0,30; r = 0,15$ ), komponenti *skrbi* ( $t(9169) = -14,914; p < 0,001; d = 0,31; r = 0,15$ ) in komponenti *odločanje* ( $t(9235) = -10,247; p < 0,001; d = 0,21; r = 0,11$ ).

Osmošolci v letu 2011 v primerjavi s četrtošolci iz leta 2007 poročajo o višjih ravneh *splošne anksioznosti* v komponentah *čustva* in *odločanje*. Razlike v stopnji anksioznosti so pomembne po štirih letih v isti generaciji. Mera velikosti učinka je v primerjavi z drugimi velikostmi učinkov relativno visoka ( $0,21 < d < 0,36$ ). Učinki so glede na merila Cohena (1998) sicer majhni, ampak v primerjavi z učinki interakcij še vedno višji. Upoštevajoč generacijski učinek torej lahko ugotovimo, da osmošolci v primerjavi s četrtošolci še vedno dosežajo višje ravni anksioznosti. **V isti generaciji je anksioznost čez štiri leta pomembno višja.** Porast je pomemben pri vseh komponentah anksioznosti, pri čemer zaradi narave raziskovalnega načrta lahko izključimo vpliv generacije na anksioznost. Ti podatki podpirajo porast anksioznosti med obdobjema srednje otroštvo (četrtošolci) in mladostništvo (osmošolci), ki je skladen s pričakovanji in strokovno literaturo (Craig in Dobson, 1995; Ialongo idr., 1996; Matthews idr., 2009; Silverman in Treffers, 2001; Stallard, 2009).

### Učinek leta merjenja

Časovni trendi kažejo, da je tako pri četrtošolcih ( $t(5199) = -4,085; p < 0,001; d = 0,11; r = 0,06$ ) kot tudi pri osmošolcih ( $t(8562) = -15,610; p < 0,001; d = 0,34; r = 0,17$ ) raven *splošne anksioznosti* pomembno višja leta 2011 v primerjavi z letom 2007. Podobno ugotavljamo za komponento *čustva* pri četrtošolcih ( $t(5519) = -2,474; p = 0,012; d = 0,07; r = 0,03$ ) in pri osmošolcih ( $t(8940) = -17,115; p < 0,001; d = 0,36; r = 0,18$ ). Četrtošolci v letu 2011 poročajo

o pomembno višjih ravneh *splošne anksioznosti*, če jih primerjamo s četrtošolci iz leta 2007. Četrtošolci v letu 2011 dosegajo pomembno višje rezultate pri komponenti *čustva*. Osmošolci v letu 2011 v primerjavi z osmošolci v letu 2007 poročajo o pomembno višjih ravneh *splošne anksioznosti*. In podobno osmošolci leta 2011 dosegajo pomembno višje rezultate pri komponenti *čustva* v primerjavi z osmošolci v letu 2007. Učinki leta merjenja so (za *splošno anksioznost* in komponento *čustva*) višji pri osmošolcih kot pa pri četrtošolcih.

Podatki kažejo na **statistično pomemben porast v stopnji anksioznosti med letoma 2007 in 2011**. Tako pri četrtošolcih kot pri osmošolcih je ob enaki starosti anksioznost višja v letu 2011 kot v letu 2007. Tovrsten porast je glede na ugotovitve drugih avtorjev (Twenge, 2000) pričakovan. J. M. Twenge (prav tam) tudi poroča o spremembi v stopnji anksioznosti od leta 1952 do 1993, na podlagi katere lahko pojasnimo kar dvajset odstotkov variance anksioznosti. Podatki, ki smo jih pridobili med raziskovanjem, kažejo, da lahko z razlikami v merjenem času pojasnimo 3,6 odstotka variance anksioznosti četrtošolcev in 2,8 odstotka variance anksioznosti osmošolcev, kar ni malo glede na to, da govorimo o časovnem okviru štirih let. Učinek časa merjenja je pri osmošolcih višji kot pri četrtošolcih. Ena izmed možnih razlag je, da učinek časa dodatno sovpaše z učinkom starosti, zato je učinek večji pri starejših učencih. Na ravni komponent je učinek časa pomemben pri komponenti *čustva*, in ne pri komponentah *skrbi* in *odločanje*. Porast anksioznosti v času je tako bolj vezan na čustvene značilnosti anksioznosti (strah, napetost, nemir), in ne toliko na kognitivne (težave z odločanjem, skrbi).

J. M. Twenge (prav tam) povzema tri možne razlage vpliva časa rojstva in družbenega okolja na raven anksioznosti: i) splošna ogroženost, ii) ekonomski pogoji, iii) družbena povezanost. V svojih analizah je ugotovila, da na raven anksioznosti najbolj vplivata zmanjšana družbena povezanost ter porast okoljskih nevarnosti in groženj, manj pa ekonomski dejavniki. V zadnjih desetletjih so ljudje bolj anksiozni, bolj zaskrbljeni glede lastne varnosti in socialne sprejetosti (prav tam). J. M. Twenge (prav tam) tudi poroča o povečanem občutku ogroženosti (npr. pogostost nasilnih zločinov, nove bolezni, poročanje medijev ...), s čimer lahko pojasnimo tudi porast anksioznosti, ki ga odkrivajo podatki, ki smo jih pridobili med raziskovanjem, saj je obdobje med letoma 2007 in 2011 obdobje gospodarske krize, krize Evropske unije in območja evra. V tem obdobju se je v Sloveniji stopnja brezposelnosti pomembno povečala (SURS, 2015), z njo pa tudi socialna negotovost, politične krize in prihodnja perspektiva. Vpliv brezposelnosti na anksioznosti je prepoznani tudi v raziskovalni literaturi. Brezposelnost vpliva na anksioznost otrok zaradi poslabšanega, bolj napetega, odnosa med starši (McLoyd, Jayarante, Ceballo in Borquez, 1994). V zvezi s tem lahko razumemo tudi podatek, da je največji učinek časa merjenja ravno pri komponenti *čustva*. Ta komponenta namreč meri neprijetne občutke (strah, tesnobo, napetost) ter je tako bolj pod vplivom širšega in ožjega socialno-ekonomskega okolja in družbene klime. Te razlage se povezujejo tudi s podatkom, da učinki časa pojasnijo višje odstotke variance pri osmošolcih kot pa pri četrtošolcih. Starejši učenci so najverjetneje bolj pod vplivom oziroma so v večji meri izpostavljeni informacijam o spreminjajoči se družbi (in s tem povečani negotovosti), o katerih jim sporočajo



tako mediji in učitelji kot tudi starši.

## Agresivnost

Tudi pri agresivnosti najprej predstavljamo opisne statistike po skupinah in zatem analizo razlik med različnimi vključenimi skupinami.

**Tabela 12: Opisne statistike – agresivnost**

leto	starost	AG		TA		BA		NA		AA	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<b>dekleta</b>											
2007	10	32,43	11,79	9,25	4,25	8,56	3,87	8,81	3,42	6,12	2,93
	14	40,87	11,21	10,91	4,12	11,19	3,48	10,05	3,17	8,82	3,26
2011	10	30,86	9,70	7,85	2,74	7,94	3,58	9,40	3,60	5,86	2,39
	14	40,43	11,34	10,16	3,82	10,82	3,74	10,51	3,17	8,94	3,28
<b>fantje</b>											
2007	10	37,94	13,89	11,78	5,37	9,88	4,17	9,60	3,78	7,07	3,49
	14	44,91	12,59	14,08	4,99	11,32	3,58	10,27	3,23	9,37	3,44
2011	10	34,57	12,60	9,73	4,57	9,28	4,40	9,67	3,80	6,43	2,92
	14	45,36	13,35	13,62	5,30	11,45	3,75	11,04	3,40	9,59	3,56
<b>skupaj</b>											
2007	10	35,08	13,14	10,49	4,99	9,21	4,08	9,20	3,62	6,59	3,25
	14	42,81	12,06	12,45	4,82	11,26	3,53	10,16	3,20	9,09	3,36
2011	10	32,55	11,27	8,72	3,82	8,56	4,04	9,53	3,70	6,13	2,66
	14	42,86	12,61	11,89	4,93	11,14	3,76	10,78	3,30	9,27	3,44

Opombe: AG = splošna agresivnost, TA = telesna agresivnost, BA = besedna agresivnost, NA = notranja agresivnost, AA = agresivnost do avtoritete

**Tabela 13: Učinki spola, starosti in leta merjenja na agresivnost (in komponente agresivnosti)**

odvisna spremenljivka	neodvisna spremenljivka	SS	df	MS	F	$\eta^2$
<b>AG</b>	spol	81065,996	1	81065,996	549,573***	0,033
	leto	5943,173	1	5943,173	40,291***	0,002
	starost	314032,393	1	314032,393	2128,929***	0,116
	spol x leto	206,141	1	206,141	1,397	0,000
	spol x starost	15,416	1	15,416	0,105	0,000
	leto x starost	6000,724	1	6000,724	40,681***	0,003
	spol x leto x starost	1783,285	1	1783,285	12,089**	0,001
<b>TA</b>	spol	31939,859	1	31939,859	1574,891***	0,084
	leto	5681,256	1	5681,256	280,131***	0,016
	starost	27013,470	1	27013,470	1331,980***	0,072
	spol x leto	34,420	1	34,420	1,697	0,000
	spol x starost	1283,239	1	1283,239	63,274***	0,004
	leto x starost	1304,271	1	1304,271	64,311***	0,004
	spol x leto x starost	234,080	1	234,080	11,542**	0,001
<b>BA</b>	spol	3130,626	1	3130,626	214,993***	0,012
	leto	571,451	1	571,451	39,244***	0,002
	starost	22124,833	1	22124,833	1519,402***	0,080
	spol x leto	72,998	1	72,998	5,013**	0,000
	spol x starost	948,747	1	948,747	65,154***	0,004
	leto x starost	255,459	1	255,459	17,543***	0,001
	spol x leto x starost	60,357	1	60,357	4,145	0,000
<b>NA</b>	spol	869,464	1	869,464	73,454***	0,004
	leto	963,532	1	963,532	81,402***	0,005
	starost	5098,727	1	5098,727	430,753***	0,024
	spol x leto	12,039	1	12,039	1,017	0,000
	spol x starost	27,332	1	27,332	2,309	0,000
	leto x starost	87,996	1	87,996	7,434**	0,000
	spol x leto x starost	184,661	1	184,661	15,601***	0,001
<b>AA</b>	spol	1949,399	1	1949,399	189,651***	0,011
	leto	79,734	1	79,734	7,757**	0,000
	starost	33488,388	1	33488,388	3257,988***	0,157
	spol x leto	20,081	1	20,081	1,954	0,000
	spol x starost	29,763	1	29,763	2,896	0,000
	leto x starost	418,756	1	418,756	40,740***	0,002
	spol x leto x starost	60,222	1	60,222	5,859	0,000

Opombe: SS = vsota kvadratov, MS = srednji kvadrat, AG = splošna agresivnost, TA = telesna agresivnost, BA = besedna agresivnost, NA = notranja agresivnost, AA = agresivnost do avtoritete. \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Posamični učinki vseh treh spremenljivk (spol, starost, leto) so statistično pomembni za splošno agresivnost kot tudi za vse komponente agresivnosti. Tudi dvosmerni učinki so večinoma statistično pomembni, z izjemo interakcije spola in leta (pomemben samo pri *besedni agresivnosti*) ter spola in starosti (pomemben samo pri *besedni agresivnosti* in *telesni agresivnosti*).

Interakcija spremenljivk leto in starost je pomembna pri vseh merjenih spremenljivkah. Trismerni učinek (spol x starost x leto) je statistično pomemben tako pri *splošni agresivnosti* kot tudi pri komponentah agresivnosti. Če primerjamo učinke z odstotki pojasnjene variance, ugotovimo, da lahko več variance v primerjavi z glavnima učinkoma spol in leta pojasnimo z učinkom starosti (pri *splošni agresivnosti* lahko pojasnimo dvanajst odstotkov variance splošne agresivnosti). Starost najbolj učinkuje na komponento *agresivnost do avtoritete*, pri kateri lahko z razlikami med različno starimi udeleženci pojasnimo šestnajst odstotkov variance.

### Učinek spola

Glavni učinek spola na agresivnost je pomemben za *splošno agresivnost* kot tudi za vse merjene komponente agresivnosti. Pri *telesni* in *besedni agresivnosti* je statistično pomemben učinek interakcije spola in starosti. Trismerni učinek spola, starosti in leta merjenja je bil pomemben za *splošno agresivnost* in *notranjo agresivnost*.

Naknadni testi (ANOVA) so pokazali pomembne razlike med spoloma tako v letu 2007 kot tudi v letu 2011. V letu 2007 četrtošolci v primerjavi s četrtošolkami poročajo o pomembno višjih ravneh *telesne agresivnosti* ( $F = 339,897$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,064$ ), *besedne agresivnosti* ( $F = 135,865$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,026$ ), *notranje agresivnosti* ( $F = 61,254$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,012$ ), *agresivnosti v odnosu do avtoritete* ( $F = 109,574$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,021$ ) in tudi *splošne agresivnosti* ( $F = 209,747$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,044$ ). Podobno tudi četrtošolci v letu 2011 v primerjavi s četrtošolkami poročajo o pomembno višjih ravneh *telesne agresivnosti* ( $F = 212,810$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,060$ ), *besedne agresivnosti* ( $F = 94,619$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,028$ ), *notranje agresivnosti* ( $F = 4,474$ ;  $p = 0,034$ ;  $\eta^2 = 0,012$ ), *agresivnosti do avtoritete* ( $F = 84,747$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,027$ ) in tudi *splošne agresivnosti* ( $F = 209,747$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,044$ ). Podoben vzorec razlik smo prepoznali pri osmošolcih. V letu 2007 osmošolci v primerjavi z osmošolkami poročajo o pomembno višjih ravneh *telesne agresivnosti* ( $F = 582,857$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,108$ ), *notranje agresivnosti* ( $F = 5,654$ ;  $p = 0,017$ ;  $\eta^2 = 0,001$ ), *agresivnosti do avtoritete* ( $F = 32,315$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,007$ ) in tudi *splošne agresivnosti* ( $F = 132,207$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,028$ ), ne pa *besedne agresivnosti*. V letu 2011 osmošolci v primerjavi z osmošolkami poročajo o pomembno višjih ravneh *telesne agresivnosti* ( $F = 579,848$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,123$ ), *besedne agresivnosti* ( $F = 29,972$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,007$ ), *notranje agresivnosti* ( $F = 26,669$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,006$ ), *agresivnosti do avtoritete* ( $F = 36,897$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,009$ ) in tudi *splošne agresivnosti* ( $F = 155,880$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,038$ ). **Tako pri četrtošolcih kot tudi pri osmošolcih fantje v primerjavi z dekleti poročajo o pomembno višjih ravneh agresivnosti.**

Ugotovitve se skladajo z znanstveno literaturo s tega področja. Večina raziskav, ki se ukvarjajo z agresivnostjo, namreč kaže statistično značilne razlike med spoloma (Condon, Morales-Vives, Ferrando in Vigil-Colet, 2006; Delfos, 2004; Finn in Frone, 2003; Huesmann, 1994; Renfrew, 1997). Višja stopnja agresivnosti je značilna večinoma za pripadnike moškega spola (Archer, 1991; Campbell in Henry, 1999; Condon idr., 2006; Finn in Frone, 2003). V največjem

delu se raziskave razlik v agresivnosti med spoloma osredinjajo na telesno agresivnost (Buss in Perry, 1992; Condon idr., 2006) in enoznačno poročajo o večji telesni agresivnosti moškega spola. Tudi podatki, ki smo jih pridobili med raziskovanjem, so pokazali v obeh letih in pri obeh starostnih skupinah pomembno večjo *telesno agresivnost* fantov v primerjavi z dekletimi. Vendarle pa raziskave (Huesmann, 1994) kažejo tudi, da razlike niso omejene le na telesno agresivnost, temveč moški spol v primerjavi z ženskim izkazuje tudi več *besedne agresivnosti*. So pa razlike med spoloma večje v telesni agresivnosti (Huesmann, 1994; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Tudi v *besedni agresivnosti* pri vzorcih, ki smo jih izbrali, prednjačijo fantje.

Z razvojnega vidika so razlike med spoloma opazne že zgodaj v otroštvu, že pri starosti dveh let in pol, in se z razvojem ohranjajo (Nagin in Tremblay, 2001). Drugi avtorji (Archer in Coyne, 2005; Connor, 2002; Lager-spetz, Bjorqvist in Peltonen, 1988) so ugotovili, da so razlike med spoloma večje v otroštvu in do odraslosti izvenijo. Več fantov v primerjavi z dekletimi je reaktivno agresivnih, medtem ko pri proaktivni agresivnosti razlike med spoloma niso statistično značilne (Brendgen, Vitaro, Boivin, Dionne in Perusse, 2006). Tudi neposredna agresivnost je značilnejša za moški spol, medtem ko je posredna značilnejša za ženski spol (Crick idr., 2006).

Ob upoštevanju različnih načinov izražanja agresivnosti, situacijske odvisnosti ter vpliva kulture in socializacije so vzroki in dispozicije za agresivnost za oba spola enaki (Flannery idr., 2007; Huesmann, 1994). Razlike pripisujemo predvsem različnim načinom izražanja agresivnosti pri ženskah oziroma moških. Ne glede na to, ali razlike obstajajo tudi na ravni vzrokov, dispozicij in tako imenovane splošne agresivnosti, pa moramo med načrtovanjem obravnave na ravni posameznih oblik agresivnosti upoštevati razlike med spoloma. Kot je že bilo opredeljeno, so nekatere vrste agresivnosti značilnejše za moški spol in druge za ženskega. Posledice agresivnosti pa so bolj negativne, ko oblika agresivnosti ni skladna s prevladujočo pri določenem spolu. Bolj negativne so na primer posledice za ženske, ki so neposredno agresivne, in za moške, ki so posredno agresivni. Tovrsten odnos so ugotovili N. R. Crick in drugi (2006) v primerjavah posledic neposredne (telesne) in posredne (odnosne) agresivnosti. Spremljali so učence od prvega do četrtega razreda osnovne šole. Ugotavljali so, kako se kažejo posledice agresivnosti v skupini, ki je bila posredno agresivna, v skupini, ki je bila neposredno agresivna, in v skupini, ki je bila tako posredno kot neposredno agresivna. Ugotovili so, da je največje število negativnih posledic v skupini, ki je tako posredno kot neposredno agresivna, ter da so posledice bolj negativne, če oblika agresivnosti ni značilna oziroma prevladujoča pri določenem spolu (na primer pri dekletih, ki so neposredno agresivne, ali pri fantih, ki so posredno agresivni).

### **Učinek starosti**

Glavni učinek starosti je statistično pomemben tako pri *splošni agresivnosti* kot tudi pri vseh merjenih oblikah agresivnosti. Kot je že bilo omenjeno, je interakcija spola in starosti pomembna pri *besedni* in *telesni agresivnosti*. Interakcija starosti in leta merjenja je pomembna pri *splošni agresivnosti* in pri

vseh merjenih oblikah agresivnosti.

Naknadni testi so pokazali, da so razlike v *splošni agresivnosti* med različnimi starostnimi skupinami (med četrtošolci in osmošolci) statistično pomembne v letu 2007 ( $F = 858,725$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,085$ ) in v letu 2011 ( $F = 858,725$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,085$ ) ter tudi v komponentah agresivnosti (2007: *telesna agresivnost*:  $F = 387,052$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,038$ ; *besedna agresivnost*:  $F = 710,798$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,066$ ; *notranja agresivnost*:  $F = 193,466$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,019$ ; *agresivnost do avtoritete*:  $F = 1414,109$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,124$ , 2011: *telesna agresivnost*:  $F = 265,763$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,032$ ; *besedna agresivnost*:  $F = 377,258$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,045$ ; *notranja agresivnost*:  $F = 94,264$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,012$ ; *agresivnost do avtoritete*:  $F = 1109,530$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,122$ ). Osmošolci poročajo o višjih ravneh agresivnosti v primerjavi s četrtošolci. **Ugotovimo lahko (na podlagi prečnih primerjav), da starejši učenci v primerjavi z mlajšimi poročajo o pomembno višjih ravneh splošne agresivnosti (in tudi posameznih oblik agresivnosti).** Vzorec razlik je skladen med obema letoma. Mere velikosti učinkov so na ravni *splošne agresivnosti* srednje. Z razlikami med različnimi starostnimi skupinami lahko pojasnimo v letu 2007 okoli osem odstotkov variance *splošne agresivnosti* in v letu 2011 okoli sedem odstotkov *splošne agresivnosti*. V obeh letih so največje mere velikosti učinka pri *agresivnosti do avtoritete* in najmanjše v *notranji agresivnosti*.

Posebej so nas zanimala razlike v agresivnosti med četrtošolci leta 2007 in osmošolci leta 2011, saj so ti ista generacija. Testi so pokazali statistično pomembne razlike tako v *splošni agresivnosti* ( $F = 780,214$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,084$ ) kot tudi v vseh merjenih komponentah agresivnosti: *telesna agresivnost* ( $F = 183,538$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,020$ ); *besedna agresivnost* ( $F = 554,641$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,056$ ); *notranja agresivnost* ( $F = 576,339$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,049$ ); *agresivnost do avtoritete* ( $F = 1477,498$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,138$ ). Osmošolci dosegajo pomembno višje vrednosti na vseh merjenih lestvicah agresivnosti. Ugotovimo lahko **pomemben porast agresivnosti v obdobju štirih let v isti generaciji.** Najvišji učinek je pri komponenti *agresivnost do avtoritete*. Vzorec razlik, ki smo ga ugotovili na podlagi prečnih primerjav, se ponovi, tudi ko opazujemo isto generacijo v obdobju štirih let. Podatki, ki smo jih pridobili med raziskovanjem, kažejo, da se agresivnost s starostjo (na prehodu iz otroštva v mladostništvo) povečuje.

Kot smo ugotovili pri pregledu literature, so razvojni trendi zelo različni (glede na tip vzorca, starostno obdobje in predvsem obliko agresivnosti). Porast, ki ga kažejo med raziskovanjem pridobljeni podatki, je skladen z nekaterimi raziskavami. Ugotovitve vzdolžne raziskave (Cairns idr., 1989; Huesmann idr., 1984) na primer razkrivajo razvojni porast agresivnosti (ocenjene pri vrstnikih) od obdobja otroštva do mladostništva. T. E. Moffitt (1993) v razpravi o stabilnosti agresivnosti v času dodaja, da sicer skupina posameznikov izkazuje stabilno visoko agresivnost skozi čas (v vseh merjenih obdobjih), medtem ko je za večino posameznikov višja raven agresivnosti rezervirana za eno obdobje, to je mladostništvo. V tem okviru je porast, ki ga opazamo v med raziskovanjem pridobljenih podatkih, normativen, saj gre za primerjavo med učenci, ki jih glede na starost uvrstimo še v obdobje otroštva (četrtošolci), ter učenci, ki so že v obdobju mladostništva (osmošolci). V zvezi s tem bi bilo smi-

selno več časa nameniti oblikovanju preventivnih programov oziroma vpeljavi preventivnih programov v obdobjih zgodnjega mladostništva.

Porast s starostjo je pomemben tudi pri vseh merjenih oblikah agresivnosti. Z razlikami v starosti lahko največ variance pojasnimo pri komponenti agresivnost do avtoritete. Z razlikami med starostnimi skupinami lahko pojasnimo kar štirinajst odstotkov variance agresivnosti do avtoritete. Porast je v skladu z razvojnimi značilnostmi obdobja mladostništva, v katerem so bili v obdobju merjenja starejši učenci – povečan nekonformizem (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Zahteve po samostojnosti, ki so osnova nekonformizma, se skozi čas enakomerno povečujejo, zlasti na prehodu iz otroštva v mladostništvo (Goossens, 2008). V tem obdobju je potrebna podpora neagresivnim vedenjskim vzorcem ob iskanju samostojnosti, še posebej, ker visoko agresivnost do avtoritete lahko razumemo kot upornost in nekonformizem, ki lahko skupaj vodita v poznejšo ali takojšnjo delinkventnost (Choynowski, 1995). V tem kontekstu J. S. Eccles (2004) posebej izpostavi pomen skladnosti med zahtevami šole (oblika in organizacija pouka) z razvojnimi značilnostmi.

Drugi najvišji porast lahko opazimo pri *besedni agresivnosti* (mere velikosti učinka so druge najvišje v obeh merjenih letih). Porast lahko pojasnimo z maturacijo, saj za uporabo besedne agresivnosti potrebujemo do določene mere razvite besedne sposobnosti (Bjorkqvist, Lagerspetz in Kauklainen, 1992). To je v skladu s pričakovanji, da se agresivnost skozi čas preoblikuje od bolj neposrednih (kot je telesna agresivnost) do bolj preišljenih oblik agresivnega vedenja (kot sta besedna in odnosna agresivnost) (Bjorkqvist idr., 1992).

Sledi porast v *telesni agresivnosti*, ki je večja pri starejših učencih v obeh merjenih letih. Kljub temu da smo pričakovali upad telesne agresivnosti s starostjo, so nekateri drugi raziskovalci prav tako ugotovili razvojni porast. Elliot (1994, v Tremblay, 2000) je na primer predstavil rezultate vzdolžne raziskave, ki poroča o razvojnem porastu nasilnih napadov med 12. in 17. letom starosti. Porast lahko pripišemo porastu ravni testosterona (zaradi pubertetnih sprememb), kognitivnim spremembam in tudi številnim spremembam v socialnih odnosih (Wigfield, Byrnes in Eccles, 2006). Vendarle pa je treba poudariti, da večina raziskav (pregled v Tremblay, 2000) poroča o upadu telesne agresivnosti od obdobja otroštva naprej. Sklepamo lahko, da bi ob vključitvi širšega razvojnega razpona, ki bi vključeval tudi obdobje srednjega in poznega mladostništva, ugotovili upad po obdobju zgodnjega mladostništva.

Najnižje mere velikosti učinkov opazimo pri *notranji agresivnosti*. Porast je še vedno statistično pomemben, vendar pa je mera velikost učinka relativno majhna, dvoidstotna. *Notranja agresivnost* se nanaša na notranje napetosti, sumničavost in slabo razpoloženje. Deloma bi lahko spremembe pojasnili tudi z razvojnim prehodom v obdobje mladostništva ter s spremembami, s katerimi so mladostniki soočeni, deloma pa tudi z obračanjem agresivnosti navznoter (zaradi nezmožnosti izražanja navzven, na primer zaradi nadzora v šoli).

## Učinek leta merjenja

Glavni učinek leta merjenja je pomemben tako pri *splošni agresivnosti* kot tudi pri vseh merjenih oblikah agresivnosti. Kot je že bilo ugotovljeno, je interakcija starosti in leta merjenja pomembna pri *splošni agresivnosti* in vseh merjenih oblikah agresivnosti. Interakcija med spolom in letom merjenja pa je pomembna samo pri *besedni agresivnosti*.

Da bi podrobneje analizirali razlike v stopnji agresivnosti med enako starimi posamezniki v različnih časovnih obdobjih in tako analizirali časovne trende, smo primerjali agresivnost četrtošolcev iz leta 2007 in četrtošolcev iz leta 2011 ter analogno še agresivnost osmošolcev v letu 2007 z agresivnostjo osmošolcev v letu 2011. Pri četrtošolcih smo ugotovili statistično pomembno zmanjšanje *telesne agresivnosti* ( $F = 8,060$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,001$ ) in povečanje *notranje agresivnosti* ( $F = 19,682$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,003$ ). Podobno smo tudi pri osmošolcih ugotovili pomembno zmanjšanje *telesne agresivnosti* ( $F = 27,058$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,003$ ) in porast *notranje agresivnosti* ( $F = 86,752$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,009$ ). **Podatki skladno kažejo porast notranje agresivnosti in upad telesne agresivnosti v obeh starostnih skupinah.** Pri osmošolcih je porast statistično pomemben tudi pri komponenti *agresivnost do avtoritete* ( $F = 7,320$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,001$ ). Mere velikosti učinkov so nizke, še največ, to je en odstotek, lahko z razlikami med merjenima letoma pojasnimo variance *notranje agresivnosti* pri osmošolcih.

Upad *telesne agresivnosti* bi lahko na eni strani pomenil, da se je telesna agresivnost v času dejansko zmanjšala, na drugi strani pa je lahko tudi odraz povečane pozornosti in ničelne tolerance do telesne agresivnosti v šolah. Telesno agresivnost drugi (npr. učitelji in drugi zaposleni v šoli ter starši) hitreje opazijo v primerjavi z nekaterimi drugimi oblikami agresivnega vedenja in je tako najverjetneje hitreje in jasneje sankcionirana. A moramo biti previdni, saj to ne pomeni, da se je dejanska raven agresivnosti zmanjšala, temveč se je zmanjšala samo njena izraznost v vedenju (ali se je preoblikovala v druge oblike, ki so težje opazne in merljive, kot sta na primer notranja in posredna agresivnost). Nekateri raziskovalci (Koops in Orobio de Castro, 2008) na primer zagovarjajo stališče, da poznejši izbruhi agresivnega vedenja ne obstajajo, saj naj bi bila agresivnost do te točke le potlačena (na primer v obliki negativne čustvenosti ali močnih občutkov krivde). To se na nek način odslikava tudi v podatkih, ki smo jih pridobili med raziskovanjem, saj je v obeh starostnih skupinah opazen pomemben porast *notranje agresivnosti*. Notranja agresivnost predstavlja agresivnost, usmerjeno nase, v obliki slabega razpoloženja, negativnih čustev in krivde (Connor, 2002). Vendarle pa moramo izpostaviti tudi, da so mere velikosti učinkov nizke in bi bilo treba za izpeljavo veljavnejših zaključkov spremljati agresivnost učencev in dijakov v daljšem obdobju.

Tudi tu na podlagi pregleda literature ter predvsem empiričnih podatkov, ki smo jih zbrali med raziskovanjem, združujemo nekatera priporočila, ki so lahko v pomoč šolam.

## Smernice za šolsko prakso

### Razlike med spoloma

- Podatki so potrdili splošno sprejeto znanje o višji agresivnosti pri moškem spolu in višji anksioznosti pri ženskem, pri čemer na ravni komponent anksioznosti razlike niso enoznačne. Fantje v četrtem razredu na primer poročajo o pomembno več skrbeh v primerjavi z dekleti v četrtem razredu. To nas usmerja k razmišljanju, da se tako kot agresivnost, ki se pri spolu samo izraža na različne načine, mogoče tudi anksioznost pri različnih spolih izraža različno. **V zvezi s tem je treba opozoriti, da smo v šolah sicer pozorni na anksioznost deklet, ampak ob tem ne spregledamo anksioznosti fantov.**
- Podobno opozarjamo, da je **agresivnost pri dekletih pogosto spregledana**, ker se pogosteje izraža posredno, zato jo s psihološkimi merskimi pripomočki težko merimo. Lestvice, tudi AG-UD, merijo neposredno agresivnost, medtem ko so posredne oblike, značilnejše za dekleta, v večji meri dostopne z opazovanjem in s pogovorom. Na tem mestu je lahko v vsakodnevem pogovoru z učenci ravno učitelj ali šolski svetovalni delavec tisti, ki tovrstno agresivnost prepozna in ukrepa v smeri njenega zmanjševanja. Pri tem je pomembno tudi biti še posebej pozoren na oblike agresivnosti, ki ne odstopajo od za spol značilnih oblik (torej na dekleta, ki so neposredno agresivna, in fante, ki so posredno agresivni), saj so negativne posledice v teh primerih še intenzivnejše.

### Razvojni trendi

- Znanje o tipičnem razvoju nam je lahko v pomoč pri spremljanju agresivnega vedenja (npr. prisotnosti telesnih oblik agresivnosti je treba v višjih razredih nameniti več pozornosti kot v nižjih). Še posebej pomembno je, da **z naraščanjem starosti narašča tudi pozornost za posredne in proaktivne oblike agresivnega vedenja**, ki pa so tudi težje merljive in jih odrasli težje zaznajo.
- Na ravni agresivnosti pa je zaradi njene stabilnosti in predvsem spremenljive oblike (ugotovili smo na primer upad telesne agresivnosti in porast notranje agresivnosti) smiselno razmišljati predvsem v smeri preventivnih dejavnosti in splošne podpore razvoju prosocialnih oblik vedenja. Pri izpostavljanju pomena zmanjševanja agresivnega vedenja je pomembno izpostaviti še naslednje:
  - družba agresivnih vrstnikov je eden izmed pomembnejših rizičnih dejavnikov za razvoj agresivnega vedenja (Barth, Dunlap, Dane, Lochman in Wells, 2004; Kim, Hetherington in Reiss, 1999);




- agresivnost v obdobju mladostništva, če je ne obravnavamo ustrezno, pogosto vodi v težje oblike agresivnega vedenja v zgodnji dobi odraslosti, vključno s kriminalnim vedenjem, z zlorabljanjem in s težjimi telesnimi oblikami nasilja, ki se prenesejo tudi v naslednje generacije (Huesmann idr., 1984).
- Tudi na ravni anksioznosti razvojni trendi naraščanja sporočajo predvsem, da je smiselno **preventivne dejavnosti začeti že zgodaj, zagotovo pa pred obdobjem mladostništva**, ko je porast (zazan tudi v naših podatkih) še posebej opazen.

### Časovni trendi

- Podatki trendov anksioznosti in agresivnosti potrjujejo pomen **takojšnje vpeljave preventivnih in interventnih programov** ter s tem morebitno prekinitev porasta. Porast anksioznosti in nekaterih oblik agresivnosti v času povzroča kratkoročne in dolgoročne posledice, pri čemer je treba upoštevati tudi porast posledic na duševno zdravje. Visoka anksioznost na primer med drugim vodi v psihosocialno oškodovanost (Silverman in Treffers, 2001), lahko vodi v težje oblike depresije ter druge duševne in telesne bolezni ter tudi zmanjšane kognitivne sposobnosti, težave v odnosih med zakoncema in zlorabo psihoaktivnih snovi (Twenge, 2000).





ZMANJŠEVANJE  
ANKSIOZNOSTI  
IN AGRESIVNOSTI



Na podlagi zbranih podatkov, ugotovitev o značilnostih agresivnosti in anksioznosti, trendih v Sloveniji ter dejavnikih, ki se z obema povezujejo na ravni domačega in šolskega okolja, se v nadaljevanju usmerjamo na načine zmanjševanja tako anksioznosti kot agresivnosti ter tudi možnosti zmanjševanja obeh hkrati v šolskem okolju. V poglavju najprej predstavljamo teoretične podlage ter v tujini (in doma) preverjene učinkovite načine zmanjševanja tako agresivnosti kot tudi anksioznosti. V nadaljevanju predstavljamo model povezanosti anksioznosti in agresivnosti, na osnovi katerega smo oblikovali predpostavko, da lahko na anksioznost in agresivnost vplivamo s skupnimi programi (programi zmanjševanja anksioznosti). To predpostavko smo najprej preverili empirično (preverjanje skladnosti modela s strukturnim linearnim modeliranjem odnosov), nato pa tudi v praksi z oblikovanjem kvaziekperimentalnega načrta, ki preverja, ali lahko z enotnim programom zmanjševanja anksioznosti zmanjšamo tako anksioznost kot tudi agresivnost učencev. S temi rezultati tudi zaključimo poglavje o načinih zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti.

## NAČINI ZMANJŠEVANJA ANKSIOZNOSTI

O zmanjševanju anksioznosti lahko govorimo na treh ravneh: univerzalni, osredinjeni in individualni. Univerzalni programi zajamejo celotno populacijo, osredinjeni so oblikovani za skupine, v katerih je večja verjetnost povečane anksioznosti in drugih težav, medtem ko so individualni programi namenjeni obravnavi posameznikov, za katere smo predhodno ugotovili višje ravni anksioznosti oziroma drugih težav (Silverman in Treffers, 2001).

Na ravni šole lahko najlažje govorimo o **univerzalnem** preprečevanju, saj zajamemo večje število otrok. Šole so za tovrstne programe še posebej primerne, saj zajamejo večino učencev in dijakov, brez dodatnega izpostavljanja posameznikov, ki se soočajo z več težavami (Masten in Motti-Stefanidi, 2009). Pri tem so programu izpostavljeni učenci in dijaki, ki sicer ne bi posegali po strokovni obravnavi, bi jo pa potrebovali. Raziskave (Ferguson, Horwood in Lynskey, 1993; Ping, Hoven, Bird, Moore, Cohen, Alegria, Dulcan ... Roper, 1999, oboje v Mifsud in Rapee, 2005) namreč posebej izpostavljajo, da je na primer anksioznost spregledana ter da učenci in dijaki s to vrsto težav redko prejmejo strokovno obravnavo. Še posebej to velja za učence in dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Mifsud in Rapee, 2005). Naslednja prednost teh programov je, da zaradi skupinske obravnave in zajema celotne skupine v razredu ne prihaja do stigmatizacije učencev in dijakov, ki bi potrebovali pomoč. Uporabo univerzalnih programov smo zagovarjali že v poglavju o dejavnikih anksioznosti in agresivnosti. Čeprav smo sicer ugotovili, da je večja verjetnost povečane anksioznosti in agresivnosti v nekaterih skupinah učencev (z nižjim socialno-ekonomskim statusom, pri priseljencih), univerzalni pristop prinaša prednost predvsem v smislu izogibanja stigmatizacije. Dodatna prednost uporabe programov v šoli je, da so otroci že v šoli, in presejalnih izbirnih postopkov ni treba izvesti. Prav tako ni treba prevažati otrok v druge ustanove. Ob tem tudi povečamo vrstniško podporo in sodelovanje v razredu ter spodbujamo razvoj zdravega okolja za učenje in poučevanje (Barrett idr., 2005).

Za **osredinjene programe** so značilne nekatere druge prednosti, predvsem v bolj poglobljeni obravnavi in bolj individualiziranem pristopu. Sploh anksiozni posamezniki se lahko v univerzalni skupini umaknejo in ostanejo neopaženi. Čeprav se tudi osredinjeni programi zdijo smiselni, je le malo raziskav, ki preverjajo njihov učinek in kakovost (prav tam). LaFreniere in F. Capuano (1997) sta v ZDA uvedla osredinjeni program, ki poskuša anksioznost predšolskih otrok zmanjševati z izboljševanjem odnosov med otrokom in starši. Ko učinek tega programa preverjamo z raziskovalnimi načrti, ki vključujejo merjenje anksioznosti z več metodami pred programom, po programu ter primerjavo s kontrolno skupino, ki ni bila deležna programa, v enakem časovnem razmiku (Silverman in Treffers, 2001), dobimo mešane rezultate (Barrett idr., 2005). Boljše rezultate kaže kognitivno-vedenjski program z izobraževanjem staršev, ki so ga v Avstraliji razvili Dadds, S. H. Spence, D. E. Holland, P. M. Barrett in K. R. Laurens (1997) in v katerem so spremembe v anksioznosti vztrajale tudi šest mesecev do dve leti po programu. Kognitivno-vedenjska terapija oziroma pristopi, ki temeljijo na njej, se je izkazala kot učinkovita tako v univerzalnih kot tudi osredinjenih pristopih (Barrett idr., 2001).

Kognitivno-vedenjski pristop se je skozi več kontroliranih poskusov (Barrett, Dadds in Rapee, 1996; Barrett in Farrel, 2009) izkazal kot učinkovit pri zmanjševanju simptomov anksioznosti tako v individualnih (Barrett in Farrel, 2009) kot tudi v skupinskih pogojih (Barrett, 1998; Barrett in Farrel, 2009; Flannery-Schroeder in Kendall, 2000; Rapee, 2000; Short, Barrett in Fox, 2001) ter tudi kot preventivni program (Dadds, Spence, Holland, Barrett in Laurens, 1997). S. Cartwright-Hatton, Roberts, P. Chitsabesan, C. Fothergill in Harrington (2004) so sistematično analizirali rezultate desetih kontroliranih kliničnih raziskav o vplivu kognitivno-vedenjskega pristopa na anksioznost otrok. Ugotovljeno je bilo, da kognitivno-vedenjski pristop v primerjavi s kontrolnimi skupinami pomembno pozitivno učinkuje na zmanjšanje anksioznosti. Po kognitivno-vedenjskem pristopu so se simptomi zmanjšali v povprečju pri 63,75 odstotka udeležencev. Kognitivno-vedenjska terapija za zmanjševanje anksioznosti običajno vključuje na kognitivni ravni prepoznavanje in razjasnjevanje popačenih misli in predstav, oblikovanje načrtov spoprijemanja, ocenjevanje spoprijemanja in samospodbujanje ter na vedenjski ravni izpostavljanje situacijam (dražljajem), ki vzbujajo anksioznost, in vaje sproščanja.

Učinki kognitivne terapije so vidni tudi še po enem letu in tudi v skupinski obliki. Če primerjamo učinkovitost terapije pri otrocih, katerih starši tudi kažejo višje ravni anksioznosti, je ta manjša kot pri otrocih, katerih starši niso anksiozni. V teh primerih je priporočljiva in kaže dobre rezultate hkratna vključenost staršev v terapijo, v kateri je poudarjeno dvoje – najprej način zmanjšanja anksioznosti otroka in potem način zmanjšanja anksioznosti staršev. Kot učinkovito se je izkazalo tudi izobraževanje o značilnostih anksioznosti in načinih spoprijemanja z njo (Silverman in Treffers, 2001).

Raziskave (Eisen in Silverman, 1999, v Silverman in Treffers, 2001) kažejo, da je vrsto terapije bolje določiti glede na bolj ali manj izražene komponente anksioznosti. Pri otrocih, pri katerih so v ospredju skrbi, na primer uporabimo kognitivno terapijo, pri otrocih, pri katerih so v ospredju telesni simptomi, pa tehnike sproščanja. Ker se anksioznost povezuje tudi s slabši-

mi socialnimi spretnostmi, je smiselna uporaba treninga socialnih spretnosti (Silverman in Treffers, 2001). Ne smemo pa tudi zanemariti, da na učinek programov za zmanjševanje anksioznosti vplivajo poleg programa še spol udeležencev, anksioznost njihovih staršev in stopnja anksioznosti pred programom (Barrett idr., 2005). V publikaciji se osredinjamo na učence in dijake v šoli (vzorci niso klinični). Je pa tudi pri nekliničnih vzorcih učinek programa različen glede na raven anksioznosti (prav tam).

Eden izmed dokazano učinkovitih programov zmanjševanja anksioznosti, ki je lahko uporabljen tako na univerzalni kot tudi na osredinjeni ravni, je **program PRIJATELJI (angl. FRIENDS, Barrett, 2005)**. Program na podlagi socialnega in čustvenega učenja ter kognitivno-vedenjskega pristopa omogoča učinkovito zmanjšanje anksioznosti in depresivnosti otrok, mladostnikov in odraslih.

Razvila ga je mednarodno priznana strokovnjakinja s področja klinične psihologije Paula Barrett<sup>6</sup>. Zaradi učinkovitosti program PRIJATELJI kot edinega te vrste priporoča tudi Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2004). Program se lahko izvaja na individualni, osredinjeni (v skupinah z od šestimi do desetimi udeleženci) in univerzalni ravni (na ravni celotnega razreda ali šole). Program razvija spretnosti učinkovitega spoprijemanja z vsakdanjimi izzivi, normalizira negativna čustva, gradi vseživljenjsko čustveno odpornost, podpira vzpostavljanje in ohranjanje socialnih podpornih mrež ter pozitivnih vzornikov, spodbuja empatijo in večja samozavest, zmanjšuje medvrstniško nasilje ter uči spretnosti konstruktivnega razreševanja medosebnih konfliktov, izboljšuje učno uspešnost ter opolnomoči otroke, družine in učitelje (Barrett, 2012).

## NAČINI ZMANJŠEVANJA AGRESIVNOSTI

Modeli zmanjševanja agresivnosti se v grobem delijo na dva tipa, to je usmerjene na spremembe okolja in usmerjene na spremembe posameznika.

### Modeli, usmerjeni na spremembe okolja

Modeli, usmerjeni na spremembe šolskega in ožjega razrednega okolja, vsebujejo širok nabor primerov prakse, od uporabe varnostnikov, detektorjev kovin, prisotnosti policistov, pravil ustreznega vedenja, manjšanja razredov, izboljšanja razredne klime do arhitekturnih sprememb. Od modelov, usmerjenih na spremembe okolja, sta se kot učinkovita izkazala dober nadzor in uspešna vpeljava disciplinskih postopkov (Flannery idr., 2007). Pomembni sta pripravljenost in usposobljenost učiteljev, da jasno obravnavajo vsako obliko agresivnosti in da šola zagovarja stališče neagresivne komunikacije (Aničić idr., 2002).

Najbolj znan in prvi celostni program zmanjševanja agresivnosti na ravni šole je Olweusov program (angl. Olweus Bullying Prevention Program

<sup>6</sup> Program sicer izvira iz Avstralije, je pa tudi uspešno preveden in prenesen v dvanaest držav. Za izvajanje programa je obvezno predhodno usposabljanje pri akreditiranih izvajalcih programa (Pathway Health and Research Centre, Brisbane, Avstralija). Za uporabo programa je treba pridobiti dovoljenje avtorjev programa.

- OBPP), razvit na Norveškem, ki zajema intervencije na ravni posameznika (delo z izvajalcem agresivnega vedenja, delo z žrtvijo agresivnega vedenja in pogovor s starši), razreda (oblikovanje jasnih razrednih pravil, pohvale za želeno in sankcije za neželjeno vedenje, razredne ure za ozaveščanje o agresivnem vedenju, razvijanje sodelovalnih oblik dela, razredni sestanek z učenci, učitelji in s strokovnjaki) in šole (šolski dan, namenjen obravnavi agresivnega vedenja, nadzor učencev v šoli in neposredni bližini šole, srečanje med starši in učenci, skupinski pogovori s starši, razvijanje ugodne šolske klime, izobraževalne skupine za učitelje, učence in starše). Program vključuje učitelje, starše in učence (v njem se uporabljajo tudi vprašalniki, s katerim merimo prisotnost agresivnega vedenja v šoli, knjiga, v kateri so zajeti opisi agresivnega vedenja ter učinkovitih intervencij, gradivo za starše ter dvajsetminutni videoposnetek, ki prikazuje zgodbo dveh otrok/mladostnikov, ki sta žrtvi agresivnega vedenja) (Flannery idr., 2007). Za sabo ima več kot 35 let uporabe ter dokazano zmanjšuje izpostavljenost agresivnemu vedenju in izvajanju agresivnega vedenja. Model je bil preverjen v longitudinalni raziskavi z merjenjem agresivnega vedenja pred in med vpeljavo programa in po njej. Rezultati so pokazali pomembno zmanjšanje agresivnega vedenja osem in dvajset mesecev po vpeljavi programa (Huesmann, 1994). Za poznejšo uporabo je priporočena prilagoditev kulturnemu okolju (Marcus, 2007). V sklopu programa je tudi program, ožje namenjen prevenciji agresivnega vedenja na zmenkih - SafeDates. Program SafeDates cilja na spremembe norm o agresivnem vedenju mladostnikov. Vsebina programa so gledališke predstave z agresivno vsebino, obiskovanje deseturnega izobraževalnega programa in sodelovanje v natečaju za najboljši plakat na temo agresivnega vedenja (Flannery idr., 2007). Podobna programa novejšega nastanka sta tudi celostni program finskih raziskovalcev, program KiVa, ki kaže spodbudne rezultate in je že bil prenesen v več držav (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen in Salmivalli, 2011), ter Sullivanov program (Sullivan, 2011). KiVa se osredinja na opazovalce agresivnega vedenja, Sullivanov program pa cilja predvsem na spremembo šolske kulture v celoti (Pečjak, 2014).

### **Modeli, usmerjeni na spremembe posameznika**

Drugi tip modelov so programi zmanjševanja agresivnega vedenja, vezani na spremembe posameznika. Ti so lahko usmerjeni na vedenje, kognicijo ali stališča. Pogosto se uporabljajo kognitivno-vedenjski programi socialnih spretnosti. Takšni kognitivni modeli v splošnem temeljijo na načelih kognitivnih teorij, učenja in modelnega učenja, razvijajo spretnosti prepoznavanja situacij, nadzorovanja impulzov s predvidevanjem posledic ter spodbujajo pravilno zaznavanje čustev in namer drugih (Flannery idr., 2007; Krall, 2003). Modeli, ki se osredinjajo na stališča, poskušajo vplivati na agresivnost z večjo vpletenostjo učencev v razredne dejavnosti, z motiviranjem učencev za učenje, višanjem dosežkov in s povečevanjem občutka pripadnosti šoli (Flannery idr., 2007), s povezovanjem učnih vsebin z vsakdanjim življenjem, z večanjem možnosti učencev za soodločanje, večjo identifikacijo s šolo in zmanjševanjem negativnega socialnega etiketiranja (Krall, 2003). Strokovnjaki o učinkovitosti teh



modelov izražajo nasprotujoča si mnenja. Eni trdijo, da so učinkoviti (Flannery idr., 2007), drugi, da niso (Huesmann, 1994). Slednji vidijo razlog za neuspeh predvsem v nemoči upoštevanja vseh ozadij in okolij, v katerih se posameznik agresivnega vedenja uči in ga vzdržuje. Kot dokazano učinkoviti so se izkazali programi, ki (Marcus, 2007):

- temeljijo na teoretični osnovi;
- naslavljajo rizične dejavnike razvoja agresivnosti;
- so dolgotrajni, potekajo vsaj eno leto;
- so intenzivni (uporabljajo klinični pristop) in so usmerjeni na že agresivne posameznike;
- sledijo kognitivno-vedenjskim usmeritvam;
- so multimodalni in multikontekstualni;
- se osredinjajo na razvijanje socialnih spretnosti;
- so razvojno ustrezni;
- se ne izvajajo v institucijah;
- so izvedljivi (npr. majhen osip).

Dodatno za šolsko okolje ameriško združenje psihologov (APA, 1993, v Marcus, 2007) priporoča podporo učiteljem pri uravnavanju neprilagojenega vedenja znotraj razreda.

Modele lahko tako kot modele anksioznosti delimo na tri ravni: univerzalno (zajame otroke in mladostnike ne glede na raven agresivnosti in deluje preventivno), osredinjeno (zajame otroke in mladostnike, pri katerih so bili ugotovljeni rizični dejavniki za razvoj agresivnosti) in individualno (zajame agresivne posameznike).

Med **univerzalnimi programi** so taki s širšo zasnovo, zato delujejo preventivno na širok razpon psihosocialnih težav (tudi na agresivnost in anksioznost). Kar zadeva agresivnost, so se kot najuspešnejši izkazali modeli razvijanja pozitivne razredne klime (npr. nagrade, spodbude za prosocialno vedenje). Drugi uspešen model so individualne ali skupinske oblike svetovanja in tretji najuspešnejši so modeli učenja socialnih spretnosti (npr. razreševanja konfliktov, uravnavanja jeze, sproščanja). Vrstniška mediacija se je izkazala kot manj učinkovita. Eden izmed učinkovitejših preventivnih programov je PATHS (angl. Promoting Alternating Thinking Strategies) (Greenberg, Kusche, Cook in Quamma, 1995). PATHS je osnovan na petih principih spodbujanja kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja otrok: (i) razvijanju spretnosti spoprijemanja in samouravnavanja z integracijo negativnih čustev v čustveni slovar, s sprejemanjem perspektive drugega, z učinkovitim reševanjem problemov ter razumevanjem posledic lastnih dejanj; (ii) razvijanju priložnosti za razvijanje te spretnosti v realnem okolju pozitivne razredne klime; (iii) spodbujanju zgodnjega razvoja možganov s spodbujanjem nadzora znotraj odnosa učenec – učitelj – vrstniki; (iv) postopnem ponotranjenju pozitivnih socialnih norm in pravil vedenja; (v) razvijanju otrokove spretnosti predelave čustvenih vsebin z nadzorom vzburjenja in razmišljanjem v problemski situaciji. Program je intenziven (delavnice potekajo trikrat tedensko pet let) in učinkovit na ravni šole (od vrtca do petega razreda osnovne šole). Drugi učinkoviti programi so še *Drugi korak preprečevanja nasilja* (angl. Second Step Violence Prevention Curriculum), ki temelji na razvijanju empatije (s prepoznavanjem

telesnih, obraznih, besednih in situacijskih znakov čustev), reševanju socialnih problemov (z identifikacijo problema, s prepoznavanjem različnih rešitev, z oceno rešitve) in uravnavanju jeze (s prepoznavanjem znakov in z uporabo tehnik samopomirjanja). Primeren je od vrtca do devetega razreda osnovne šole (Markus, 2007).

Na **osredinjeni ravni** so najučinkovitejši programi, ki vključujejo uravnavanje jeze, razreševanje konfliktov (npr. neodzivanje) in razvijanje odnosnih spretnosti. Na zmanjševanje agresivnega vedenja bolj učinkujejo programi, ki razvijajo odnosne spretnosti. Na tej ravni se uporabljajo tudi prilagojene izvedbe nekaterih uspešnih programov na primarni ravni, na primer PATHS (prilagoditev se imenuje hitri pas (angl. Fast Track)). Drugi programi, ki so se izkazali kot uspešni na tej ravni, so še program za mlade Aban Aya (angl. Aban Aya Youth Project), trening nadzora jeze (angl. Anger Management Training) ter tudi nekateri drugi kognitivno-vedenjski pristopi (prav tam).

Na **individualni ravni** pa se je kot najučinkovitejša izkazala multisistematska terapija (angl. Multisystematic Therapy). Ta se osredinja na spremembe znotraj posameznika (npr. kognitivne značilnosti) in v njegovem okolju (v več sistemih hkrati: družini, šoli, med vrstniki). Pristop vključuje intenzivno in dolgotrajno psihoterapevtsko delo z učencem ter hkrati z njegovo družino, s šolskim osebjem, prijatelji, z vrstniki (prav tam).

V novejšem času programi zmanjševanja agresivnosti poskušajo upoštevati tudi različne vrste agresivnosti, predvsem se različni pristopi pojavljajo pri reaktivni in proaktivni agresivnosti. Reaktivna agresivnost se povezuje s pristopi učenja socialnih veščin ter z medikamentozno terapijo, ki manjša anksioznost in impulzivnost ter vzdržuje pozornost. Priporočene so tudi vaje za nadzorovanje jeze. Medikamentozna terapija se sicer priporoča, ko so izčrpane druge psihoterapevtske možnosti (prav tam). Za proaktivno agresivnost so intervencije usmerjene večinoma v preventivo in izobraževanje staršev o uporabi neagresivnih načinov vedenja (Connor, 2002). Informiranje in izobraževanje staršev se je tudi sicer izkazalo kot uspešno, izboljšanje pa se pojavi pri tretjini agresivnih otrok. Priporočeno je, da so programi izobraževanja intenzivni, to pomeni pogostejši (na primer večkrat tedensko), da trajajo najmanj deset tednov in da izobraževanje v krajši obliki ponovimo čez leto dni.

V Sloveniji so D. Mugnaioni Lešnik, Koren, Logaj in M. Brejc (2008) analizirali obstoječe modele preprečevanja agresivnega vedenja v šolah. Primerjali so tako preventivne modele kot tudi modele za obravnavo agresivnega vedenja. **Ugotovili so, da se v slovenskih osnovnih šolah večinoma pojavljajo preventivni modeli, ki so izobraževalne narave, in da manjkajo modeli obravnave agresivnega vedenja. Ugotovili so, da manjkajo celostni in sistemski pristopi ter modeli, ki bi trajali dlje, na primer vsaj eno šolsko leto.** Prav tako bi bilo po njihovem mnenju v programe smiselno vključiti starše, ki jih zdajšnji modeli ne vključujejo.

Glede na prepoznan problem agresivnega vedenja v šolah povsod po svetu (Currie idr., 2012) je bilo razvitih več programov (bolj ali manj uspešnih), manj pa nacionalnih strategij, ki bo vključevale tudi politiko. Vendarle pa je glede na kompleksnost agresivnosti ter tudi njene trdovratnosti oziroma stabilnosti **nujna celostna obravnava, ki vključuje tudi odločitve na nacionalni**

**ravni.** Eden izmed učinkovito zastavljenih in izvajanih programov zmanjševanja agresivnega vedenja je nacionalna strategija Avstrije iz leta 2008 (Spiel, Wagner in Strohmeier, 2012), ki je bila sistematično uvedena, spremljana in evalvirana in ki temelji na primerih dobre prakse iz tujine (Kanade, s Finskega, z Norveškega in iz Avstralija), primerih dobre prakse avstrijskih šol ter vključitvi vseh vpletenih (raziskovalcev, šolskih svetovalnih delavcev in sindikalnih zaupnikov). V strategiji so zastavljeni trije cilji: (i) večja ozaveščenost in znanje o agresivnem vedenju, (ii) razvoj socialnih spretnosti za spoprijemanje z agresivnim vedenjem, (iii) poudarek na odgovornosti in aktivni vpletenosti vseh na šestih področjih: politiki in ukrepih, preventivni in interventni dejavnosti, prenosu znanja in izobraževanju, informiranju in odnosih z javnostjo, sodelovanju in povezovanju, evalvaciji in raziskovanju. Za vsako posamezno področje so bili določeni dejavnosti in njihovi izvajalci. Za področje preventivnih in interventnih dejavnosti so bili med njimi povečanje števila šolskih psihologov, pilotni projekti socialnih delavcev, vpeljava vedenjskih pogodb, vpeljava vrstniške mediacije in vpeljava programov za razvijanje socialnih spretnosti (več o strategijah prav tam).

## **MODEL POVEZANOSTI ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI TER MOŽNOSTI SKUPNE OBRAVNAVE**

Da se povečana agresivnost pojavlja ob povečani anksioznosti, je bilo ugotovljeno tako v raziskavah na nekliničnih vzorcih (Tanaka idr., 2010) kot tudi na kliničnih vzorcih (Philips in Giancola, 2008; Levy, Hunt in Heriot, 2007; Furr, Tiwary, Suveg in Kendall, 2009; Mullin in Hinshaw, 2007). Povezanost je raziskovalno zanimiva ter hkrati odpira možnosti skupne obravnave anksioznosti in agresivnosti v preventivnih in interventnih programih.

Da bi raziskali možnost hkratnega zmanjšanja anksioznosti in agresivnosti v šolah, smo preverili konstruktno povezanost anksioznosti in agresivnosti. V tem poglavju predstavljamo psihološke procese, ki povezujejo anksioznost z agresivnostjo, ter empirično preverimo skladnost zbranih podatkov (strukturno linearno modeliranje odnosov) z modelom, v katerem anksioznost vodi v agresivnost, na vzorcih osnovnošolskih učencev (več o uporabljenih vzorcih v poglavju *Dejavniki anksioznosti in agresivnosti*). Ob tej predpostavki bi tako lahko programe zmanjševanja anksioznosti uporabili tudi za zmanjševanje agresivnega vedenja. Pri tem je pomembno poudariti, da so se v preteklosti programi zmanjševanja anksioznosti v primerjavi s programi zmanjševanja agresivnosti izkazali kot učinkovitejši. Preverjanje učinkovitosti programov za zmanjševanje anksioznosti, ki temeljijo na vedenjsko-kognitivnih pristopih, je široko empirično podprto (Barrett, Dadds in Rapee, 1996; Barrett in Farrell, 2009). Poleg tega pa nekateri raziskovalci (Greenberg, Domitrovich in Bumbarger, 2001, v Barrett in Farrell, 2009) poudarjajo, da lahko poleg zmanjševanja anksioznosti kot posledico uporabe tovrstnih (kognitivno-vedenjskih) programov pričakujemo tudi zmanjševanje pridruženih motenj (npr. tudi agresivnosti). Bolj specifično za program zmanjševanja anksioznosti (npr. PRI-JATELJI) raziskave (Barrett, Dadds in Rapee, 1996; Barrett, Duffy, Dadds in Rapee, 2001) kažejo, da se simptomi anksioznosti zmanjšajo v povprečju pri 80

odstotkih udeležencev po zaključku programa in, kar je še pomembneje, pozitivni učinki vztrajajo tudi šest let po zaključku programa (Barrett idr., 2001). Primerjava raziskav in pregledi raziskovalne literature kažejo, da so programi zmanjševanja agresivnega vedenja v večini primerov neuspešni v tujini (Huesmann, 1994) ter tudi pri nas (Mugnaioni idr., 2008). Eden izmed razlogov za neuspešnost je lahko tudi v osredinjenosti na vedenjske izide agresivnosti, in ne toliko na vzroke agresivnosti.

Zaradi tega smo se odločili, da v Sloveniji preverimo, ali lahko z uporabo programa zmanjševanja anksioznosti zmanjšamo tudi agresivnost učencev. Na podlagi raziskovalnih ugotovitev o učinkovitosti programa PRIJATELJI v tujini smo se odločili zanj.

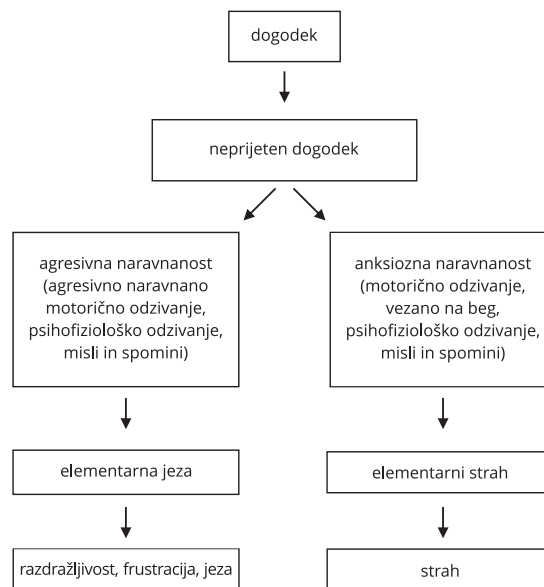
Za preizkus uporabe skupnega programa smo se odločili iz dveh razlogov:

- **programi zmanjševanja anksioznosti so empirično bolj podprti, več je dokazanih učinkov, tudi dolgoročnih, v primerjavi s programi preprečevanja in zmanjševanja agresivnosti;**
- **skupna uporaba omogoča gospodarnejšo izrabo časa v šolskem prostoru in deluje celostneje.**

Teoretično podlago za model povezanosti anksioznosti in agresivnosti na eni strani predstavlja kognitivno neosociacijski model Berkowitza (1990) in na drugi model obrambnega vedenja M. F. Delfos (2004).

### **Neosociacijski model Berkowitza**

V Berkowitzevem (1990) modelu neprijeten dogodek ali negativen občutek vodi bodisi v agresivno vedenje bodisi v izogibalno vedenje. Berkowitz je leta 1990 postavil model, v katerem so povodi za agresivno vedenje katerikoli negativni dogodki (npr. frustracija, konflikti, telesno neudobje) in je osnovan na predpostavkah frustracijske teorije (Dollard, Dobb, Miller, Mowrer in Sears, 1939). Na osnovi tega modela je razvil kognitivno-neosociacijski model, za katerega sta značilna prepletenost in sočasno medsebojno vplivanje agresivnosti in anksioznosti. Model je prikazan na naslednji sliki.



**Slika 2: Kognitivno-neosociacijski model**

Model predpostavlja dve ločeni poti za agresivnost in anksioznost ter na ta način ne pojasni odnosa med anksioznostjo in agresivnostjo neposredno. Vendarle pa Berkowitz razume odziv kot preplet (asociacijsko mrežo) čustvenih in kognitivnih odzivov. Z drugimi besedami to pomeni, da ko je aktiven en odziv, se aktivira tudi drugi. Sklepamo lahko, da kadar posameznik ne pozna vzroka strahu (kot je na primer pri anksioznosti), se vključi vzporedni proces (torej agresivni odziv). Empirična podpora anksioznosti kot sprožilcu agresivnega vedenja je na voljo v raziskovalni literaturi (Renfrew, 1997; Lalongo idr., 1996; Grana, Gómez, Andreu, Rogers in Arango Lasprilla, 2003) kot tudi v teoretičnih modelih agresivnosti – t. i. frustracijska hipoteza (Dollard idr., 1939). Frustracija in jeza se pojavita ob zaznavi negativnega dogodka, za katerega posameznik oceni, da bi ga lahko preprečili bodisi zunanji dejavniki bodisi notranji dejavniki (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Natančneje frustracijska teorija agresivnosti (Dollard idr., 1939) pravi, da je predhodnik vsakega agresivnega vedenja neka oblika frustracije in da frustracija vedno vodi do agresivnega vedenja. Izhajajoč iz te domneve, Berkowitz (1990) razširi pojem frustracije na vsa negativna čustvena stanja (tudi anksioznost) kot sprožilce agresivnega vedenja. Da lahko bolje razumemo, v katerih primerih in kako anksioznost deluje kot frustracija in s tem kot sprožilec agresivnega vedenja, je treba natančneje opredeliti subjektivni občutek anksioznosti ter njene vedenjske in fiziološke značilnosti.

Anksioznost kot poteza se povezuje s pogostejšimi ocenami okoljskih značilnosti kot ogrožajočih (Mathews in Mackintosh, 1998; Meesters, Muris in Rooijen, 2007). Anksiozen posameznik je ves čas pozoren na morebitne ogrožajoče značilnosti okolja, je v stalni pripravljenosti in iskanju morebitnih groženj. Nagnjenost k zaznavanju okolja kot grožnje je bila potrjena v števil-

nih eksperimentalnih raziskavah in tudi bolj specifično prav z uporabo jeznih obrazov. Anksiozni posamezniki so več pozornosti namenjali jeznim obrazom v primerjavi z neanksioznimi posamezniki (Bradley, Mogg, Falla in Hamilton, 1998). Eksperimenti so razkrili celo, da nagnjenost obstaja v primeru izrazov jeze in strahu (Georgiou idr., 2003), ne pa za vse negativne izraze (npr. žalost).

Ko se posamezniki osredinjajo na grožnje in zaznavajo v svojem okolju več ogrožajočih značilnosti, tudi celotno okolje zaznavajo bolj negativno in je zanje na splošno značilno slabše razpoloženje (Öhman, 2008). Bushman, Baumeister in C. M. Phillips (2001) so v raziskavi ugotovili, da se posamezniki, ki so slabše razpoloženi, pogosteje vedejo agresivno z namenom čustvenega samouravnavanja (da bi se bolje počutili). Čustveno uravnavanje je tudi sicer pomembno tako pri anksioznosti kot tudi pri agresivnosti. Anksioznost in agresivnost sta povezani s težavami v samouravnavanju čustev (Mullin in Hinshaw, 2007). Wilkowski in Robinson (2010) opredeljujeta tri načine, s katerimi uravnavanje čustev vpliva na agresivno vedenje: (i) blaženje pripisovanja sovražnih namer drugim; (ii) prekinitev premlevanja in odvrnitev pozornosti od sovražnih misli; (iii) potlačitev sovražnih namer. Anksioznost na drugi strani je posledica slabšega samouravnavanja čustev in previsoke čustvene vzdraženosti (npr. visoka anksioznost). Težave v uravnavanju čustev negativno vplivajo na predelavo socialnih informacij, kar je še posebej pomembno pri agresivnem vedenju (npr. ocenjevanje nevtralnih dogodkov kot sovražnih) (Mullin in Hinshaw, 2007). Težave v uravnavanju čustev torej lahko razumemo kot skupno podlago tako anksioznosti kot tudi agresivnosti.

### **Model obrambnega vedenja M. F. Delfos**

Neposrednejša (vzročna) povezava med anksioznostjo in agresivnostjo je predstavljena z modelom M. F. Delfos (2004). Avtorica (prav tam) v tem modelu obrambnega vedenja vzročno poveže anksioznost, agresivnost in depresivnost z anksioznostjo v glavni vlogi. Model je predstavljen na naslednji sliki.



**Slika 3: Model M. F. Delfos (2004)**

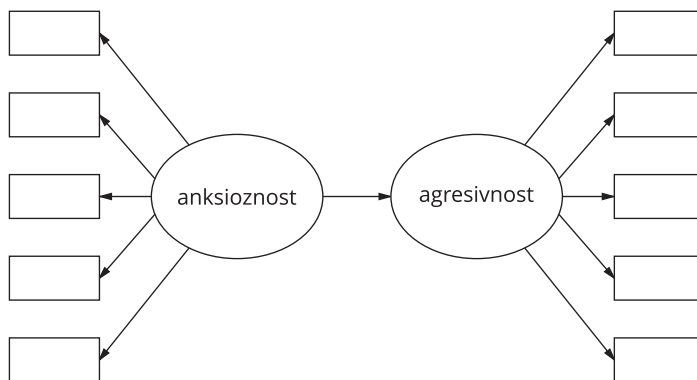
V modelu M. F. Delfos se anksioznost pojavi ob zaznavi nevarnosti. Takrat se na podlagi hormonov vzpostavi reakcija anksioznosti. Nato se posameznik lahko odloči, ali bo aktiven ali ne. Akcija lahko v skrajni obliki vodi v agresivnost in neakcija v skrajni obliki v depresivnost. Akcija zmanjša prvotno anksioznost in neakcija poveča prvotno anksioznost. Model poleg odnosov med anksioznostjo, agresivnostjo in depresivnostjo uspešno razlaga tudi razlike med spoloma; moški se v večji meri odzivajo aktivno in s tem manjšajo anksioznost, ženske pa v večji meri neaktivno, s čimer večajo lastno anksioznost.

Dodatno lahko vzročni model osvetlimo tudi s podatki raziskave, ki jo je K. Levy izvedla s C. Hunt in S. Heriot (2007). Preverjale so učinek različnih terapij na zmanjševanje anksioznosti in agresivnosti. Primerjale so učinke kognitivno-vedenjskega pristopa, usmerjenega na zmanjševanje anksioznosti, ter kognitivno-vedenjskega pristopa, usmerjenega na zmanjševanje anksioznosti in agresivnosti, na kliničnih vzorcih otrok, ki so dosegali kriterije tako za anksiozno motnjo kot tudi za opozicionalno motnjo (za katero je značilna tudi povečana agresivnost). Ugotovile so, da programi, ki sicer ciljajo samo na zmanjševanje anksioznosti (podobno kot programi, ki sicer ciljajo tako na agresivnost kot tudi na anksioznost), skupaj z anksioznostjo pomembno zmanjšajo tudi agresivnost.

Na osnovi predstavljenih teoretičnih modelov smo predpostavili, da povečana anksioznost vodi v povečano agresivnost. Pozitivna povezanost obeh konstruktov je v raziskovalni literaturi dobro dokumentirana (Hokanson, 1961; Ialongo idr., 1996; Kashani, Deuser in Reid, 1991; Mayfield idr., 2005; Tanaka idr., 2010), vendar pa smo želeli narediti od tu korak najprej in razmisliti o možnosti, da je anksioznost eden izmed virov agresivnega vedenja, kar je pomembno tudi za aplikacijo v praksi.

Teoretično je naš model oprt predvsem na model M. F. Delfos (2004), ki oba konstrukta vzročno poveže, pri čemer se model M. F. Delfos nanaša na situacije z negativnimi dogodki, medtem ko smo mi situacijski model prene-

sli na raven splošnih potez anksioznosti in agresivnosti. Skladnost empiričnih podatkov s teoretičnim modelom (na naslednji sliki) smo preverili s strukturalnim linearnim modeliranjem odnosov (M plus v.5.2; Muthen in Muthen, 2007) na vzorcih četrtošolcev in osmošolcev.



**Slika 4: Model povezanosti anksioznosti in agresivnosti**

Glede na to, da se tako v anksioznosti kot tudi v agresivnosti pojavljajo pomembne razlike med spoloma in med različnimi starostnimi skupinami, smo tudi model povezanosti preverili ločeno za oba spola in za obe starostni skupini. Zaradi pristranosti  $\chi^2$  na velikih vzorcih (Byrne, 1998) smo kot mere ujemanja uporabili po priporočilih Hu in Bentler (1999) nabor indeksov: CFI (vrednosti nad 0,90 pomenijo dobro prileganje modela podatkom), TLI (vrednosti nad 0,90 pomenijo dobro prileganje modela podatkom), RMSEA (vrednosti pod 0,05 pomenijo zelo dobro prileganje modela, vrednosti od 0,05 do 0,08 pomenijo dobro prileganje modela, vrednosti od 0,08 do 0,10 pomenijo srednje prileganje modela in vrednosti nad 0,10 pomenijo slabo prileganje modela (Byrne, 1998)) in SRMR (vrednosti pod 0,05 pomenijo dobro prilaganje modela).

**Tabela 14: Mere ujemanja: model anksioznosti in agresivnosti**

		$\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
<b>četrtošolci</b>						
	dekleta (N = 2115)	3081,399	0,899	0,890	0,052	0,066
	fantje (N = 1980)	2692,365	0,906	0,897	0,050	0,056
	skupaj (N = 4143)	5209,684	0,906	0,898	0,062	0,059
<b>osmošolci</b>						
	dekleta (N = 1982)	4467,54	0,869	0,857	0,063	0,074
	fantje (N = 2238)	3990,239	0,825	0,810	0,072	0,080
	skupaj (N = 4233)	18112,965	0,861	0,849	0,064	0,082

Opombe: Uporabljen je bil algoritem največjega verjetja za izračun parametrov v modelu. Indikatorji poti so bili vsi statistično pomembni ( $p < 0,001$ ), pri četrtošolcih v razponu od 0,425 do 0,465 in pri osmošolcih v razponu od 0,327 do 0,445.



Podatki potrjujejo pozitivno povezanost anksioznosti in agresivnosti, in sicer znaša koeficient poti med splošno anksioznostjo (merjeno z AN-UD) in splošno agresivnostjo (merjeno z AG-UD) 0,40. Anksioznost pojasni šestnajst odstotkov variance agresivnosti. Višina koeficienta poti je skladna s strokovno literaturo (Crick, Ostrov in Werner, 2006; Jalongo idr., 1996). V skladu z merili Cohena (1988) je pojasnjevalna moč modela srednja.

Glede na to, da lestvica AG-UD meri glede na funkcijo bolj reaktivno agresivnost ter po načinu izražanja neposrednejšo agresivnost, je višina povezanosti tudi skladna z ugotovitvami raziskovalne literature, v kateri je navedeno, da se z anksioznostjo bolj povezuje reaktivna agresivnost (Tanaka idr., 2010; Fite, Raine, Stouthamer-Loeber, Loeber in Pardini, 2010). V primerjavi s proaktivno agresivnostjo je reaktivna značilnejša za konfliktna družinska okolja z negativnimi vzorci odnosov med otroki in starši (Brendgen, Vitaro, Boivin, Dionne in Perusse, 2006). Tovrstno okolje pa se povezuje tudi v visoko anksioznostjo (Tanaka idr., 2010). Dodatni pojasnjevalni dejavniki so torej tudi skupne značilnosti domačega okolja. Otroci, ki so doma izpostavljeni agresivnemu vedenju, na primer pozneje razvijejo višje ravni agresivnosti in anksioznosti, tudi če nadzorujemo njihov socialno-ekonomski status in število otrok v družini (Tanaka idr., 2010). Tanaka in drugi (prav tam) so preučevali vpliv družinskih konfliktov na agresivnost, reaktivno in proaktivno, na podlagi povečane anksioznosti. Ugotovili so, da družinski konflikti bolj učinkujejo na proaktivno agresivnost in da je ta učinek višji, če je prisotna tudi anksioznost. Anksiozni otroci se namreč v primerjavi z neanksioznimi otroki hitreje učijo agresivnih vedenjskih vzorcev in je zanje (zaradi pogostih konfliktov v družini) značilen manjši razpon vedenjskih vzorcev, med katerimi lahko izbirajo, zato tudi pogosteje izberejo agresivni vedenjski vzorec.

Mere ujemanja kažejo na ustrezno prileganje podatkov teoretičnemu modelu. Model kaže dobro ujemanje v obeh starostnih skupinah in pri obeh spolih. Za dobro ujemanje modela so priporočljive mere TLI in CFI nad 0,90, SRMR pod 0,05, pri RMSEA pa zelo dobro ujemanje modela pomenijo vrednosti pod 0,05, medtem ko vrednosti med 0,05 in 0,08 kažejo na dobro prileganje modela podatkom (Byrne, 1998; Hair, Anderson, Tatham in Black, 1998; Hu in Bentler, 1999). V dobro prilegajočih se modelih so rezultati ob upoštevanju različnih mer ujemanja po navadi skladni (Tabachnick in Fidell, 2007). Tudi v našem primeru je tako, saj večina uporabljenih indeksov kaže na ustrezno ujemanje. Ujemanje je nekoliko boljše pri vzorcih četrtošolcev kot pa osmošolcev.

Podatki, ki smo jih pridobili med raziskovanjem, se dobro prilegajo vzročnemu modelu, za dejanske zaključke o vzročnosti pa bi bilo treba uporabiti eksperimentalni raziskovalni načrt. Model je pokazal ustrezno ujemanje pri obeh spolih. Analiziranje skladnosti modela s podatki ločeno po spolih je še posebej pomembno zaradi različnih razvojnih linij agresivnosti glede na spol. McGee in drugi (1992, v Silverman in Treffers, 2001) so ugotovili, da težave, vezane na ponotranjenje (npr. anksioznost), pri fantih, starih enajst let, pomembno napovedujejo njihove težave s pozunanjenjem (npr. agresivnost), ne pa tudi s ponotranjenjem (npr. anksioznost). Pri dekletih je napoved drugačna, in sicer težave s ponotranjenjem pri enajstih letih napovedujejo tudi

težave s ponotranjenjem pri petnajstih (Silverman in Treffers, 2001).

**Model povezanosti anksioznosti in agresivnosti je pomemben predvsem zaradi načrtovanja programov zmanjševanja tako anksioznosti kot tudi agresivnosti.** Ker je agresivnost povezana s širokim naborom negativnih izidov (Connor, 2002; Poulin in Boivin, 2000; Vitaro, Brendgen in Barker, 2006; Vršnik Perše, Kozina in Rutar Leban, 2011), je še posebej pomembno, da raziščemo vire agresivnega vedenja, ki bi lahko vodili v učinkovito zmanjšanje. Zmanjševanje agresivnosti, sploh v zgodnjem obdobju, je namreč povezano z višjo učno in delovno učinkovitostjo ter s tem z večjim prispevkom k skupnosti pozneje v življenju (Matthews, Deary in Whiteman, 2009).

Na podlagi teoretične umestitve modela povezanosti ter preverjanja prileganja zbranih podatkov modelu smo oblikovali smernice za šolsko prakso.

### Smernice za šolsko prakso

- **Programi hkratnega zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti**  
Glede na empirično potrditev modela povezanosti anksioznosti in agresivnosti podpiramo uporabo programov, namenjenih zmanjševanju tako anksioznosti kot tudi agresivnosti. Pri tem lahko kot izhodišča uporabimo nekatere skupne osnove tako visoke anksioznosti kot tudi visoke agresivnosti, ki so predstavljene v nadaljevanju.
- **Osredinjenost na morebitne grožnje v okolju**  
Da lahko pozornost razbremenimo nenehnega pregledovanja okolja glede morebitnih groženj, je priporočljiva uporaba tehnik usmerjanja pozornosti (npr. čuječnost, usmerjenost na pozitivne vidike).
- **Težave v uravnavanju čustev**  
V ta okvir spada spodbujanje prepoznavanja lastnih čustev (še posebej zgodnjih znakov jeze in anksioznosti) ter čustev drugih in celotne čustvene reakcije. Pri tem nam je lahko v pomoč model krožne čustvene reakcije Mili-vojeviča (2004).
- **Konfliktno družinsko okolje**  
Na ravni šole neposredno ne moremo vplivati na konfliktna okolja doma. Lahko pa je ta podatek osnova, da več pozornosti namenimo učencem iz bolj konfliktnih okolij. Pri tem je pomembna širitev njihovih vedenjskih vzorcev (učenje pozitivnih vedenjskih vzorcev tako z modelnim učenjem kot z igro vlog ter s socialnimi igrami).

## **PRIMER HKRATNEGA ZMANJŠEVANJA ANKSIOZNOSTI IN AGRESIVNOSTI**

Po empirični znanstveni potrditvi modela povezanosti anksioznosti in agresivnosti smo želeli model preveriti v praksi. Natančneje nas je zanimalo, ali lahko na podlagi povezanosti anksioznosti in agresivnosti pričakujemo, da se bo ob zmanjšanju anksioznosti zmanjšala tudi agresivnost učencev.

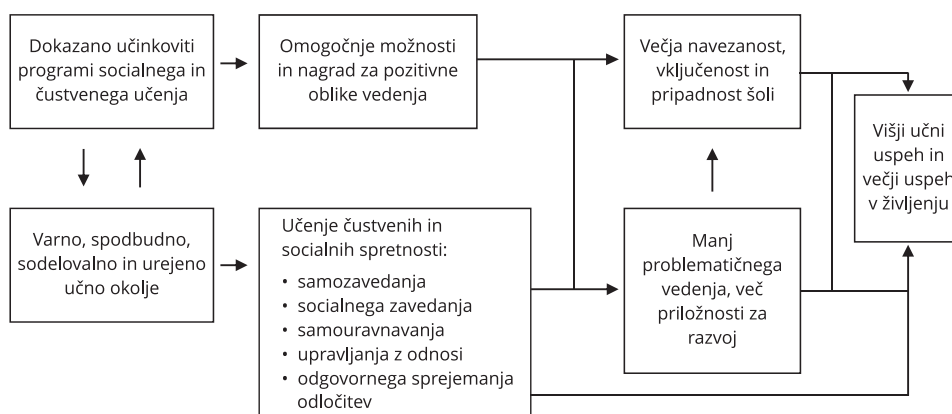
V zvezi s tem smo želeli ugotoviti, ali lahko v tujini dokazano učinkovit program zmanjševanja anksioznosti PRIJATELJI (Barrett, 2005) deluje tudi v Sloveniji, in sicer tako na zmanjševanje anksioznosti kot tudi na zmanjševanje agresivnosti. V ta namen smo oblikovali kvaziekperimentalni načrt, s katerim smo na podlagi kontrolne skupine preverjali učinke programa na anksioznost in agresivnost (ter druge povezane konstrukte). Ker je uporabljen program v Sloveniji novost, ga na tem mestu predstavljamo podrobneje skupaj z njegovo umestitvijo v širši okvir socialnega in čustvenega učenja.

### **Čustveno in socialno učenje**

Čustveno in socialno učenje je proces pridobivanja temeljnih čustvenih in socialnih spretnosti: samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, uspešnega upravljanja z odnosi in odgovornega sprejemanja odločitev (Durlak idr., 2011). Samozavedanje zajema poznavanje lastnih čustev in občutkov, realistično oceno lastnih sposobnosti in spretnosti ter samozavest. Socialno zavedanje zajema zaznavo čustev in občutij drugih, sposobnost prevzemanja perspektive drugih ter pozitiven odnos in dejavno vključenost v različnih skupinah. Samouravnavanje zajema uravnavanje lastnih čustev, tako da ta čustva spodbujajo dejavnosti, sposobnost odložitve nagrade zaradi sledenja ciljem ter vztrajnost kljub neuspehu, zastoju ali nazadovanju. Uspešno upravljanje z odnosi zajema učinkovito upravljanje s čustvi in z odnosi, vzpostavljanje in ohranjanje dobrih odnosov, ki temeljijo na sodelovanju, odpor ob neprimernih socialnih pritiskih, uporabo pogajanja kot sredstva razreševanja konfliktov ter pridobitev pomoči, ko je to potrebno. Odgovorno sprejemanje odločitev zajema pravilno oceno tveganja, sprejemanje odločitev na podlagi upoštevanja vseh pomembnih dejavnikov in najverjetnejših posledic različnih dejanj, spoštovanje drugih ter prevzemanje osebne odgovornosti za lastne odločitve (Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Social and Emotional Learning Programs, 2003, v Ragozzino idr., 2003). Razvite čustvene in socialne spretnosti so podlaga za boljše prilagajanje, bolj pozitivne oblike vedenja (več prosocialnih oblik vedenja), manj agresivnega vedenja, manj čustvenega stresa in anksioznosti ter višje učne dosežke in višje ocene v šoli (Greenberg idr., 2003). Razvoj čustvenih in socialnih spretnosti med čustvenim in socialnim učenjem se je, kot smo že ugotovili, izkazal kot pomemben napovednik dobre prilagoditve učencev in dijakov ter manjšanja negativnih razvojnih izidov ter hkrati tudi večanja učnih dosežkov. Poudarek na razvoju čustvenih in socialnih spretnosti vodi v splošno dobro počutje ter višjo učno učinkovitost pri učencih in dijakih, medtem ko nasprotno, tj. pomanjkanje teh spretnosti, vodi v številne osebne, socialne in učne težave (Eisenberg, 2006).

Ena izmed odmevnejših objav s področja čustvenega in socialnega učenja je metaanaliza Durlaka in drugih (2011). Vanjo je bilo vključenih 213 usmerjenih in na šolo vezanih univerzalnih programov socialnega in čustvenega učenja ter (med drugim) njihovega vpliva na učence in dijake. Analiza je zajela več kot 270.000 učencev in dijakov starosti od pet do osemnajst let. Raziskovalci so ugotovili pomembne pozitivne učinke tovrstnih programov na ciljne čustvene in socialne spretnosti, na odnos do sebe, do drugih in do šole. Pri učencih in dijakih, ki so bili izpostavljeni tovrstnim programom, so ugotovili več prosocialnega in manj agresivnega vedenja, manj težav ponotranjenja in višje učne dosežke. Učinki so bili statistično značilni vsaj šest mesecev po prenehanju programov. Največje mere velikosti učinka (0,69) so ugotovili pri socialnih in čustvenih spretnostih (npr. pri prepoznavanju čustev, spoprijemanju s stresom, empatiji, reševanju problemov, odločanju), ki so tudi sicer v ospredju zajetih programov. Pomembna pa je tudi ugotovitev, da se je na podlagi programov čustvenega in socialnega učenja učni dosežek učencev in dijakov v povprečju pomembno povečal, in sicer v povprečju za enajst percentilov (prav tam). Poleg pozitivnih učinkov tovrstnih programov na posameznika je bilo ugotovljeno tudi pozitivno učinkovanje na šolo kot celoto. Socialno in čustveno učenje namreč poleg večje socialne in čustvene kompetentnosti učencev izboljša tudi njihova stališča do sebe, drugih in do šole, na ravni šole zmanjšuje pogostost agresivnega vedenja, spodbuja sodelovalno vedenje v razredu in ne nazadnje zvišuje učni uspeh (prav tam). Wilson, D. C. Gottfredson in S. S. Najaka (2001) so v metaanalizi 165 raziskav primerjali učinkovitost različnih šolskih preventivnih programov s področja čustvenega in socialnega učenja. Ugotovili so, da programi čustvenega in socialnega učenja večajo prisotnost v šoli in manjšajo verjetnost prenehanja izobraževanja.

Celosten vpliv čustvenega in socialnega učenja na učni uspeh v šoli in v življenju je grafično prikazan v nadaljevanju.



**Slika 5: Celosten vpliv čustvenega in socialnega učenja na učni uspeh v šoli in življenju (vir: Zins, Bloodworth, Weissberg in Walberg, 2004)**

## Program PRIJATELJI

Pri preverjanju učinkovitosti programov zmanjševanja anksioznosti tudi za zmanjševanje agresivnosti smo se zaradi empirične podpore učinkovitosti odločili za program FRIENDS (Barrett, 2005) oz. PRIJATELJI. Prednosti programa pred drugimi so predvsem njegova dokazana učinkovitost, razvojna prilagojenost ter možnost prenosa v šolsko okolje. Program PRIJATELJI je razvojno specifičen, kar pomeni, da vključuje različne oblike za različno stare udeležence: *Zabavni PRIJATELJI* (angl. FUN FRIENDS) za predšolsko obdobje; *PRIJATELJI za vedno* (angl. FRIENDS FOR LIFE) za otroke, stare od 9 do 12 let; *Moji PRIJATELJI* (angl. MY FRIENDS) za mladostnike nad 12 let; *MOČNI ODRASLI* (angl. ADULT RESILIENCE, STRONG NOT TOUGH) za obdobje odraslosti. Uporabili smo obliko *PRIJATELJI za vedno* (Barrett, 2014b) v četrtem in obliko *Moji PRIJATELJI* (Barrett, 2014a) v osmem razredu. Program smo izvajali na ravni celotnega razreda, saj smo želeli preizkusiti prenosljivost programa v šolsko okolje brez dodatnih prilagoditev pouka.

Program je sestavljen iz desetih delavnic in se običajno (tudi v našem primeru) izvaja enkrat tedensko. Ker smo želeli preveriti delovanje programa v običajnem šolskem okolju, smo dolžino ene delavnice prilagodili eni šolski uri (45 minut). Vsaka delavnica se začne z dejavnostjo za ogrevanje, sledijo ciljno usmerjene dejavnosti ter na koncu še čas za sprostitvev in umirjanje. Dejavnosti so vključene v delovni zvezek programa, ki ga prejme vsak udeleženeec.

### Vsebina delavnic

V obliki *PRIJATELJI za vedno* (za četrti razred) se izvajajo naslednje delavnice:

- predstavitev programa in spoznavanje skupine;
- čustva (prepoznavanje čustev pri sebi in drugih, razvijanje empatije);
- telesni znaki in sproščanje;
- samogovor (prepoznavanje negativnega in pozitivnega samogovora);
- spreminjanje škodljivih misli v koristne;
- reševanje težav po korakih;
- vzorniki in podporna skupina;
- petstopenjski načrt za reševanje težav;
- uporaba spretnosti v vsakdanjem življenju;
- obnovitev in zabava.

V obliki *Moji PRIJATELJI* (za osmi razred) se izvajajo naslednje delavnice:

- predstavitev programa in spoznavanje skupine;
- čustva (razumevanje čustev in razvijanje empatije);
- samozavest;
- kako se sprostiti in biti pozoren na sedanji trenutek;
- usmerjanje pozornosti in močne misli;
- še več usmerjanja pozornosti in miselnih izzivov;
- možne rešitve in načrt za reševanje težav po korakih;
- petstopenjski načrt za reševanje težav;

- še en način reševanja težav;
- uporaba spretnosti programa za pomoč sebi in drugim.

Dodatno smo izvedli še dve delavnici za obnovitev in dve srečanja za starše. Srečanja za starše so obsegala (i) predstavitev programa z navezavo na dejavnosti, ki jih lahko izvajajo starši doma in podpirajo vsebine programa, (ii) značilnosti anksioznosti in širših čustvenih težav (varovalni dejavniki in rizični dejavniki), (iii) gradnja družinske rezilientnosti (zdravje in dobrobit, preventivne dejavnosti, empatija do vseh živih bitij, razvojna pripravljenost, starševske spretnosti, družinska sreča, čuječnost in zavedanje).

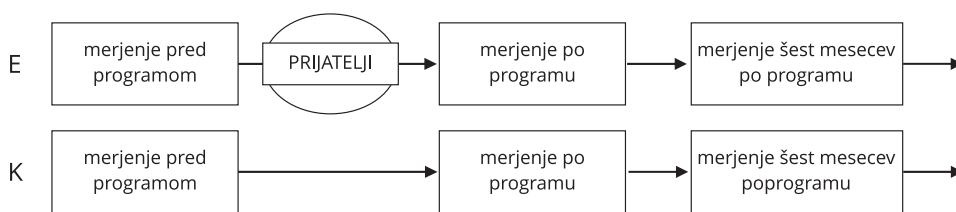
## **EMPIRIČNA RAZISKAVA: PREVERJANJE UČINKOVITOSTI PROGRAMA PRIJATELJI**

### **ZASNOVA RAZISKAVE**

Z namenom preverjanja učinkovitosti programa PRIJATELJI v Sloveniji smo oblikovali kvaziekperimentalni načrt, v katerem smo pred uporabo programa in po njej spremljali anksioznost in agresivnost (ter nekatere druge povezane konstrukte) udeležencev programa in njihove kontrolne skupine. Kvaziekperimentalni načrt sledi kriterijem eksperimentalnega načrta, vendar te v enem ali več korakih zaradi narave merjenja pojavov krši. Kriteriji eksperimentalnega načrta so naslednji: (i) preizkušance naključno izberemo iz populacije; (ii) preizkušance naključno razvrstimo k različnim eksperimentalnim pogojem; (iii) neodvisno spremenljivko spreminja raziskovalec; (iv) časovno zaporedje; (v) istočasno spreminjamo vrednosti neodvisne spremenljivke in nadziramo druge relevantne spremenljivke.

Raziskovalni načrt, ki smo ga izdelali, zadošča večini kriterijev raziskovalnega načrta, ne pa vsem. Udeleženci niso bili naključno izbrani iz populacije, v raziskavi sta sodelovali dve priložnostno izbrani osnovni šoli (glede na izraženo zanimanje vodstva šole in šolske svetovalne službe). V obeh šolah sta bila izbrana po dva razreda četrtošolcev in dva razreda osmošolcev (starostni skupini sta izbrani glede na starostni skupini, na katerih je bil model povezanosti anksioznosti in agresivnosti empirično preverjen). Izmed obeh razredov iste starostne skupine so bili učenci enega razreda naključno (z žrebom) izbrani v eksperimentalno skupino in drugi razred v kontrolno skupino. V raziskavo so bili vključeni samo učenci, za katere so starši po predhodnem informiranju (na informativnem srečanju o namenih in ciljih raziskave ter z zloženko) podali soglasje. Obe skupini (eksperimentalna in kontrolna) sta sodelovali v merjenju pred programom. Udeleženci so bili izenačeni v nekaterih spremenljivkah: eksperimentalna in kontrolna skupina sta v istih dveh šolah (s čimer smo kontrolirali vpliv šolskih dejavnikov na anksioznost in agresivnost, na primer šolske klime); obe skupini sta v povprečju enako stari (eksperimentalna in kontrolna skupina sta na enaki stopnji izobraževanja, na primer razreda 4. a in 4. b); razmerje med spoloma je dovolj podobno v obeh skupinah. S predmerjenjem smo tudi preverili, ali sta si skupini dovolj podobni v obeh merjenih značilnostih, to je anksioznosti in agresivnosti (t. i. preizkus enakosti skupin),

da smo lahko iz merjenja po eksperimentalnem pogoju sklepali na vpliv neodvisne spremenljivke na merjeno lastnost. Eksperimentalna skupina je bila nato izpostavljena programu PRIJATELJI (deset delavnic, enkrat tedensko). Ta program je v našem primeru neodvisna spremenljivka, ki jo bomo nadzorovali. Takoj po zaključku programa in šest mesecev po njem je sledilo spremljanje učinka, torej so vsi udeleženci ponovno rešili nabor merskih pripomočkov. Obdobje šestih mesecev je izbrano glede na preverjanje učinkov podobnih programov v drugih raziskavah (Dadds idr., 1997; Dadds idr., 1999). Časovno zaporedje meritev je bilo enako tako v eksperimentalni kot tudi v kontrolni skupini. Zadnjega kriterija eksperimentalnega načrta pa glede na naravo preučevanih pojavov nismo mogli v celoti izpolniti, saj ne moremo v celoti nadzorovati vseh spremenljivk, na primer osebnostnih značilnosti, vpliva domačega okolja, vzgoje in podobno, ki tudi vplivajo na anksioznost in agresivnost učencev. Učinek programa smo preverili z analizo razlik med stopnjo anksioznosti ter agresivnosti pred programom in po njem ter po obdobju šestih mesecev po zaključku programa in hkrati glede na rezultate kontrolne skupine. Potek raziskave je slikovno prikazan v nadaljevanju.



E = eksperimentalna skupina; K = kontrolna skupina

**Slika 6: Potek raziskave**

Starostna in spolna struktura sta razvidni iz naslednje tabele.

**Tabela 15: Udeleženci eksperimentalne in kontrolne skupine: razporeditev po spolu in starosti**

		Eksperimentalna skupina	Kontrolna skupina
4. razred	dekleta	24	17
	fantje	20	24
	skupaj	44	41
8. razred	dekleta	23	20
	fantje	21	16
	skupaj	44	36

Opomba: 14 učencev (trije v eksperimentalni in enajst v kontrolni skupini) osmega razreda ni imelo soglasja staršev in devet učencev (sedem v eksperimentalni in dva v kontrolni skupini) četrtega razreda ni imelo soglasja staršev.

Da bi ugotovili morebitne spremembe v eksperimentalni skupini, ki bi jih lahko pripisali učinkom programa, smo v merjenjih pred programom in po njem uporabili isti nabor pripomočkov.

Pripomočki v raziskavi so bili naslednji:

- **Lestvica anksioznosti AN-UD:** opis v poglavju *Dejavniki anksioznosti in agresivnosti*.
- **Lestvica agresivnosti za AG-UD:** opis v poglavju *Dejavniki anksioznosti in agresivnosti*.
- **Lestvica socialne anksioznosti, LSAA** (Puklek Levpušček, 2008) meri mladostnikovo doživljanje strahu, zaskrbljenosti in nesproščenosti v socialnih situacijah, v katerih mladostnik dejansko je ali predpostavlja, da bo objekt negativnega vrednotenja drugih. Lestvica meri tudi zadržanost, pasivnost oziroma vedenje umika v socialnih situacijah. Zajema tipične socialne situacije, v katerih mladostnik doživlja socialno anksioznost: druženje z vrstniki, vzpostavljanje in vzdrževanje stika z nepoznanimi vrstniki ali vrstnikom nasprotnega spola, vrstniške zabave, izpostavljanje razredu in nastopanje. Uporaba LSAA je primerna za mladostnike med enajstim in osemnajstim letom starosti. Vsebuje dve podlestvici: *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem (ZSNV)* ter *tesnoba in zadržanost v socialnem stiku (TZSS)*. Lestvici sta zmerno pozitivno povezani ( $r = 0,46$ ). Podlestvica ZSNV vsebuje petnajst postavk. Postavke se nanašajo na spoznavno in čustveno komponento socialne anksioznosti. Visok rezultat pomeni, da je mladostnik zaskrbljen in ga je strah zaradi dejanskega ali možnega negativnega vrednotenja vrstnikov (tako poznanih kot nepoznanih) zaradi možne izključenosti iz vrstniške družbe, grožnje negativne samopredstavitve v socialnem okolju ter možnih negativnih odzivov na njegov nastop v javnosti. Podlestvica TZSS vsebuje trinajst postavk, ki se nanašajo na vedenjsko in čustveno komponento socialne anksioznosti. Visok rezultat na omenjeni podlestvici pomeni, da je mladostnik v stikih z vrstniki (s poznanimi vrstniki, z nepoznanimi vrstniki ali z vrstniki nasprotnega spola) zadržan, nesproščen, ni dejavni pobudnik za vzpostavitev in vzdrževanje stikov, ne želi biti v središču pozornosti, v skupini vrstnikov pa se vede pasivno. Mladostnik oceni pogostost doživljanja ali vedenja, ki ga opisuje vsaka postavka na petstopenjski lestvici (1 – *sloh ne*, 2 – *pretežno ne*, 3 –



včasih da, včasih ne, 4 – pretežno da, 5 – vedno). Lestvica se je na slovenskih vzorcih izkazala za zanesljivo ( $0,80 < \alpha < 0,91$ ;  $r_{\text{test-retest}} = 0,80$ ) in veljavno ( $r_{\text{LSAA-EDAS}}^7 = 0,64$ ;  $r_{\text{LSAA-VMTM}}^8 = 0,62$ ).

- **Vprašalnik spretnosti in težav, SDQ** (Goodman, 1997) je pripomoček za zgodnje odkrivanje močnih področij in težav na področju vedenja pri otrocih in mladostnikih. Vsebuje 25 trditev – opisov vedenja (nekateri opisi opredeljujejo zaželeno in drugi manj primerno vedenje). Udeleženci označijo, v kolikšni meri postavke veljajo zanje (1 = *ne velja*, 2 = *delno velja*, 3 = *gotovo velja*). Vprašalnik je sestavljen iz petih poddimenzij, ki se lahko seštejejo v dve dimenziji: *težave ponotranjenja* (poddimenziji *čustvene težave* (pet trditev), *težave z vrstniki* (pet trditev)), *težave pozunanjenja* (poddimenziji *vedenjske težave* (pet trditev), *hiperaktivnost* (pet trditev)). Poleg tega lahko ti dimenziji seštejemo v eno – *skupne težave* (težave ponotranjenja in težave pozunanjenja). Poddimenzija *prosocialnost* se ne prišteva k dimenzijam in v *skupne težave*. Nekateri različice vsebujejo tudi dodatna vprašanja, ki izpolnjevalca vprašalnika sprašujejo o mnenju, ali se otrok sooča s težavami, in ali menijo, da se z njimi sooča, ali so kronične ter kako vplivajo na otrokovo vsakdanje funkcioniranje in na okolje. Vprašalnik je samoocenjevalne oblike za starost od enajst do sedemnajst let ter ocenjevalno obliko za starše in učitelje za starost od štiri do sedemnajst let. Vprašalnik je osnovne oblike in oblike za spremljanje učinkov oziroma sprememb.
- **Vprašalnik o spoprijemanju s težavami za mladostnike, VSTM** (Frydenberg, Lewis, Koštal in Boben, 2001) meri načine spoprijemanja s težavami. Vsebuje 80 postavk samoocenjevalnega tipa (1 = *ne velja zame*, 2 = *zelo redko*, 3 = *včasih*, 4 = *pogosto*, 5 = *skoraj vedno*), ki so združene v osemnajst konceptualno in empirično različnih spoprijemalnih strategij: *podpora drugih ljudi*, *usmerjenost k reševanju težave*, *veliko delati in nekaj doseči*, *skrbeti*, *dobri prijatelji*, *iskanje pripadnosti*, *zidanje gradov v oblakih*, *neobvladovanje*, *zmanjševanje napetosti*, *dejavnosti v širši družbi*, *ignoriranje težave*, *samoobtoževanje*, *zapiranje vase*, *iskanje duhovne podpore*, *usmerjanje k pozitivnemu*, *iskanje strokovne pomoči*, *iskanje sprostivne in telesna rekreacija*. Vprašalnik je sestavljen iz dveh delov: splošne oblike (načini spoprijemanja s težavami) in specifične oblike (načini spoprijemanja s specifično težavo). Uporabili smo splošno obliko. Mere zanesljivosti (notranje skladnosti) so v slovenskem prostoru za posamezne dimenzije med 0,41 in 0,84.
- **Vprašalnik samopodobe, SPA** (Musito, García, Gutiérrez, Krajnc in Pečjak, 2012) meri *socialno*, *družinsko*, *telesno*, *učno* in *čustveno samopodobo*. Posamezna področja samopodobe lahko seštejemo v skupni rezultat: *splošna samopodoba*. Učenci označijo, v kolikšni meri posamezna trditev velja zanje (1 = *nikoli*, 2 = *včasih*, 3 = *vedno*). V splošnem velja, da višji rezultat pri posamezni dimenziji pomeni boljšo, bolj pozitivno samopodobo. Vprašalnik se je na slovenskih vzorcih izkazal kot zanesljiv ( $\alpha = 0,82$ ;  $r_{\text{test-re}}$

7 Lestvica socialne anksioznosti (Escala para la ansiedad social, Olivares in García López, 1998, v Puklek Levpušček, 2008).

8 Vprašalnik o medosebnih težavah v mladostništvu (Inges, Hidalgo, Mendez, Hidalgo, Puklek Levpušček in Zupančič, 2008, v Puklek Levpušček, 2008).

- $r_{\text{test}} = 0,66$ ) ter veljaven.
- **Vprašalnika razredne klime** izhajata iz skupne definicije razredne klime Fraserja in Moosa, ki razredno klimo opredelita kot dogajanje v razredu, določeno z medosebnimi odnosi, osebnostnim razvojem posameznikov in s sistemskimi značilnostmi. Na tej osnovi sta avtorja razvila lestvico merjenja razredne klime (eden za mlajšo populacijo in eden za starejšo). Lestvici je za slovenski prostor prevedla in priredila V. Zabukovec (1998).
    - **Moj razred** (Fisher in Fraser, 1981, v Zabukovec, 1998) je vprašalnik dveh oblik: obstoječa razredna klima (O-oblika) in zelena razredna klima (Ž-oblika). Oblika za obstoječo klimo vsebuje trditve, ki se nanašajo na sedanje stanje v razredu, oblika za zeleno klimo pa vsebuje trditve, ki se nanašajo na stanje v razredu, kakršno si učitelji in učenci želijo. Vprašalnik vsebuje petindvajset trditev in zajema dve dimenziji: *osebnostni razvoj* – deset trditev (tekmovalnost, težavnost in napetost) ter *medosebni odnosi* – petnajst trditev (zadovoljstvo in povezanost). Visok rezultat pri dimenziji *osebnostni razvoj* pomeni visoko tekmovalnost v razredu, večjo konfliktnost in zaznano težavnost šolskega dela. Visok rezultat pri dimenziji *medosebni odnosi* kaže na to, da učenci zaznavajo razredno vzdušje kot prijetno, veselo, zadovoljno in ocenjujejo, da so med seboj povezani kot prijatelji. Učenci odgovorijo *tako je* in *ni tako* pri obstoječi obliki ter *želim* in *ne želim* pri zeleni obliki. Mere zanesljivosti (notranja skladnost) dimenzij so na slovenskih vzorcih za dimenzijo *medosebni odnosi* 0,75 in za dimenzijo *osebnostni razvoj* 0,67 (Zabukovec, 1998).
      - **Vprašalnik o razrednem okolju** (Moos in Tricket, 1973, v Zabukovec, 1998) je dveh oblik: obstoječa razredna klima (O-oblika) in zelena razredna klima (Ž-oblika). Oblika za obstoječo klimo vsebuje trditve, ki se nanašajo na sedanje stanje v razredu, oblika za zeleno klimo pa vsebuje trditve, ki se nanašajo na stanje v razredu, kakršno si učitelji in učenci želijo. Vprašalnik vsebuje enaindvajset trditev, ki jih lahko razdelimo v dve podkategoriji: *medosebni odnosi* (angažiranost, socialni stiki in podpora učitelja) in *sistem* (red, organizacija in jasnost pravil). Visok rezultat pri skupni vrednosti razredne klime pomeni, da učenci zaznavajo visoko podporo učitelja in veliko lastne dejavnosti v razredu. Poleg tega zaznavajo tudi visoko stopnjo reda in organizacije ter jasnosti pravil pri pouku. Učenci odgovorijo *tako je* in *ni tako* pri obstoječi obliki ter *želim* in *ne želim* pri zeleni obliki. Mere zanesljivosti (notranja skladnost) dimenzij so pri slovenskih vzorcih za dimenzijo *medosebni odnosi* 0,57 in za dimenzijo *osebnostni razvoj* 0,49 (Zabukovec, 1998).

## REZULTATI

V poglavju o rezultatih se bomo učinkom programa posvetili po sklopih. V prvem delu se osredinjamo na področje anksioznosti, sledijo pa ožja socialna anksioznost in z anksioznostjo povezane težave ponotranjenja. Od tu naprej se osredinjamo na agresivnost in spremembe agresivnosti, ki jim sledijo z agresivnostjo povezane težave pozunanjenja. Dodajamo še dve področji, ki sta povezani tako z anksioznostjo kot tudi z agresivnostjo, in sicer na-

čini spoprijemanja s težavami in samopodoba. Poglavje o rezultatih empirične raziskave zaključujemo z morebitnimi vplivi na ravni razreda, to je z razredno klimo.

V vsakem sklopu smo ugotavljali prisotnost sprememb (razlik v merjeni lastnosti) na podlagi primerjav med skupino, ki ni bila izpostavljena programu PRIJATELJI (kontrolna skupina), in skupino, ki je bila temu programu izpostavljena (eksperimentalna skupina). Analize smo izvedli z dvosmernimi analizami varianc za ponovljene meritve. Dodatno so nas zanimale tudi spremembe ločeno v obeh skupinah – ali je torej do pomembnih sprememb prišlo po izvedbi programa tako v kontrolni kot tudi v eksperimentalni skupini. Analize smo izvedli z enosmernimi analizami variance za ponovljene meritve.

Pred analizami in pred izvedbo programa smo preverili, ali se kontrolna in eksperimentalna skupina v merjeni lastnosti pomembno razlikujeta (preizkus enakosti skupin). To je namreč predpogoj, da lahko morebitne pomembne razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino pozneje pripišemo učinkom programa (ali jih, če se pojavijo, upoštevamo pri razlagi rezultatov).

V nadaljevanju rezultate predstavljamo po naslednjih vsebinskih sklopih: anksioznost, socialna anksioznost, težave ponotranjenja, agresivnost, težave pozunanjenja, spoprijemanja s težavami, samopodoba, razredna klima. V vseh primerih so rezultati najprej predstavljeni za četrtošolce in potem za osmošolce.

## **ANKSIOZNOST**

Pri analizah anksioznosti smo uporabili podatke, zbrane s pripomočkom AN-UD (Kozina, 2014a), ki meri splošno anksioznost. Anksioznost smo na enak način merili pri četrtošolcih in osmošolcih. Glede na to, da naše (več v poglavju *Trendi anksioznosti*) in tuje raziskave (Clarke in Wardman, 1985; Craig in Dobson, 1995; Reynolds in Richmond, 1978; Silverman in Treffers, 2001) kažejo na pomembne razlike med spoloma v anksioznosti (in komponentah anksioznosti), smo razlike v stopnji anksioznosti med eksperimentalno in kontrolno skupino preverili ločeno za dekleta in fante tako pri četrtošolcih kot tudi pri osmošolcih.

### **Četrtošolci**

Pri četrtošolcih smo najprej preverili, ali se obe skupini, eksperimentalna in kontrolna, pomembno razlikujeta v stopnji anksioznosti (in komponentah anksioznosti) pred samim merjenjem. Razlike med obema skupinama niso bile pomembne ( $p > 0,05$ ) pri splošni anksioznosti in tudi ne pri komponentah anksioznosti.

Po preizkusu enakosti skupin smo preverili razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino v različnih časih merjenja (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po izvedbi ter šest mesecev po izvedbi programa) in statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna) z dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 16: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za anksioznost in komponente anksioznosti četrtošolcev ločeno po spolu**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	F	F
<b>skupno</b>									
AN	36,05 (10,36)	35,25 (11,62)	32,55 (10,87)	34,08 (10,27)	31,52 (9,45)	29,82 (11,52)	6,080**	1,934	0,310
Č	18,51 (6,56)	18,66 (6,82)	17,62 (6,42)	18,02 (5,86)	16,66 (5,79)	15,92 (6,74)	3,540**	1,059	0,617
O	7,98 (2,54)	7,20 (2,97)	7,20 (3,38)	7,83 (3,07)	7,15 (2,56)	6,80 (3,13)	3,488**	0,153	0,119
S	9,36 (3,19)	9,44 (3,32)	8,68 (3,32)	8,21 (3,16)	8,07 (3,34)	7,28 (3,36)	3,289**	4,846**	0,071
<b>dekleta</b>									
AN	37,83 (10,60)	35,56 (11,41)	33,11 (11,02)	32,05 (7,36)	32,43 (10,52)	30,28 (11,77)	2,660*	1,779	0,635
Č	19,89 (6,95)	19,17 (6,69)	17,06 (6,73)	17,24 (4,40)	17,90 (6,22)	15,95 (7,25)	3,140**	0,914	0,408
O	8,00 (2,33)	6,67 (2,35)	7,56 (3,11)	6,73 (2,41)	6,91 (2,50)	6,54 (3,02)	0,906	1,004	1,787
S	9,44 (3,15)	9,72 (3,48)	8,50 (3,17)	8,23 (2,72)	7,82 (3,30)	7,91 (3,61)	1,836	2,536	1,162
<b>fantje</b>									
AN	34,59 (10,17)	35,00 (12,05)	32,09 (10,99)	36,32 (12,88)	30,53 (8,29)	29,32 (11,54)	4,016**	0,415	1,815
Č	17,43 (6,18)	18,26 (7,05)	17,00 (6,32)	18,85 (7,11)	15,35 (5,14)	15,90 (6,12)	1,660	0,298	2,460*
O	7,95 (2,75)	7,64 (3,39)	6,91 (3,62)	9,10 (3,31)	7,42 (2,67)	7,10 (3,31)	3,625**	0,252	0,743
S	8,91 (3,22)	9,22 (3,26)	8,83 (3,50)	8,20 (3,65)	8,35 (3,45)	6,60 (3,00)	2,265	2,384	1,233

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$ ; AN = splošna anksioznost, Č = čustva, S = skrbi, O = odločanje, EK = kontrolna/eksperimentalna skupina, ČM = čas merjenja

Tako pri *splošni anksioznosti* ( $\eta^2 = 0,072$ ) kot tudi pri vseh komponentah anksioznosti – *čustva* ( $\eta^2 = 0,042$ ), *skrbi* ( $\eta^2 = 0,039$ ) in *odločanje* ( $\eta^2 = 0,042$ ) – je viden statistično pomemben učinek časa merjenja. V eksperimentalni in tudi kontrolni skupini se je anksioznost skozi vsa tri merjenja zmanjšala. Status skupine (eksperimentalne ali kontrolne) statistično pomembno učinkuje na izraženost *skrbi* ( $\eta^2 = 0,056$ ).

Analize ločeno po spolu so pri dekletih pokazale statistično pomemben učinek časa merjenja na *splošno anksioznost* ( $\eta^2 = 0,067$ ) in na komponento *čustva* ( $\eta^2 = 0,078$ ). Pri fantih je učinek časa merjenja pomemben pri *splošni anksioznosti* ( $\eta^2 = 0,093$ ) in pri komponenti *odločanje* ( $\eta^2 = 0,085$ ). Rezultati kažejo skladnost na ravni splošne anksioznosti – učinek časa merjenja na splošno anksioznost je bil zaznan pri dekletih in fantih. Na ravni komponent so učinki časa merjenja za spola različni. Pri fantih je čas merjenja pomembno učinkoval na komponento *odločanje*, pri dekletih pa na komponento *čustva*.

Podrobneje nas je zanimalo, ali so se razlike med skupinama, kon-

trolno in eksperimentalno, pojavile takoj po končani izvedbi in šest mesecev po izvedbi programa. Rezultati (enosmerne analize variance) so prikazani v naslednji tabeli.

**Tabela 17: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v anksioznosti in komponentah anksioznosti četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI (enosmerna analiza variance) in šest mesecev po izvedbi programa ločeno po spolu**

	Takoj po izvedbi programa			Šest mesecev po izvedbi programa		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
Anksioznost	1,773	0,604	1,272	0,511	0,347	0,680
Čustva	1,770	0,256	2,327	0,034	0,059	0,334
Odločanje	0,035	0,098	0,020	0,095	1,079	0,204
Skrbi	3,489*	3,136*	0,717	3,109*	0,296	4,939**

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Na ravni desetodstotnega tveganja lahko govorimo o pomembnih razlikah po izvedbi programa PRIJATELJI med eksperimentalno in kontrolno skupino pri komponenti *skrbi* ( $\eta^2 = 0,041$ ). Učenci v eksperimentalni skupini manj pogosto poročajo o skrbih. Podoben vzorec zasledimo tudi, ko opazujemo samo dekleta. Dekleta v eksperimentalni skupini v primerjavi z dekleti v kontrolni skupini po končanem programu dosegajo pomembno nižje rezultate pri komponenti *skrbi* ( $\eta^2 = 0,076$ ). Pri drugih komponentah in glede splošne anksioznosti pri dekletih razlike niso statistično pomembne. Razlike tudi niso statistično pomembne pri fantih (ne glede splošne anksioznosti in ne pri komponentah anksioznosti). Ugotovimo lahko, da so takoj po izvedbi programa razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino prisotne pri komponenti *skrbi* pri dekletih. **Dekleta v eksperimentalni skupini v primerjavi z dekleti v kontrolni skupini poročajo o pomembno manj pogostih skrbih.**

Tudi šest mesecev po izvedbi programa so razlike na ravni tveganja desetih odstotkov prisotne samo pri komponenti *skrbi* ( $\eta^2 = 0,036$ ). Skrbi so tudi šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI pomembno manj pogoste v eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno skupino. Analize razlik ločeno po spolu so pokazale, da so razlike v komponenti *skrbi* ( $\eta^2 = 0,108$ ) pomembne pri fantih, **kajti fantje v eksperimentalni skupini v primerjavi s fanti iz kontrolne skupine šest mesecev po izvedbi programa poročajo o pomembno manj skrbih.** Pri dekletih razlike šest mesecev po izvedbi programa niso statistično pomembne.

Podrobneje so nas zanimala razlike med različnimi merjenji (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po izvedbi programa PRIJATELJI, šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI) za eksperimentalno in kontrolno skupino. Analize smo izvedli z analizo variance za ponovljene meritve. Dodani so naknadni testi, v katerih smo s *t*-testi parno preverjali pomembnost razlik v splošni anksioznosti in komponentah anksioznosti (v tabeli je poleg statistične pomembnosti prikazana tudi smer razlik).

**Tabela 18: Primerjava ravni anksioznosti in komponent anksioznosti v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po izvedbi in šest mesecev po izvedbi ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
anksioznost	34,08 (10,27)	31,52 (9,45)	29,82 (11,52)	2,955*	1 > 3**
čustva	18,02 (5,86)	16,66 (5,79)	15,93 (6,64)	2,235	1 > 3*
odločanje	7,83 (3,07)	7,15 (2,56)	6,80 (3,13)	2,286	1 > 3*
skrbi	8,21 (3,16)	8,67 (3,34)	7,28 (3,36)	1,527	
<b>Dekleta</b>					
anksioznost	32,05 (7,36)	32,43 (10,52)	30,28 (11,77)	0,647	1 > 3*
čustva	17,24 (4,40)	17,90 (6,22)	15,95 (7,25)	1,565	
odločanje	6,73 (2,41)	6,91 (2,50)	6,54 (3,02)	0,206	1 > 2*
skrbi	8,23 (2,72)	7,82 (3,30)	7,91 (3,61)	0,164	1 > 3**
<b>Fantje</b>					
anksioznost	36,32 (12,58)	30,53 (8,29)	29,32 (11,54)	3,286*	1 > 3*
čustva	18,85 (7,11)	15,35 (5,14)	15,90 (6,12)	2,279	1 > 2*
odločanje	9,10 (3,31)	7,42 (2,67)	7,10 (3,31)	3,615**	1 > 3*, 2 > 3*
skrbi	8,20 (3,65)	8,35 (3,45)	6,60 (3,00)	2,509*	

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Na ravni *splošne anksioznosti* se je anksioznost v eksperimentalni skupini pomembno znižala ( $\eta^2 = 0,096$ ) od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev po izvedbi. Analize ločeno po spolu so pokazale pomemben učinek časa merjenja pri *splošni anksioznosti* ( $\eta^2 = 0,154$ ), *odločanju* ( $\eta^2 = 0,167$ ) in *skrbem* ( $\eta^2 = 0,117$ ) pri fantih. **Šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI fantje poročajo o pomembno nižji anksioznosti, težavah z odločanjem in manj pogostih skrbem.** Pri dekletih razlike niso statistično značilne.

**Tabela 19: Primerjava ravni anksioznosti in komponent anksioznosti v kontrolni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po izvedbi in šest mesecev po izvedbi ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
anksioznost	36,05 (10,36)	35,25 (11,62)	32,55 (10,87)	3,593**	1 > 3**
čustva	18,51 (6,56)	18,66 (6,82)	17,02 (6,42)	1,896	
odločanje	7,97 (2,54)	7,20 (2,97)	7,20 (3,38)	1,396	1 > 2*
skrbi	9,36 (3,19)	9,44 (3,32)	8,68 (3,32)	2,006	
<b>Dekleta</b>					
anksioznost	37,83 (10,60)	35,56 (11,41)	33,11 (11,02)	2,627*	1 > 3*
čustva	19,89 (6,95)	19,17 (6,69)	17,06 (6,73)	1,778	
odločanje	8,00 (2,33)	6,67 (2,35)	7,56 (3,11)	2,214	1 > 2*
skrbi	9,94 (3,15)	9,72 (3,48)	8,50 (3,17)	5,535**	1 > 3**
<b>Fantje</b>					
anksioznost	34,59 (10,17)	35,00 (12,05)	32,09 (10,99)	1,926	
čustva	17,43 (6,18)	18,26 (7,05)	17,00 (6,32)	0,162	
odločanje	7,95 (2,75)	7,64 (3,39)	6,91 (3,62)	1,354	
skrbi	8,91 (3,22)	9,22 (3,26)	8,83 (3,50)	0,018	

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Podobno kot pri eksperimentalni skupini se je tudi v kontrolni skupini od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev po izvedbi programa pomembno zmanjšala *splošna anksioznost* ( $\eta^2 = 0,084$ ). Analize ločene po spolu so pokazale, da sta se pri dekletih pomembno zmanjšali *splošna anksioznost* ( $\eta^2 = 0,134$ ) in raven *skrbi* ( $\eta^2 = 0,246$ ). Pri fantih razlike med različnimi merjenji niso statistično pomembne. **Tudi dekleta v kontrolni skupini poročajo o pomembnem zmanjšanju splošne anksioznosti in skrbi od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev po končanju programa.**

Ugotavljamo, da pri četrtošolcih ne moremo potrditi učinkovitosti programa za zmanjševanje anksioznosti. Eksperimentalna skupina je sicer poročala o pomembnem zmanjšanju (predvsem pri fantih), vendar je o zmanjšanju poročala hkrati tudi kontrolna skupina (predvsem dekleta). Vendar pa se po izvedbi programa PRIJATELJI med skupinama, kontrolno in eksperimentalno, pojavljajo pomembne razlike v pogostosti *skrbi* (na ravni tveganja desetih odstotkov), ki pred izvedbo programa niso bile prisotne. Zanimivo je, da se je učinek pri četrtošolcih pokazal pri fantih (pri *splošni anksioznosti*, *odločanju* in *skrbem*), za katere so bile v primerjavi z dekleti tudi sicer pred merjenjem značilne višje ravni *skrbi* (več v poglavju *Trendi anksioznosti*).

## Osmošolci

Tudi pri osmošolcih smo najprej preverili, ali se skupini pred merjenjem pomembno razlikujeta v ravni *splošne anksioznosti* in v komponentah anksioznosti. Razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino pri nobeni od komponent in tudi pri skupni *splošni anksioznosti* niso bile statistično pomembne.

Zanimalo nas je, ali na podlagi zbranih podatkov (z merjenjem pred izvedbo programa in po njej ter šest mesecev pozneje) ugotovimo pomemben učinek časa merjenja ter statusa skupine (eksperimentalne in kontrolne skupine) na *splošno anksioznost* in komponente anksioznosti. V ta namen smo uporabili dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve. Rezultati so v naslednji tabeli.

**Tabela 20: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za anksioznost in komponente anksioznosti osmošolcev ločeno po spolu**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
<b>skupno</b>									
AN	35,44 (10,35)	35,25 (8,28)	35,34 (9,44)	32,38 (7,92)	30,06 (8,02)	31,26 (8,40)	0,999	4,688*	0,723
Č	18,12 (6,39)	18,31 (5,44)	18,66 (6,14)	16,74 (5,29)	15,76 (5,27)	16,20 (5,39)	0,326	2,976	0,656
O	7,33 (2,86)	7,69 (2,27)	7,91 (2,64)	7,48 (2,45)	6,94 (2,38)	7,51 (2,90)	1,128	0,372	1,394
S	9,91 (2,80)	9,21 (2,13)	8,79 (2,30)	8,34 (2,41)	7,37 (2,52)	7,74 (2,42)	5,785*	9,176*	0,986
<b>dekleta</b>									
AN	39,31 (11,91)	38,25 (8,42)	37,62 (8,43)	34,20 (7,56)	29,60 (7,88)	30,80 (8,84)	2,522	5,945**	0,813
Č	20,06 (7,58)	20,31 (5,48)	19,81 (5,68)	17,93 (5,72)	15,40 (5,83)	16,20 (6,29)	1,010	3,266*	1,273
O	8,18 (3,07)	8,18 (2,40)	8,18 (2,60)	7,94 (2,72)	7,12 (2,75)	7,44 (3,46)	0,541	0,587	0,541
S	10,82 (2,65)	9,65 (2,23)	9,59 (2,18)	8,69 (2,72)	7,12 (2,36)	7,62 (2,55)	6,484**	9,551**	0,245
<b>fantje</b>									
AN	31,56 (6,88)	32,25 (7,18)	33,06 (10,11)	30,95 (7,95)	30,42 (8,32)	31,63 (8,25)	0,579	0,278	0,150
Č	16,19 (4,35)	16,31 (4,76)	17,50 (6,53)	15,79 (4,86)	16,05 (4,94)	16,21 (4,73)	0,799	0,187	0,302
O	6,44 (2,39)	7,19 (2,08)	7,62 (2,73)	7,10 (2,21)	6,79 (2,07)	7,58 (2,43)	2,556*	0,013	1,016
S	8,93 (2,69)	8,75 (1,98)	7,94 (2,17)	8,05 (2,15)	7,58 (2,69)	7,84 (2,36)	1,104	0,695	0,932

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ ; AN = splošna anksioznost, Č = čustva, O = odločanje, S = skrbi, EK = kontrolna/eksperimentalna skupina, ČM = čas merjenja

Prepoznamo lahko trend zmanjšanja anksioznosti, povezane s *skrb-*



mi ( $\eta^2 = 0,105$ ) pri obeh skupinah, kontrolni in eksperimentalni. Viden je tudi učinek udeležbe v skupini (kontrolni ali eksperimentalni) na obseg *skrbi* ( $\eta^2 = 0,122$ ) in *splošno anksioznost* ( $\eta^2 = 0,068$ ). Učenci v eksperimentalni skupini v primerjavi z učenci v kontrolni skupini poročajo o manj skrbeh in o pomembno nižjih ravneh splošne anksioznosti.

Analize, ločene po spolu, so pokazale pomemben učinek časa merjenja na komponento *skrbi* ( $\eta^2 = 0,173$ ) pri dekletih, pri katerih je pri *splošni anksioznosti* ( $\eta^2 = 0,170$ ) ter pri komponentah *čustva* ( $\eta^2 = 0,101$ ) in *skrbi* ( $\eta^2 = 0,236$ ) pomemben tudi učinek skupine (eksperimentalne ali kontrolne). Pri fantih je pomemben samo učinek časa merjenja na komponento *odločanje* ( $\eta^2 = 0,116$ ).

Ker so nas razlike med skupinami zanimale podrobneje (takoj po izvedbi programu in šest mesecev pozneje), v nadaljevanju prikazujemo rezultate enosmernih analiz varianc za preizkus pomembnosti razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino takoj po izvedbi programa PRIJATELJI in šest mesecev pozneje.

**Tabela 21: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v stopnji izraženosti anksioznosti in komponent anksioznosti osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI (enosmerna analiza variance) in šest mesecev po končanem programu ločeno po spolu**

	Takoj po izvedbi programa			Šest mesecev po izvedbi programa		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
Anksioznost	7,437**	7,626**	0,900	4,180**	5,336**	0,490
Čustva	4,671**	5,573**	0,211	3,600*	3,041*	0,887
Odločanje	2,081	1,508	0,373	0,054	0,685	0,340
Skrbi	9,546**	6,844**	2,683	6,423**	5,827**	1,403

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Takoj po izvedbi programa PRIJATELJI učenci v eksperimentalni skupini v primerjavi z učenci v kontrolni skupini poročajo o pomembno nižjih ravneh anksioznosti, in to tako na ravni *splošne anksioznosti* ( $\eta^2 = 0,092$ ) kot tudi pri komponentah *čustva* ( $\eta^2 = 0,060$ ) in *skrbi* ( $\eta^2 = 0,116$ ). Z rezultatom iz *splošne anksioznosti* lahko na primer pojasnimo kar devet odstotkov razlike med obema skupinama. Še več, to je dvanajst odstotkov, lahko pojasnimo z razlikami v pogostosti *skrbi*. Glede na to, da razlike med obema skupinama pred izvajanjem programa niso bile statistično značilne, lahko sklepamo na spremembo zaradi vključenosti v program PRIJATELJI.

Pri dekletih je vzorec razlik podoben, pri čemer so mere velikosti učinka višje. Dekleta v eksperimentalni skupini dosegajo pomembno nižje ravni pri komponentah *čustva* ( $\eta^2 = 0,134$ ) in *skrbi* ( $\eta^2 = 0,160$ ) ter glede *splošne anksioznosti* ( $\eta^2 = 0,175$ ). Pri fantih razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino niso statistično pomembne. **Ugotovimo lahko, da program učinkovito deluje predvsem na zmanjšanje anksioznosti deklet.**

Tudi šest mesecev po izvedbi programa so razlike med skupinama še vedno statistično pomembne pri komponentah *čustva* ( $\eta^2 = 0,052$ ) in *skrbi* ( $\eta^2 = 0,087$ ) ter tudi glede *splošne anksioznosti* ( $\eta^2 = 0,060$ ). Pri tem so mere velikosti učinkov nekoliko nižje, če jih primerjamo z merjenji takoj po programu. **Ugotovimo lahko, da učinki programa vztrajajo vsaj še šest mesecev po**

**zaključku programa.** Analize po spolu so pokazale, da se vzorec razlik ponovi pri dekletih: *čustva* ( $\eta^2 = 0,089$ ), *skrbi* ( $\eta^2 = 0,150$ ) in *splošna anksioznost* ( $\eta^2 = 0,147$ ), medtem ko pri fantih razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino tudi šest mesecev po zaključku programa niso statistično pomembne.

Poleg primerjav med eksperimentalno in kontrolno skupino takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje so nas zanimale tudi spremembe v eksperimentalni in kontrolni skupini, torej ali se anksioznost pomembno spremeni po izvedbi programa. V ta namen smo uporabili analizo variance za ponovljene meritve. Dodani so naknadni testi, v katerih smo s *t*-testi parno preverjali pomembnost razlik v splošni anksioznosti in komponentah anksioznosti (v naslednji tabeli je poleg statistične pomembnosti prikazana tudi smer razlik).

**Tabela 22: Primerjava ravni anksioznosti in komponent anksioznosti v eksperimentalni skupini osmošolcev pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po izvedbi in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
anksioznost	32,38 (7,92)	30,06 (8,02)	31,26 (8,40)	2,280	1 > 2**
čustva	16,74 (5,29)	15,76 (5,27)	16,20 (5,39)	0,958	1 > 2**
odločanje	7,48 (2,45)	6,94 (2,37)	7,51 (2,90)	1,729	
skrbi	8,34 (2,41)	7,37 (2,52)	7,74 (2,42)	3,168*	1 > 2**
<b>Dekleta</b>					
anksioznost	34,20 (7,76)	29,60 (7,88)	30,80 (8,84)	3,772**	1 > 2**, 1 > 3**
čustva	17,93 (5,72)	15,40 (5,83)	16,20 (6,29)	2,733*	1 > 2**, 1 > 3*
odločanje	7,94 (2,72)	7,12 (2,75)	7,44 (3,46)	0,953	
skrbi	8,69 (2,72)	7,12 (2,36)	7,62 (2,55)	4,432**	1 > 2**, 1 > 3**
<b>Fantje</b>					
anksioznost	30,95 (7,95)	30,42 (8,32)	31,63 (8,25)	0,419	
čustva	15,79 (4,86)	16,05 (4,94)	16,21 (4,73)	0,119	
odločanje	7,10 (2,21)	6,79 (2,07)	7,58 (2,43)	2,000	
skrbi	8,05 (2,15)	7,58 (2,69)	7,84 (2,36)	0,364	

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Skupni podatki za dekleta in fante kažejo na ravni tveganja desetih odstotkov pomembno zmanjšanje *skrbi* ( $\eta^2 = 0,085$ ). Analize ločeno po spolu so pokazale, da se je v eksperimentalni skupini po vseh treh merjenjih pomembno zmanjšala anksioznost deklet, na ravni *splošne anksioznosti* ( $\eta^2 = 0,212$ ) in pri komponenti *skrbi* ( $\eta^2 = 0,228$ ), na ravni desetodstotnega tvega-

nja pa tudi pri komponenti *čustva* ( $\eta^2 = 0,163$ ). Pri fantih razlike med merjenji niso statistično značilne. **Ugotovimo lahko pomembno zmanjšanje anksioznosti deklet po izvedbi programa PRIJATELJI.**

Naknadni testi so pokazali, da se je od merjenja pred izvedbo programa PRIJATELJI do merjenja po izvedbi tega programa stopnja anksioznosti v eksperimentalni skupini pomembno zmanjšala pri komponentah *čustva* in *skrbi* ter pri *splošni anksioznosti*. Analiza razlik po spolu je pri dekletih pokazala podoben vzorec. Dekleta v eksperimentalni skupini po programu poročajo o nižjih vrednostih pri komponentah *čustva* in *skrbi* ter glede *splošne anksioznosti*. Pri dekletih so pomembne tudi razlike med merjenjem pred izvedbo programa in merjenjem šest mesecev po končanem programu pri komponentah *čustva*, *skrbi* in *splošna anksioznost*. O nižjih vrednostih anksioznosti dekleta poročajo šest mesecev po izvedbi v primerjavi z obdobjem pred merjenjem. Pri fantih razlike v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa in po njej niso statistično pomembne. Prav tako niso pomembne razlike med merjenji pred izvedbo programa in šest mesecev po njej. Med merjenjem takoj po končanju programa ter merjenjem šest mesecev po izvedbi programa razlike v stopnji anksioznosti pri dekletih in pri fantih niso pomembne.

**Tabela 23: Primerjava ravni anksioznosti in komponent anksioznosti v kontrolni skupini osmošolcev pred izvedbo programa PRIJATELJI in takoj po njej ter šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
anksioznost	35,44 (10,35)	35,25 (8,28)	35,34 (9,44)	0,009	
čustva	18,12 (6,39)	18,31 (5,44)	18,66 (6,14)	0,186	
odločanje	7,33 (2,86)	7,70 (2,27)	7,91 (2,64)	0,931	
skrbi	9,91 (2,80)	9,21 (2,13)	8,79 (2,30)	3,547**	1 > 2*, 1 > 3**
<b>Dekleta</b>					
anksioznost	39,31 (11,91)	38,25 (8,42)	37,62 (8,43)	0,319	
čustva	20,06 (7,58)	20,31 (5,48)	19,81 (5,68)	0,070	
odločanje	8,18 (3,07)	8,18 (2,40)	8,18 (2,60)	0,000	
skrbi	10,82 (2,65)	9,65 (2,23)	9,59 (2,18)	2,603*	1 > 2**, 1 > 3*
<b>Fantje</b>					
anksioznost	31,56 (6,88)	32,25 (7,18)	33,06 (10,11)	0,313	
čustva	16,19 (4,35)	16,31 (4,76)	17,50 (6,53)	0,754	
odločanje	6,44 (2,39)	7,19 (2,07)	7,62 (2,73)	1,539	
skrbi	8,94 (2,69)	8,75 (1,98)	7,94 (2,17)	1,596	2 > 3**

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Anksioznost se je tudi pri kontrolni skupini po vsaj treh merjenjih pomembno zmanjšala pri komponenti *skrbi* ( $\eta^2 = 0,100$ ). Analize ločeno po spolu so pokazale, da so se *skrbi* po vseh treh merjenjih pomembno zmanjšale pri dekletih ( $\eta^2 = 0,140$ ), na ravni tveganja desetih odstotkov, ne pa tudi pri fantih.

Naknadni testi so pri fantih pokazali zmanjšanje *skrbi* od merjenja takoj po izvedbi programa do merjenja šest mesecev po izvedbi programa. Glede na to, da komponenta *skrbi* meri večinoma skrbi, povezane s šolo, je lahko nižja raven skrbi pričakovana, saj je merjenje šest mesecev po izvedbi programa potekalo ravno ob koncu šolskega leta, ko je preverjanje in ocenjevanje znanja večinoma zaključeno. **Čas merjenja, to je ob koncu šolskega leta, tako najverjetneje vpliva tako na zmanjšanje anksioznosti v kontrolni skupini kot tudi v eksperimentalni.** Kljub temu pa je zmanjšanje v večji meri značilno za eksperimentalno skupino in se odraža tudi v pomembnih razlikah med obema skupinama deklet po izvedbi programa in tudi šest mesecev pozneje, ki pred izvedbo programa niso bile prisotne.

## Skupne ugotovitve

Podatki četrtošolcev ne dopuščajo sklepanja o učinkovitosti programa PRIJATELJI na zmanjšanje anksioznosti in komponent anksioznosti. Zmanjšanje se namreč pokaže tako v eksperimentalni kot tudi v kontrolni skupini z izjemo anksioznosti fantov, ki se zmanjša samo v eksperimentalni skupini, in ne tudi v kontrolni. Ugotovimo lahko, da program ugodno učinkuje na zmanjšanje anksioznosti, predvsem skrbi fantov. Prav tako je spodbudno, da se po izvedbi programa pojavljajo pomembne razlike med skupinama, sicer na ravni tveganja desetih odstotkov, ki pred izvedbo niso bile prisotne. Ugotovimo lahko, da se skrbi sicer zmanjšajo v obeh skupinah, vendar nekoliko intenzivneje v eksperimentalni skupini, kar bi lahko pripisali učinkovitosti programa.

Pri osmošolcih je več podpore učinkovitosti programa PRIJATELJI za zmanjševanje anksioznosti in komponent anksioznosti. Razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino so po izvedbi programa pomembne tako za *splošno anksioznost* kot tudi za komponenti *čustva* in *skrbi*. Ugotovitve veljajo za dekleta, ne pa tudi za fante. Dekleta, ki so bila izpostavljena programu, poročajo o pomembno manjši anksioznosti, predvsem skrbeh, v primerjavi z dekleti iz kontrolne skupine. Skrbi so se zmanjšale tudi v kontrolni skupini, kar lahko podobno kot pri četrtošolcih pripišemo razbremenitvi skrbi v zvezi s šolskim delom ob koncu šolskega leta. Še vedno pa je zmanjšanje skrbi pomembno večje v skupini, ki je bila izpostavljena programu PRIJATELJI. Zanimivo je tudi, da se je anksioznost zmanjšala pri dekletih, ki so v primerjavi s fanti tudi sicer kazale višje ravni anksioznosti (več v poglavju *Trendi anksioznosti*).

Učinek programa pri komponenti *skrbi* oziroma zmanjšanje pogostosti in intenzitete skrbi je spodbuden, saj so skrbi jedrna značilnost anksioznosti ter v intenzivnejši obliki tudi del generalizirane anksioznostne motnje. Glavna značilnost generalizirane anksioznostne motnje so namreč ravno pogoste skrbi, ki v posamezniku vzbujajo občutek, da jih ne more nadzorovati. Učinki programa PRIJATELJI so se torej pokazali predvsem v smeri zmanjševanja skrbi.

Lestvica AN-UD (Kozina, 2014a) meri skrbi, povezane s šolskim okoljem (npr. *Skrbijo me ocene v šoli*). V programu je več različnih dejavnosti povezanih z zmanjševanjem skrbi, povezanih s šolo. Ena izmed teh je reševanje težav po korakih, ki temelji na vedenjskem pristopu sistematične desenzitizacije. Sistematična desenzitizacija je v primeru anksioznosti zelo uspešna, saj posameznik s postopnim približevanjem (po korakih) pridobiva občutek obvladovanja in nadzora nad negativnimi občutki (Stallard, 2009). Učenci med izvajanjem programa izdelajo več načrtov reševanja težav po korakih, pri čemer večjo težavo ali cilj razdelijo na več manjših korakov in vsak korak natančno opredelijo. Tako se zmanjša anksioznost, povezana s težavo oziroma ciljem.

Pomemben poudarek načrta za reševanje težav po korakih je tudi imenovanje članov podporne skupine. Podporna skupina je skupina vseh živih bitij, na katere se učenec lahko zanese ter z njimi deli negativne in pozitivne izkušnje (npr. starši, prijatelji, sošolci, stari starši, učitelji, trenerji, živali ...) (Barrett, 2012). Z imenovanjem članov podporne skupine program PRIJATELJI podpre občutek povezanosti z drugimi, zmanjša občutek osamljenosti in s tem

poveča občutek varnosti. Pomanjkanje občutka varnosti je ena izmed jedrnih značilnosti anksioznosti (več v poglavju *O anksioznosti in agresivnosti*).

Drug pomemben poudarek reševanja težav po korakih je nagrajevanje samega sebe za vsak doseženi korak. Pri tem so poudarjene (i) nematerialne nagrade in s tem manjšanje razlik, povezanih s socialno-ekonomskim statusom družine (kar je prav tako povezano z manjšanjem anksioznosti, kot smo ugotovili v poglavju *Dejavniki anksioznosti in agresivnost*) ter (ii) nagrade socialne narave, ki še dodatno povežejo člane podporne skupine. Z nagrado se izvedeni korak še dodatno utrdi. Nagrada je namreč eno izmed najučinkovitejših motivacijskih sredstev (Reeve, 2015). Vrsto težave ali težko dosegljivega cilja si učenci določijo sami, vendar pa je to večinoma povezano s šolskim okoljem (na primer z nastopi pred razredom, učenjem za preizkus znanja). Primeri težav, povezanih s šolskim okoljem, so tudi del vnaprej pripravljenih primerov v delovnem zvezku PRIJATELJI (Barrett, 2014a; Barrett, 2014b).

Psihološke mehanizme skrbi razlaga več teorij, če naštejemo le nekatere: Beckova kognitivna teorija (Beck, 1976, v Fisher in Wells, 2009), kognitivna teorija izogibanja (Borkovec, Ray in Stober, 1998), metakognitivni model generalizirane anksioznostne motnje (Wells, 1995), model netolerance do nestabilnosti (Dugas, Gagnon, Ladouceur in Freeston, 1998) in emocionalni disregulacijski model (Mennin, Heimberg, Turk in Fresco, 2002). Na možne učinke programa na skrbi bomo pogledali iz zornega kota omenjenih teorij, da bomo lažje razumeli psihološke mehanizme, ki so povezani s spremembami.

Beckova kognitivna teorija se osredinja na tri jedrne koncepte: kognitivne sheme, negativne samodejne misli in sistematično pristranost v miselnih slogih. Program PRIJATELJI v ta okvir vstopa z učenjem udeležencev prepoznavanja lastnih škodljivih misli (ter njihovih vplivov na čustva in vedenje) in z nadomeščanjem škodljivih misli s koristnimi (tudi na podlagi tako imenovanih miselnih izzivov: *Je to res? Bi lahko razmišljal še kako drugače? Kaj bi rekel prijatelju, če bi bil v podobni situaciji?*). Vaje pozitivnega mišljenja in iskanja alternativnih miselnih slogov so eden izmed pomembnih ciljev programa. Po Becku je temeljna shema, skozi katero anksiozni posamezniki gledajo na svet naslednja: *Svet je nevaren in ogrožajoč*. To shemo program PRIJATELJI poskuša spremeniti z že omenjenim usmerjanjem pozornosti na pozitivne vidike življenja. Vsaka delavnica se na primer začne tako, da vsak od udeležencev navede vsaj eno pozitivno izkušnjo (vodja skupine pozornost usmerja), ki se mu je dogodila v tednu od prejšnje delavnice. Pri tem vodja delavnic usmerja in poudarja dejavnosti, ki so socialne narave (preživljanje časa s svojo družino, prijatelji, pomoč drugim, pomoč živalim), nematerialne (nasmeh, igranje v naravi, sprehod v dežju, slasten prigrizek) ter v splošnem spodbujajo dejavno preživljanje prostega časa (v naravi, zunaj) in prosocialno vedenje (Barrett, 2012). Za anksiozne posameznike je namreč značilno ozko usmerjanje pozornosti na morebitne grožnje ob zanemarjanju alternativnih in dodatnih informacij, ki bi lahko vodile v drugačne razlage (Fisher in Wells, 2009).

Kognitivno-izogibalna teorija skrbi (angl. The cognitive Avoidance Theory of Worry) opredeljuje skrbi kot jezikovno dejavnost, ki se pojavi kot odgovor na negativno notranjo podobo (grožnjo) ali grožnjo v okolju (Bor-

kovec, Ray in Stober, 1998). Ker je ta podoba vezana na izrazito neprijetna čustva in telesne znake (slabost, vrtoglavico, bolečine ...), posameznik pozornost preusmeri od podob na bolj jezikovno dejavnost, tj. skrbi. Tako na nek način odvrta pozornost od bolj bolečih podob, ki jih hkrati s premlevanjem ohranja. Skrbi zaradi razdalje med podobami in jezikovnim premlevanjem ne vodijo v razrešitev osnovnega negativnega čustvenega stanja. Raziskave so večkrat potrdile, da je skrb v obliki jezikovne predelave v primerjavi s podobo grožnje manj telesno vzburjajoča. Zanimiv je način, kako skrbi zmanjšajo vpletenost (aktivacijo) ogrožajočih podob. Po teoriji zmanjšane konkretности skrbi z večanjem abstraktnosti zmanjšajo povezavo s podobo, ki je konkretnejša in neugodnejša. Skrbi so sestavljene iz abstraktnejših elementov, iz verige misli, ki niso strogo vezane na podobe in so s tem vezane na manj čustvenega procesiranja. Tako skrbi kratkoročno sicer zmanjšajo čustveno napetost ter s tem tudi telesne znake, vendar dolgoročno ne razrešijo čustvenih procesov, vezanih na podobe groženj (osnovno grožnjo). Čustvena napetost, ki se ji posamezniki želijo izogniti s skrbmi, naj bi bila po tej teoriji vezana na različne negativne izkušnje iz preteklosti ali sedanosti. Program PRIJATELJI se pri tem vključi z imenovanjem težav (udeleženci v več korakih razmišljajo, kaj jih skrbi, kaj je težava) ter iskanjem alternativnih (aktivnih) načinov reševanja in vključevanjem v podpirne skupine (te so udeležencem lahko v pomoč pri reševanju različnih težav). Imenovanje težave vnaša konkretnejši element in udeleženca vrača na konkretnejšo raven predelave oz. ugotavljanja, katera podoba natančno ga skrbi.

Metakognitivni model generalizirane anksioznostne motnje (angl. Metacognitive model of generalized anxiety disorders) kot najbolj problematično pri skrbeh izpostavlja metakognitivno prepričanje o nezmožnosti nadzora skrbi (Wells, 1995). Deloma so ta prepričanja ciljana znotraj programa PRIJATELJI v obliki aktivnega pristopa in razvijanja spretnosti spreminjanja svojih misli (s tem tudi skrbi).

Model generalizirane anksioznostne motnje netolerance do negotovosti (angl. Intolerance of uncertainty model of general anxiety disorders) skrbi pojasnjuje s štirimi koncepti: z netoleranco do negotovosti, negativno problemsko orientiranostjo, s pozitivnimi stališči do skrbi in kognitivnim izogibanjem, pri čemer ima netoleranca do negotovosti osrednjo vlogo (Dugas idr., 1998). Program PRIJATELJI se opira na pozitivno problemsko orientiranost, to je iskanje različnih rešitev in poti do njih za posamezni problem ter na ta način vnašanje gotovosti in nadzora nad situacijo.

Model čustvene disregulacije (angl. Emotional dysregulation model) generalizirano anksioznostno motnjo opredeljuje kot posledico povečane intenzivnosti čustev, pomanjkljivega razumevanja čustev, negativnega odziva na trenutna čustva, neuspešnega trenutnega uravnavanja čustev (Mennin idr., 2002). V programu PRIJATELJI je velik poudarek na prepoznavanju lastnih čustev (sicer tudi čustev drugih) in načinu samouravnavanja močnih čustev (tudi z učenjem tehnik sproščanja). Program sledi točno določenemu vrstnemu redu, ki je empirično potrjen kot učinkovit, in v tem vrstnem redu so dejavnosti prepoznavanja lastnih čustev ter njihovega uravnavanja vključene takoj na začetku programa. S tem je poudarjen tudi pomen čustev pri vseh nadalj-

njih dejavnostih programa.

Dodatno na manjšanje anksioznosti spodbudno vpliva tudi čuječnost, ki je prav tako del programa PRIJATELJI. Čuječnost je del mnogih programov manjšanja anksioznosti in je empirično zelo podprta (Hayes-Skelton in Wadsworth, 2015). Psihološki mehanizmi, ki so v ozadju pozitivnega vpliva vaj čuječnosti na zmanjšanje anksioznosti, so (Roemer, Erisman in Orsillo, 2009):

- razvijanje razširjene, na sedanost osredinjene pozornosti (v primerjavi z zoženo, na prihodnost osredinjeno pozornostjo):  
Anksiozni posamezniki svojo pozornost pogosteje usmerjajo na morebitne grožnje v prihodnosti, in ne toliko na sedanost, zato so se nekateri raziskovalci osredinili na razpiranje te pozornosti in usmerjanje pozornosti v sedanji trenutek, pri čemer razbremenimo miselni tok skrbi glede morebitnih groženj v prihodnosti.
- primerna odzivnost na lastna notranja stanja:  
Za anksiozne posameznike je značilen tako imenovani strah pred strahom (in tudi pred drugimi čustvenimi stanji). Z usmerjanjem pozornosti na notranja čustvena stanja posameznik te lažje prepoznava in uravnava.
- podpora uravnavanju čustev:  
Pretirana odzivnost in tudi neprepoznavanje lastnih čustev ter neuspešnost pri uravnavanju čustev so prav tako značilnosti anksioznih posameznikov. Čuječnost spodbuja spremljanje in sprejemanje lastnih čustev brez vrednotenja ter spremljanje prehodnosti čustev in s tem manj pogosto uporabo tehnik izogibanja.
- podpora približevalnemu vedenju (čuječa, usmerjena akcija):  
S čuječnostjo se prostor izbire poveča. Posameznik se ne naslanja samo na obstoječe (po navadi izogibalne) vzorce vedenja, temveč izbira med več vedenjskimi vzorci. Na ta način se zmanjša verjetnost izogibalnega vedenja.

Še en način manjšanja skrbi v okviru programa PRIJATELJI je **usmerjanje pozornosti na različna močna področja v učenčevem življenju**. Ker se velika večina težav, ki jih izpostavljajo učenci, navezuje na šolsko okolje, so bile v programu poudarjene tudi dejavnosti, ob katerih učenci identificirajo svoja močna področja, uspešnost in pozitivne izkušnje zunaj šole.

**Zaključimo lahko, da je program PRIJATELJI učinkovit za zmanjševanje anksioznosti v osmem razredu, in sicer pri dekletih.** V četrtem razredu so učinki sicer tudi nakazani, niso pa tako podprti kot pri osmošolkah. Ko opazujemo vse rezultate hkrati, lahko zaključimo, da program ugodneje, v smislu zmanjšanja, vpliva na posameznike, ki sicer poročajo o višji anksioznosti (dekleta v osmem razredu in fantje v četrtem). Na ta način se tudi ob naših podatkih potrdijo ugotovitve o selektivni odzivnosti na interventne programe. Ti delujejo za skupine posameznikov, ki se na področju naslavljanja programa soočajo z več težavami, medtem ko učinki v drugih skupinah, v katerih ni večjih težav, niso prisotni v tolikšni meri (pregled v Humprey, 2013).



## SOCIALNA ANKSIOZNOST

Ugotovitvam o učinkih programa PRIJATELJI na anksioznost dodajamo tudi podatke o socialni anksioznosti, kajti tako zajamemo kar največji razpon anksioznosti in povečamo zanesljivost meritev.

Socialno anksioznost doživlja posameznik v socialnih situacijah, v katerih je ali pa bi lahko bil v središču pozornosti in vrednotenja drugih ljudi (Puklek Levpušček, 2008). Posameznik v situacijah, za katere predvideva socialno vrednotenje, doživlja nelagodje in napetost, negativno razmišlja o svoji socialni podobi in se takim situacijam poskuša izogniti. Izogibanje je lahko dejavno (npr. ne gre na zabavo) ali nedejavno (npr. gre na zabavo, ampak večinoma molči). Večina ljudi vsaj občasno občuti socialno anksioznost (npr. pred pogovorom z neznanimi ljudmi, pred javnim nastopanjem ...). Posameznik, ki je socialno anksiozen, pričakuje negativne ocene lastnega vedenja in predvsem negativne ocene na strani njemu pomembnih drugih. Znotraj koncepta socialne anksioznosti ločimo interakcijsko anksioznost (izogibanje neposredni interakciji, npr. pogovoru) in anksioznost pred nastopanjem (prav tam).

Za merjenje socialne anksioznosti smo uporabili pripomoček LSAA (prav tam). Merjenje smo izvedli glede na priporočila avtorice merskega pripomočka samo pri osmošolcih (starostni razpon uporabe lestvice je namreč od 11. do 18. leta).

Ker se socialna anksioznost v obliki motnje najpogosteje razvije ravno v obdobju zgodnjega mladostništva (prav tam), je uporaba preventivnih programov v tem obdobju najnujnejša. Obdobje mladostništva pa v življenje posameznika vnaša tudi nekatere pomembne spremembe, ki še dodatno prispevajo k večji dovzetnosti za socialno anksioznost (prav tam):

- vrstniki postanejo za mladostnika pomembna referenčna skupina;
- obdobje mladostništva je čas pospešenega razvoja samozavedanja ter povečane pozornosti nase in na svojo socialno podobo (pogojeno tudi z razvojem formalno-logičnega mišljenja);
- socialna primerjava pri ocenjevanju lastnih zmožnosti ter socialne in učne uspešnosti postaja vse pomembnejša;
- mladostnik začne vrednotiti svojo socialno kompetentnost tudi na podlagi preteklih izkušenj s socialno sprejetostjo.

Pri osmošolcih nas je zanimalo, ali med kontrolno in eksperimentalno skupino po uvedbi programa PRIJATELJI prihaja do pomembnih razlik v *socialni anksioznosti*. Analize smo v nadaljevanju izvedli tudi ločeno za oba spola. Avtorica lestvice (prav tam) je statistično pomembne razlike med spoloma ugotovila v skupnem rezultatu *socialne anksioznosti* ter pri dimenziji *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem*, ne pa tudi pri dimenziji *tesnoba in zadržanost v socialnem stiku*. Dekleta so dosegala pomembno višje ravni *socialne anksioznosti* ter *zaskrbljenosti in strahu pred negativnim vrednotenjem*. V našem vzorcu dekleta pomembno več poročajo o *zaskrbljenosti in strahu pred negativnim vrednotenjem* ( $F = 6,217$ ;  $p = 0,015$ ;  $\eta^2 = 0,090$ ), kar je skladno tudi s podatki M. Puklek Levpušček, fantje pa poročajo o pomembno več *tesnobi in zadržanosti v socialnem stiku* ( $F = 9,064$ ;  $p = 0,004$ ;  $\eta^2 = 0,131$ ). V skupnem rezultatu *socialne anksioznosti* razlike niso bile statistično pomembne.

Tudi v primeru *socialne anksioznosti* nas je najprej zanimalo, ali se skupini pred izvedbo programa pomembno razlikujeta v stopnji socialne anksioznosti. Pred začetkom izvajanja programa so učenci v kontrolni skupini poročali o pomembno višjih ravneh anksioznosti, povezanih z *zaskrbljenostjo in s strahom pred negativnim vrednotenjem* ( $M_{\text{kontrolna}} = 47,90$ ,  $M_{\text{eksperimentalna}} = 40,06$ ;  $F = 4,009$ ,  $p = 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,064$ ). Pri dimenziji *tesnoba in zadržanost v socialnem stiku* ter skupni *socialni anksioznosti* razlike niso statistično pomembne. Začetne razlike med skupinama je treba upoštevati pri razlagi morebitnih razlik po izvedbi programa PRIJATELJI.

Ali se kontrolna in eksperimentalna skupina razlikujeta v različnih časih merjenja (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po izvedbi in šest mesecev pozneje), smo najprej ugotavljali z dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve, ki upošteva hkrati učinke časa merjenja in status skupine (kontrolna ali eksperimentalna).

**Tabela 24: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za socialno anksioznost in komponente socialne anksioznosti omošolcev ločeno po spolu**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
<b>skupno</b>									
LSAA	84,05 (15,74)	84,74 (16,57)	82,63 (16,88)	73,85 (16,06)	71,80 (14,21)	72,60 (16,38)	0,217	5,892*	0,323
ZSNV	46,65 (15,00)	45,43 (12,45)	43,65 (10,78)	38,86 (16,00)	36,62 (11,96)	36,62 (12,49)	1,102	5,341*	0,124
TZSS	37,04 (6,60)	38,35 (7,08)	39,65 (7,95)	37,41 (6,61)	35,14 (4,04)	36,18 (5,95)	0,683	0,065	2,250
<b>dekleta</b>									
LSAA	84,58 (18,35)	86,50 (17,78)	83,33 (20,25)	74,62 (18,76)	74,15 (15,32)	71,00 (14,80)	0,853	3,250*	0,146
ZSNV	49,77 (13,47)	48,15 (12,75)	45,15 (13,14)	42,50 (16,80)	39,00 (11,73)	36,36 (10,70)	3,124*	3,564*	0,108
TZSS	35,08 (7,18)	39,85 (7,87)	39,62 (10,30)	35,80 (7,08)	34,93 (4,23)	35,13 (5,72)	1,827	1,489	3,569**
<b>fantje</b>									
LSAA	83,14 (11,17)	81,71 (15,06)	81,43 (10,00)	72,43 (10,47)	67,43 (11,67)	75,57 (19,90)	0,767	2,871	0,784
ZSNV	42,60 (16,60)	41,90 (11,74)	41,70 (6,82)	31,57 (12,19)	31,86 (11,80)	37,14 (16,48)	0,405	2,673	0,617
TZSS	36,90 (4,99)	36,40 (5,70)	39,70 (3,59)	40,86 (3,93)	35,57 (3,87)	38,43 (6,16)	3,168*	0,050	0,301

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ ; LSAA = skupna socialna anksioznost, ZSNV = zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem, TZSS = tesnoba in zadržanost v socialnem stiku, EK = kontrolna/eksperimentalna skupina, ČM = čas merjenja

Učinek programa oziroma udeležbe v programu PRIJATELJI je statistično pomemben pri *socialni anksioznosti* ( $\eta^2 = 0,137$ ) ter dimenziji *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem* ( $\eta^2 = 0,113$ ). Pri slednji so bile razlike

med skupinama pomembne tudi pred izvajanjem programa. **Tako v eksperimentalni kot tudi kontrolni skupini je po vseh treh merjenjih prišlo do zmanjšanja zaskrbljenosti in strahu pred negativnim vrednotenjem.** Prvo merjenje je potekalo na začetku šolskega leta (oktobra), drugo sredi šolskega leta (decembra) in tretje ob koncu pouka (junija), kar je lahko vplivalo na rezultate, saj predpostavljamo, da se socialna anksioznost med šolskim letom zaradi vedno večje povezanosti v razredu zmanjšuje.

Analize ločeno po spolu so podoben vzorec učinkov pokazale pri dekletih, ne pa tudi pri fantih. **Na vzorcu deklet je tudi sicer več pomembnih učinkov statusa skupine, časa merjenja in interakcije med obema.** Pri dekletih se je pokazal pomemben učinek programa na *socialno anksioznost* ( $\eta^2 = 0,124$ ) ter na dimenzijo *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem* ( $\eta^2 = 0,125$ ). Prav tako se je pokazal pomemben učinek časa merjenja na *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem* ( $\eta^2 = 0,111$ ) ter pomemben učinek interakcije časa merjenja in udeležbe v programu na *tesnoba in zadržanost v socialnem stiku* ( $\eta^2 = 0,121$ ). Pri fantih je čas merjenja pomembno učinkoval na *tesnoba in zadržanost v socialnem stiku* ( $\eta^2 = 0,174$ ).

Podrobneje nas je zanimalo, ali se kontrolna in eksperimentalna skupina pomembno razlikujeta takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje. Statistična pomembnost razlik, ugotovljenih z enosmernimi analizami variance, je predstavljena v naslednji tabeli.

**Tabela 25: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v socialni anksioznosti in komponentah socialne anksioznosti osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI ter šest mesecev po končanem programu ločeno po spolu (enosmerna analiza variance)**

	Takoj po izvedbi programa			Šest mesecev po izvedbi programa		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
LSAA	2,649	3,830*	0,332	2,676	3,199*	0,149
ZSNV	2,516	3,120*	0,820	1,566	3,074*	0,083
TZSS	1,013	2,583	0,286	3,609*	2,842	0,224

Opombe: \*  $p < 0,10$ ; LSAA = skupna socialna anksioznost, ZSNV = zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem, TZSS = tesnoba in zadržanost v socialnem stiku

Na ravni skupnih rezultatov, deklet in fantov skupaj, takoj po končanem programu razlike med obema skupinama niso statistično pomembne pri nobeni dimenziji socialne anksioznosti in tudi ne v skupnem rezultatu *socialne anksioznosti*. Razlike prav tako niso pomembne pri dimenziji *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem*, pri kateri pa so bile prisotne pred izvedbo programa. Šest mesecev po izvedbi programa so na ravni desetodstotnega tveganja razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino prisotne v *tesnobnosti in zadržanosti v socialnem stiku* ( $\eta^2 = 0,066$ ). Kontrolna skupina poroča o višjih vrednostih.

Analize ločeno po spolu so pokazale pomembne razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino deklet v skupnem rezultatu *socialne anksioznosti* ( $\eta^2 = 0,096$ ) ter pri dimenziji *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem* ( $\eta^2 = 0,080$ ). **Dekleta v kontrolni skupini v primerjavi z dekleti v eksperimentalni poročajo o večji zaskrbljenosti in strahu pred ne-**

**gativnim vrednotenjem.** Ker je bila ta smer razlik prisotna tudi pred izvedbo programa, jih ne moremo pripisati učinkom programa. Ker pa so razlike tudi pri skupnem rezultatu socialne anksioznosti, lahko sklepamo, da so se razlike med skupinama med izvajanjem programa še povečale. Podrobnejšo sliko bodo pokazali rezultati analize variance za ponovljene meritve, ki smo jih izvedli posebej za kontrolno in posebej za eksperimentalno skupino (v tabelah v nadaljevanju). **Šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI so analize ločeno po spolu še vedno kazale pomembno nižje vrednosti socialne anksioznosti ( $\eta^2 = 0,096$ ) ter zaskrbljenosti in strahu pred negativnim vrednotenjem ( $\eta^2 = 0,090$ ) pri dekletih v eksperimentalni skupini v primerjavi z dekleti iz kontrolne skupine.** Pri fantih razlike niso statistično pomembne.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako se socialna anksioznost spreminja skozi različna merjenja (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje) v eksperimentalni in kako v kontrolni. Tudi tu so, podobno kot pri anksioznosti, dodane parne primerjave v obliki naknadnih t-testov (v zadnjem stolpcu sta nakazani smer in statistična pomembnost testa).

**Tabela 26: Primerjava ravni socialne anksioznosti in dimenzij socialne anksioznosti v eksperimentalni skupini osmošolcev pred merjenjem, takoj po njem in šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI ločeno po spolu (ANOVA za ponovljene meritve)**

	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
LSAA	73,85 (16,06)	71,80 (14,21)	72,60 (16,38)	0,350	2 < 3*
ZSNV	38,86 (16,00)	36,62 (11,96)	36,62 (12,49)	0,468	1 > 3**
TZSS	37,41 (6,61)	35,14 (4,04)	36,18 (5,92)	2,009	
<b>Dekleta</b>					
LSAA	74,62 (18,76)	74,15 (15,32)	71,00 (14,80)	1,188	2 > 3*
ZSNV	42,50 (16,80)	39,00 (11,73)	36,36 (10,70)	2,216	1 > 3*
TZSS	35,80 (7,08)	34,93 (4,23)	35,13 (5,72)	0,274	
<b>Fantje</b>					
LSAA	72,43 (10,47)	67,43 (11,67)	75,57 (19,90)	1,402	
ZSNV	31,57 (12,19)	31,86 (11,80)	37,14 (16,48)	0,750	1 > 2**, 2 < 3*
TZSS	40,86 (3,93)	35,57 (3,87)	38,43 (6,16)	2,527	

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ ; LSAA = skupna socialna anksioznost, ZSNV = zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem, TZSS = tesnoba in zadržanost v socialnem stiku

V eksperimentalni skupini ni pomembnih učinkov časa merjenja v skupnih rezultatih niti posamično pri dekletih in niti pri fantih. Naknadni testi so sicer pokazali zmanjšanje od prvega do tretjega merjenja predvsem pri dimenziji *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem*. Ta se pri dekletih

tih od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev pozneje zmanjšuje, pri fantih pa se v istem obdobju povečuje.

**Tabela 27: Primerjava ravni socialne anksioznosti in dimenzij socialne anksioznosti v kontrolni skupini osmošolcev pred merjenjem, takoj po njem in šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI ločeno po spolu (ANOVA za ponovljene meritve)**

	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
LSAA	84,05 (15,74)	84,74 (16,57)	82,63 (16,88)	0,219	
ZSNV	46,65 (15,00)	45,43 (12,45)	43,65 (10,78)	0,784	
TZSS	37,04 (6,60)	38,35 (7,08)	39,65 (7,95)	1,247	
<b>Dekleta</b>					
LSAA	84,58 (18,35)	86,50 (17,78)	83,33 (20,25)	0,252	
ZSNV	49,77 (13,47)	48,15 (12,75)	45,15 (13,14)	1,094	
TZSS	35,08 (7,18)	39,85 (7,87)	39,62 (10,30)	3,303*	1 < 2**
<b>Fantje</b>					
LSAA	83,14 (11,17)	81,71 (15,06)	81,43 (10,00)	0,078	
ZSNV	42,60 (16,60)	41,90 (11,74)	41,70 (6,82)	0,030	
TZSS	36,90 (4,99)	36,40 (5,70)	39,70 (3,59)	1,227	2 < 3**

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ ; ZSNV = zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem, TZSS = tesnoba in zadržanost v socialnem stiku, LSAA = skupna socialna anksioznost

Pomembne razlike med merjenji v kontrolni skupini se pojavijo pri *tesnobi in zadržanosti v socialnem stiku*, in sicer samo pri dekletih ( $\eta^2 = 0,216$ ). **Od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev pozneje tesnoba in zadržanost v socialnem stiku v kontrolni skupini deklet pomembno naraste.** V eksperimentalni skupini tega porasta nismo zasledili.

Naknadni testi so tudi pri fantih pokazali, da se je od merjenja takoj po izvedbi do merjenja šest mesecev pozneje pomembno povečala socialna anksioznost pri dimenziji *tesnoba in zadržanost v socialnih stikih*.

### Skupne ugotovitve

Po izvedbi programa se kontrolna in eksperimentalna skupina v stopnji socialne anksioznosti pomembno razlikujeta. Ker te razlike niso bile prisotne pred izvedbo programa, jih lahko pripišemo učinkovitosti programa. Razlike so bile sicer prisotne pri dimenziji *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem*, vendar se te še povečajo po programu. To velja za dekleta, ne pa tudi za fante. Zaključimo lahko, da podobno kot pri splošni anksioznosti tudi tu opazimo učinke programa pri dekletih, in ne pri fantih.

V eksperimentalni skupini smo pomembno zmanjšanje (v *socialni anksioznosti* ter pri *dimenziji zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem* ugotovili samo na ravni naknadnih testov. Hkrati pa smo pri dekletih (in pri fantih na ravni naknadnih testov) v kontrolni skupini ugotovili pomembno povečanje *tesnobe in zadržanosti v socialnih stikih*.

Upad socialne anksioznosti in njenih komponent (*zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem*) pri dekletih lahko delno pripišemo razvojnim spremembam in predvsem večji povezanosti v razredu od začetka do konca šolskega leta. Kljub vsemu pa glede na to, da razlike pred izvedbo programa niso bile statistično značilne, ugotavljamo, da se je v eksperimentalni skupini deklet v primerjavi s kontrolno skupino deklet socialna anksioznost zmanjšala v večji meri. Prav tako se je v enakem obdobju povečala socialna anksioznost kontrolne skupine deklet (sicer pri drugi dimenziji: *tesnoba in zadržanost v socialnih stikih*).

Rezultati omogočajo možnost učinkovitega vplivanja programa PRIJATELJI na dimenzijo socialne anksioznosti *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem* pri dekletih. Zaskrbljenost in strah glede negativnega vrednotenja je jedrna značilnost socialne anksioznosti (Magee, Erwin in Heimberg, 2009). Ker gre za kognitivno komponento, so pri zmanjševanju učinkovite kognitivne tehnike, ki se uporabljajo tudi v programu PRIJATELJI. V programu PRIJATELJI so zajete vaje kognitivnega prestrukturiranja, povezane s socialnimi situacijami. V okviru programa na primer učenci vadijo miselno prestrukturiranje (prepoznavanje koristnih misli, prepoznavanje škodljivih misli, nadomeščanje škodljivih misli s koristnimi). Socialne situacije, ki jih vsebuje program PRIJATELJI, so na primer vabilo na zabavo, na kateri posameznik nikogar ne pozna, ali nošenje oblačil, ki prijateljem niso všeč, izražanje mnenja, ki je drugačno od mnenja prijateljev, in podobno. Najpogostejše situacije, ki vzbujajo socialno anksioznosti v mladostništvu, so namreč javno nastopanje, biti v središču pozornosti, zavračanje na strani vrstnikov, osramotitev, družba nepoznanih vrstnikov (Puklek Levpušček, 2008).

Zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem sta se lahko pomembno zmanjšala tudi zaradi načina dela v okviru programa PRIJATELJI, ki podpira sprejemanje in aktivno učenje (izkustveno učenje, poudarek na prispevku vsakega posameznika in na različnosti teh prispevkov) ter učenje socialnih spretnosti v vrstniški skupini (v naravnem okolju). Prav tako se v okviru napotkov vodenja v skupini poudarjajo (Barrett, 2010):

- pozitivna povratna informacija vsem udeležencem;
- specifična povratna informacija vsem udeležencem (s tem se poveča socialna vključenost vseh udeležencev programa);
- samoizpovedne informacije (omogoča okolje, ki je dovolj varno za osebne informacije, vodja skupine je model);
- parafraziranje (informacije udeležencev vodja skupine povzame in doda pomembne poudarke);
- povzemanje (vodja povzame povedano in s tem poudari sprejemanje vseh informacij na strani vseh udeležencev).

Dodatno na manjšanje socialne anksioznosti spodbudno vpliva trening asertivnosti, ki je tudi del programa PRIJATELJI in vključuje igro vlog (tudi z nastopanjem pred razredom) ob poudarjenih pozitivnih spodbudah. V tem

okviru je pomembno tudi ozaveščanje in prepoznavanje lastne podporne skupine (ljudi, ki so ti na voljo in ti pomagajo ob težavah). Tudi sproščanje, ki je del vsake delavnice programa PRIJATELJI (ob zaključku vsake delavnice), pozitivno vpliva na zmanjšanje socialne anksioznosti (Magee idr., 2009).

Pri fantih nismo ugotovili učinkovanja programa PRIJATELJI na manjšanje socialne anksioznosti. Ta se pri dimenziji *zaskrbljenosti in strahu pred negativnim vrednotenjem* od merjenja takoj po izvedbi programa do merjenja šest mesecev pozneje celo pomembno poveča v eksperimentalni skupini. V kontrolni skupini se v istem obdobju pomembno poveča *tesnoba in zadržanost v socialnem stiku*.

Ukrepi manjšanja socialne anksioznosti so pomembni tudi zato, ker socialna anksioznost povzroča (predvsem v obliki socialne anksioznostne motnje) številne negativne posledice, kot so osamljenost, depresivnost, slabi učni dosežki in manj pogostih socialnih stikov (Puklek Levpušček, 2008). Manjšanje socialne anksioznosti in ugotavljanje načinov učinkovitega manjšanja je pomembno tudi zaradi pogostosti socialne anksioznosti. Anksioznostne motnje so najpogostejša duševna motnja v otroštvu in obdobju odraslosti; po pogostosti so takoj za specifičnimi fobijami socialne anksioznostne motnje. Kar 12,6 odstotka ljudi naj bi enkrat v življenju dosegalo kriterije za socialno anksioznostno motnjo (Hayes-Skelton in Wadsworth, 2015). V obdobju mladostništva je prevalenca motnje socialne anksioznosti med dvema in devetimi odstotki (Esaau, Conradt in Peterman, 1999).

## TEŽAVE PONOTRANJENJA

Raziskovalci socialnega razvoja in socialne kompetentnosti anksioznost uvrščajo med težave ponotranjenja. Ponotranjenje obsega depresivnost, anksioznost, preokupiranost s telesnimi simptomi in socialni umik (Eisenberg, Hofer in Vaughan, 2007; Mullin in Hinshaw, 2007). Tudi LaFreniere in drugi (2001) anksioznost opredelijo kot enega izmed štirih temeljnih načinov čustvenega izražanja, ki so značilni za težave ponotranjenja (poleg osamljenosti, potrtosti in odvisnosti). Težave ponotranjenja smo merili z Vprašalnikom spretnosti in težav (Goodman, 1997), ki *težave ponotranjenja* deli še na dve poddimenziji: *čustvene težave* (primeri postavk: *Pogosto me boli glava ali trebuh ali pa mi je slabo; Pogosto me kaj skrbi; Pogosto se prestrašim, imam veliko strahov ...*) in *težave z vrstniki* (primeri postavk: *Po navadi se držim bolj zase, se raje igram sam; Drugi otroci ali mladostniki me zbadajo ali izsiljujejo ...*). Kot je razvidno tudi iz vsebine postavk, *težave ponotranjenja* zajemajo značilnosti anksioznosti. Natančneje so v poddimenziji *čustvene težave* zajeti tako fiziološki kot tudi čustveni in kognitivni deli anksioznosti. V poddimenziji *težave z vrstniki* pa so bolj v ospredju umik in težave v socialnih odnosih.

Osmošolci so glede na priporočila avtorjev (prav tam) vprašalnik reševali sami. Težave ponotranjenja četrtošolcev so ocenili njihovi starši. V nadaljevanju prikazujemo najprej rezultate za četrtošolce (ocene staršev) in nato še rezultate za osmošolce (samoocene).

## Četrtošolci

Najprej smo preverili, ali so se ocene staršev učencev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI pomembno razlikovale od ocen staršev učencev eksperimentalne skupine. Ocene staršev kontrolne in eksperimentalne skupine se niso pomembno razlikovale v ocenah težav ponotranjenja (ter znotraj njih tudi ne pri poddimenzijah čustvenih težav in težav z vrstniki).

Za četrtošolce so torej o njihovih težavah ponotranjenja poročali oziroma jih ocenili starši. Zaradi pomanjkanja podatkov staršev, ki bi vprašalniki omenili v vseh treh merjenjih, se bomo osredinili samo na spremembe v ocenah staršev med merjenjema pred izvedbo programa PRIJATELJI in po njej.

**Tabela 28: Rezultati dvosmerne analize variance za težave ponotranjenja četrtošolcev ločeno po spolu (ocene staršev)**

	Kontrolna skupina		Eksperimentalna skupina		ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
<b>skupno</b>							
Težave ponotranjenja	3,33 (2,06)	3,75 (2,63)	4,06 (3,03)	4,16 (3,06)	0,231	0,497	0,088
Čustvene težave	1,17 (1,95)	2,25 (2,26)	1,52 (2,37)	2,21 (1,95)	4,962**	0,064	0,241
Težave z vrstniki	2,16 (1,47)	1,50 (1,68)	2,54 (1,37)	1,95 (1,92)	4,290*	0,808	0,013
<b>dekleta</b>							
Težave ponotranjenja	2,00 (2,00)	5,00 (3,00)	4,53 (3,58)	4,51 (2,85)	1,839	0,386	1,886
Čustvene težave	1,33 (2,31)	3,67 (3,21)	2,00 (2,81)	2,64 (1,86)	3,221*	0,020	1,040
Težave z vrstniki	0,67 (1,15)	1,33 (1,15)	2,53 (1,47)	1,86 (1,83)	0,000	1,875	1,783
<b>fantje</b>							
LSAA	3,77 (1,99)	3,33 (2,55)	3,43 (2,03)	3,69 (3,37)	0,023	0,000	0,341
ZSNV	1,11 (1,96)	1,78 (1,86)	0,86 (1,46)	1,62 (1,91)	2,555	0,113	0,011
TZSS	2,66 (1,23)	1,56 (1,88)	2,57 (1,28)	2,07 (2,09)	3,683*	0,133	0,524

Opombe: ČM = čas merjenja, EK = eksperimentalna skupina ali kontrolna skupina; \*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,05$

Po ocenah staršev je čas merjenja pomembno vplival na čustvene težave in težave z vrstniki. Analize ločeno po spolu so pokazale, da lahko pri ocenah staršev deklet ugotovimo učinke časa merjenja na njihove ocene pogostosti čustvenih težav, pri starših fantov pa opazimo učinek časa merjenja na njihove ocene o pogostosti težav z vrstniki. **Pri tem so se po ocenah staršev čustvene težave deklet pomembno povečale in težave z vrstniki fantov pomembno zmanjšale.**

Posebej nas je zanimalo, ali sta se kontrolna in eksperimentalna skupina pomembno razlikovali takoj po izvedbi programa.



**Tabela 29: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v težavah ponotranjenja četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI ločeno po spolu – ocene staršev (enosmerna analiza variance)**

	Takoj po končanem programu		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
Težave ponotranjenja	0,169	0,077	0,073
Čustvene težave	0,004	0,653	0,040
Težave z vrstniki	0,521	0,231	0,360

Ugotovili smo, da razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino po izvedbi programa pri dimenziji *težave ponotranjenja* (ter poddimenzijah *čustvene težave in težave z vrstniki*) niso bile pomembne ( $p > 0,10$ ). Prav tako razlike niso bile pomembne, ko smo analize izvedli ločeno po spolu.

S t-testom za odvisne vzorce smo ugotavljali, ali se je pogostost težav ponotranjenja po ocenah staršev pomembno spremenila v eksperimentalni skupini in posebej v kontrolni skupini. Rezultati so v tabelah v nadaljevanju.

**Tabela 30: Težave ponotranjenja (in njene poddimenzije) četrtošolcev v eksperimentalni skupini med merjenjem pred izvedbo programa PRIJATELJI in po njej ločeno po spolu (ocene staršev)**

	Pred izvedbo programa M (SD)	Po izvedbi programa M (SD)	t
<b>Skupno</b>			
Težave ponotranjenja	4,06 (3,03)	4,16 (3,06)	-0,184
Čustvene težave	1,52 (2,37)	2,21 (1,92)	-1,891*
Težave z vrstniki	2,54 (1,37)	1,95 (1,92)	1,818*
<b>Dekleta</b>			
Težave ponotranjenja	4,53 (3,58)	4,51 (2,85)	0,024
Čustvene težave	2,00 (2,81)	2,64 (1,86)	-1,076
Težave z vrstniki	2,53 (1,47)	1,86 (1,83)	1,755**
<b>Fantje</b>			
Težave ponotranjenja	3,43 (2,03)	3,69 (3,37)	-0,361
Čustvene težave	0,86 (1,46)	1,62 (1,91)	-2,315**
Težave z vrstniki	2,57 (1,28)	2,07 (2,09)	0,846

Opombi: \*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,05$

Po ocenah staršev so se v eksperimentalni skupini pomembno povečale *čustvene težave* in zmanjšale *težave z vrstniki*. **Ločeno po spolu vidimo, da so se pri dekletih po ocenah staršev pomembno zmanjšale težave z vrstniki in pri fantih povečale čustvene težave.**

**Tabela 31: Težave ponotranjenja (in njene poddimenzije) četrtošolcev v kontrolni skupini med merjenjem pred izvedbo programa PRIJATELJI in merjenjem po njej ločeno po spolu (ocene staršev)**

	Pred izvedbo programa <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Takoj po izvedbi programa <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i>
<b>Skupno</b>			
Težave ponotranjenja	3,33 (2,06)	3,75 (2,63)	-0,416
Čustvene težave	1,17 (1,95)	2,25 (2,26)	-1,251
Težave z vrstniki	2,16 (1,47)	1,50 (1,68)	1,471
<b>Dekleta</b>			
Težave ponotranjenja	2,00 (2,00)	5,00 (3,00)	-1,192
Čustvene težave	1,33 (2,31)	3,67 (3,21)	-1,257
Težave z vrstniki	0,67 (1,15)	1,33 (1,15)	-1,000
<b>Fantje</b>			
Težave ponotranjenja	3,77 (1,99)	3,33 (2,55)	0,444
Čustvene težave	1,11 (1,96)	1,78 (1,86)	-0,667
Težave z vrstniki	2,66 (1,23)	1,56 (1,88)	2,271**

Opomba: \*\*  $p < 0,05$

V kontrolni skupini so se po ocenah staršev pomembno zmanjšale samo *težave z vrstniki* pri fantih. Tudi v eksperimentalni skupini je opazen trend zmanjševanja, vendar ne dosega ravni statistične pomembnosti.

### Osmošolci

Osmošolci so podali lastne ocene težav ponotranjenja. Obe skupini, kontrolno in eksperimentalno, smo pred izvedbo primerjali v stopnji izražnosti *težav ponotranjenja* in njenih poddimenzij (*čustvenih težav* in *težav z vrstniki*). Na ravni skupnih *težav ponotranjenja* razlike med obema skupinama niso bile statistično pomembne. Z desetodstotnim tveganjem lahko ugotovimo pomembne razlike pri dimenziji *čustvene težave* ( $F = 3,403$ ;  $p = 0,070$ ;  $\eta^2 = 0,058$ ), pri kateri so pomembno višje vrednosti dosegali učenci v kontrolni skupini ( $M_{\text{kontrolna skupina}} = 3,84$ ,  $M_{\text{eksperimentalna skupina}} = 2,77$ ).

Da bi ugotovili hkratni učinek časa merjenja (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje) ter statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna), smo uporabili dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 32: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve težav ponotranjenja osmošolcev ločeno po spolu**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	F	F
<b>skupno</b>									
TP	7,89 (3,06)	7,11 (3,76)	6,81 (4,13)	6,94 (2,86)	5,17 (3,14)	4,66 (4,13)	7,275***	5,713**	0,963
ČT	3,85 (2,27)	4,00 (2,20)	3,54 (1,98)	2,59 (2,47)	2,52 (1,98)	2,31 (2,01)	0,770	8,243**	0,104
TV	4,05 (1,70)	3,11 (1,99)	3,27 (2,74)	4,34 (0,86)	2,64 (1,83)	2,34 (1,81)	15,181***	0,988	2,373*
<b>dekleta</b>									
TP	8,75 (3,38)	8,46 (4,02)	7,40 (4,31)	7,94 (4,31)	5,68 (3,36)	4,59 (3,16)	5,989**	4,676**	1,433
ČT	4,60 (2,56)	4,80 (2,21)	3,87 (2,00)	3,53 (2,83)	3,00 (2,00)	2,35 (1,97)	2,377*	5,886**	0,308
TV	4,15 (1,72)	3,66 (2,16)	3,53 (2,72)	4,41 (0,80)	2,68 (1,91)	2,24 (1,82)	8,404**	1,558	2,648**
<b>fantje</b>									
TP	6,73 (2,20)	5,26 (2,52)	6,00 (3,92)	5,80 (2,11)	4,59 (2,87)	4,73 (3,20)	2,728*	1,105	0,068
ČT	2,82 (1,33)	2,90 (1,74)	3,09 (1,97)	1,53 (1,46)	1,99 (1,87)	2,27 (2,12)	1,550	2,591	0,366
TV	3,91 (1,76)	2,36 (1,50)	2,91 (2,84)	4,27 (0,96)	2,60 (1,80)	2,47 (1,85)	7,104**	0,011	0,432

Opombe: TP = težave ponotranjenja, ČT = čustvene težave, TV = težave z vrstniki, ČM = čas merjenja, EK = eksperimentalna/kontrolna skupina; \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Čas merjenja pomembno učinkuje na težave ponotranjenja ( $\eta^2 = 0,115$ ) in na dimenzijo težave z vrstniki ( $\eta^2 = 0,213$ ). Status oziroma udeležba v kontrolni ali eksperimentalni skupini je pomembno vplivala tako na težave ponotranjenja ( $\eta^2 = 0,093$ ) kot tudi na čustvene težave ( $\eta^2 = 0,128$ ). Učinek interakcije časa merjenja in statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna) je na ravni skupnih rezultatov pomemben pri težavah z vrstniki ( $\eta^2 = 0,041$ ).

Analize ločeno po spolu so pokazale, da čas merjenja pri dekletih pomembno učinkuje na težave ponotranjenja ( $\eta^2 = 0,166$ ) in na ravni desetodstotnega tveganja pri dimenziji težave z vrstniki. Pri fantih čas merjenja pomembno učinkuje samo pri poddimenziji težave z vrstniki ( $\eta^2 = 0,228$ ). Pri vseh spremenljivkah je tako v kontrolni kot tudi eksperimentalni skupini opazen upad vrednosti od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev pozneje. Od prvega merjenja do merjenja takoj po programu so se v kontrolni skupini povečale čustvene težave, v eksperimentalni skupini pa so se zmanjšale. Podoben vzorec učinka statusa kot pri skupnih rezultatih vidimo tudi pri dekletih, torej je učinek statusa pri dekletih pomemben pri težavah ponotranjenja ( $\eta^2 = 0,135$ ) in pri čustvenih težavah ( $\eta^2 = 0,164$ ).

Pri težavah z vrstniki je učinek interakcije časa merjenja in statusa skupine pomemben tako pri skupnih rezultatih ( $\eta^2 = 0,081$ ) ter pri dekletih in fantih, na podlagi česar sklepamo, da čas merjenja različno učinkuje v kon-

trojni in eksperimentalni skupini. Te povezave bomo podrobneje raziskali s primerjavami različnih merjenj posebej znotraj kontrolne in posebej znotraj eksperimentalne skupine.

Pred tem pa nas je zanimalo, ali se kontrolna in eksperimentalna skupina pomembno razlikujeta v težavah ponotranjenja takoj po izvedbi programa in šest mesecev po njej. Statistična pomembnost uporabljenih enosmernih analiz varianc je v naslednji tabeli.

**Tabela 33: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v težavah ponotranjenja (in poddimenzijah) osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerna analiza variance)**

	Takoj po izvedbi programa			Šest mesecev po izvedbi programa		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
Težave ponotranjenja	4,596**	4,564**	0,389	5,095**	4,503**	0,823
Čustvene težave	7,151**	5,850**	1,596	5,406**	4,657**	1,016
Težave z vrstniki	0,884	1,876	0,125	2,386	2,569	0,232

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Ugotovili smo, da se kontrolna in eksperimentalna skupina takoj po izvedbi programa PRIJATELJI pomembno razlikujeta v prisotnosti težav ponotranjenja ( $\eta^2 = 0,076$ ) in čustvenih težav ( $\eta^2 = 0,113$ ). Analize ločeno po spolu so pokazale pomembne razlike pri dekletih pri težavah ponotranjenja ( $\eta^2 = 0,132$ ) in čustvenih težavah ( $\eta^2 = 0,163$ ). **Dekleta v eksperimentalni skupini po izvedbi programa poročajo o pomembno manj težavah ponotranjenja in o pomembno manj čustvenih težavah v primerjavi z dekleti iz kontrolne skupine.** Pri fantih razlike med skupinama niso bile statistično značilne.

**Šest mesecev po izvedbi programa je vzorec razlik enak.** Eksperimentalna skupina v primerjavi s kontrolno poroča o manj pogostih težavah ponotranjenja ( $\eta^2 = 0,083$ ) in manj pogostih čustvenih težavah ( $\eta^2 = 0,088$ ). Tudi šest mesecev po izvedbi so analize ločeno po spolu pokazale, da dekleta v eksperimentalni skupini v primerjavi z dekleti iz kontrolne skupine poročajo o pomembno manj težavah ponotranjenja ( $\eta^2 = 0,131$ ) in o pomembno manj čustvenih težavah ( $\eta^2 = 0,134$ ). Pri fantih razlike tudi šest mesecev po izvedbi med skupinama niso bile statistično značilne. Poudariti je treba, da so bile razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino v prisotnosti čustvenih težav prisotne že pred izvedbo programa (te so bile pomembno bolj prisotne v kontrolni skupini kot pa v eksperimentalni), so pa po programu izrazitejša (raven statistične značilnosti razlik je višja).

Podrobneje so nas zanimale tudi spremembe znotraj eksperimentalne in kontrolne skupine, zato smo uporabili analizo variance za ponovljene meritve, na podlagi katere smo spremljali težave ponotranjenja med vsaj tremi merjenji. Dodane so parne primerjave v obliki naknadnih  $t$ -testov (v zadnjem stolpcu sta nakazani smer in statistična pomembnost testa).

**Tabela 34: Primerjava ravni težav ponotranjenja in njenih poddimenzij osmošolcev eksperimentalne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljena merjenja)**

Dimenzija	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupaj</b>					
Težave ponotranjenja	6,94 (2,86)	5,17 (3,14)	4,66 (3,13)	11,411***	1 > 2***, 1 > 3***
Čustvene težave	2,59 (2,47)	2,52 (1,98)	2,31 (2,01)	0,271	
Težave z vrstniki	4,34 (0,86)	2,64 (1,83)	2,34 (1,81)	28,763***	1 > 2***, 1 > 3***
<b>Dekleta</b>					
Težave ponotranjenja	7,94 (3,11)	5,68 (3,36)	4,59 (3,16)	9,920***	1 > 2**, 1 > 3***
Čustvene težave	3,53 (2,83)	3,00 (2,00)	2,35 (1,97)	1,644*	
Težave z vrstniki	4,41 (0,79)	2,68 (1,91)	2,24 (1,82)	10,713***	1 > 2***, 1 > 3***
<b>Fantje</b>					
Težave ponotranjenja	5,80 (2,11)	4,59 (2,87)	4,73 (3,19)	2,712**	1 > 2***, 1 > 3***
Čustvene težave	1,53 (1,46)	1,99 (1,87)	2,27 (2,12)	2,070	
Težave z vrstniki	4,27 (0,96)	2,60 (1,80)	2,47 (1,85)	9,790***	1 > 2***, 1 > 3***

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

V eksperimentalni skupini so razlike med različnimi merjenji statistično pomembne na ravni *težav ponotranjenja* ( $\eta^2 = 0,269$ ) in *težav z vrstniki* ( $\eta^2 = 0,481$ ). **Težave ponotranjenja in težave z vrstniki so pomembno manjše po izvedbi programa.** Analize ločeno po spolu so pokazale, da se vzorec ponovi pri obeh spolih.

Analize ločeno po spolu so pokazale, da so se pri fantih iz eksperimentalne skupine pomembno zmanjšale *težave ponotranjenja* ( $\eta^2 = 0,162$ ) in *težave z vrstniki* ( $\eta^2 = 0,412$ ). Pri dekletih so se pomembno zmanjšale po izvedbi programa *težave ponotranjenja* ( $\eta^2 = 0,383$ ), ter *težave z vrstniki* ( $\eta^2 = 0,552$ ). Pri dekletih so se na ravni deset odstotnega tveganja pomembno zmanjšale tudi *čustvene težave*. **Tako dekleta kot fantje po izvedbi poročajo o manj težavah ponotranjanja in o manj težavah z vrstniki.**

Naknadni testi so pokazali, da so razlike v omenjenih dimenzijah pomembne med merjenjema pred izvedbo programa in takoj po njej ter med merjenjema pred izvedbo programa in šest mesecev pozneje. Razlike med merjenjema takoj po izvedbi in šest mesecev pozneje niso bile statistično značilne. Tudi analiza, ločena za fante in dekleta, med tema dvema merjenjema ni pokazala statistično pomembnih razlik.

**Tabela 35: Primerjava ravni težav ponotranjenja in njenih poddimenzij osmošolcev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljena merjenja)**

Dimenzija	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupaj</b>					
Težave ponotranjenja	7,89 (3,06)	7,11 (3,76)	6,81 (4,13)	0,943	
Čustvene težave	3,85 (2,27)	4,00 (2,20)	3,54 (1,98)	0,580	
Težave z vrstniki	4,05 (1,70)	3,11 (1,99)	3,27 (2,74)	1,817	
<b>Dekleta</b>					
Težave ponotranjenja	8,75 (3,38)	8,46 (4,02)	7,40 (4,31)	1,753	
Čustvene težave	4,60 (2,56)	4,80 (2,21)	3,87 (2,00)	1,070	
Težave z vrstniki	4,15 (1,72)	3,66 (2,16)	3,53 (2,75)	0,504	
<b>Fantje</b>					
Težave ponotranjenja	6,73 (2,20)	5,26 (2,52)	6,00 (3,92)	0,843	
Čustvene težave	2,82 (1,33)	2,90 (1,74)	3,09 (1,97)	0,196	
Težave z vrstniki	3,91 (1,76)	2,36 (1,50)	2,91 (2,84)	1,539	1 > 2*

Opomba: \*  $p < 0,10$

V kontrolni skupini razlike v težavah ponotranjenja in njenih dimenzijah med različnimi merjenji (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje) niso statistično pomembne. Tudi če opazujemo samo dekleta in samo fante posebej, ne ugotovimo statistično pomembnih razlik.

Z naknadnimi testi smo ugotovili, da so v kontrolni skupini razlike med merjenjema pred izvedbo programa in po njej na ravni desetodstotnega tveganja pomembne pri fantih pri dimenziji *težave z vrstniki*. O manj težavah z vrstniki v kontrolni skupini poročajo po izvedbi programa. Med merjenjema pred izvedbo programa in šest mesecev po njej niti pri dekletih niti pri fantih ni prišlo do statistično pomembnih sprememb. Tudi med merjenji takoj po izvedbi programa in šest mesecev po njej v kontrolni skupini pri nobeni izmed dimenzij in poddimenzij nismo ugotovili statistično pomembnih razlik niti pri dekletih in niti pri fantih.

### Skupne ugotovitve

Pri četrtošolcih smo glede na ocene staršev ugotovili, da se od merjenja pred izvedbo programa do merjenja po zaključku programa pomembno povečajo *čustvene težave* in zmanjšajo *težave z vrstniki*. Ker tudi sicer pri spremljanju splošne anksioznosti nismo ugotovili pomembnega učinka programa (anksioznost se je pomembno zmanjšala tako v kontrolni kot v tudi eksperimentalni skupini), nas ne preseneča, da ta ni viden tudi pri ocenah staršev.

Zanimivo pa je, da se samoocene anksioznosti pri četrtošolcih in ocene težav ponotranjenja njihovih staršev ne skladajo. Medtem ko učenci tako v kontrolni kot tudi eksperimentalni skupini poročajo o pomembnem upadu anksioznosti skozi merjenja, njihovi starši poročajo o pogostejših čustvenih težavah (hkrati pa sicer tudi o manj pogostih težavah z vrstniki). Tu se kaže potreba po uporabi več virov informacij (več različnih merskih pripomočkov in več različnih virov) ter hkrati tudi potreba po samooceni, saj je anksioznost izrazito notranja izkušnja, ki je pri zunanjih opazovalcih (tudi pri starših) pogosto neprepoznana.

Pri osmošolcih, ki so o težavah ponotranjenja poročali sami (s samooceno), zasledimo večjo skladnost tudi s samoocenami splošne anksioznosti. Ugotovili smo namreč pomemben učinek programa na težave ponotranjenja tako pri dekletih kot tudi pri fantih. V eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno skupino po izvedbi programa PRIJATELJI poročajo o pomembno manj težavah ponotranjenja in težavah z vrstniki (pri dekletih tudi o čustvenih težavah). Učinkovitost programa PRIJATELJI za zmanjševanje težav ponotranjenja in težav z vrstniki za oba spola je spodbudna, saj kaže, da je program na ravni tovrstnih težav pozitivno učinkoval tudi na fante. Pri anksioznosti smo namreč ugotovili predvsem učinkovitost programa PRIJATELJI za zmanjšanje anksioznosti deklet. Vendarle pa podobno kot pri analizah splošne anksioznosti tudi tu opažamo, da program nekoliko močnejše učinkuje na dekleta kot pa na fante. Pri dekletih v eksperimentalni skupini se namreč kaže tudi pomembno zmanjšanje čustvenih težav, medtem ko pri fantih razlike niso statistično pomembne. Uporaba več merskih pripomočkov hkrati za enak ali podoben konstrukt je pomembna, saj povečuje zanesljivost ugotovitev.

## **AGRESIVNOST**

Ugotovili smo že nekatere pomembne učinke programa PRIJATELJI na zmanjšanje anksioznosti in težav ponotranjenja (delno tudi zmanjšanje socialne anksioznosti) predvsem v osmem razredu. V nadaljevanju nas zanima, ali lahko govorimo tudi o pomembnih učinkih programa PRIJATELJI na agresivnost. Učinkovitost tega programa na zmanjševanje agresivnosti smo preverjali na podlagi modela povezanosti anksioznosti in agresivnosti, ki smo ga pri istih starostnih skupinah empirično potrdili (več v razdelku *Model povezanosti anksioznosti in agresivnosti ter možnosti skupne obravnave*).

V tem poglavju se osredinjamo na primerjave kontrolne in eksperimentalne skupine v stopnji splošne agresivnosti (in v dimenzijah agresivnosti) ter na primerjave med različnimi časi merjenj (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje) v eksperimentalni in kontrolni skupini. Ker je agresivnost med spoloma po naših podatkih (več v poglavju *Trendi agresivnosti*) in v tujini (Condon, Morales-Vives, Ferrando in Vigil-Colet, 2006; Delfos, 2004; Finn in Frone, 2003; Huesmann, 1994; Renfrew, 1997) različna, smo vse analize izvedli tudi ločeno za oba spola. Najprej predstavljamo rezultate za četrty razred in nato še za osmega.

Poglavju vsebinsko sledi poglavje o učinkih programa PRIJATELJI na težave pozunanjenja (kamor uvrščamo tudi agresivnost).

## Četrtošolci

Pred začetkom analiz smo preverili, ali se obe skupini, kontrolna in eksperimentalna, pred izvedbo programa PRIJATELJI razlikujeta v stopnji splošne agresivnosti in glede dimenzij agresivnosti. Ugotovili smo, da razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino pri nobeni od dimenzij in *splošni agresivnosti* pri četrtošolcih niso statistično pomembne.

Da bi ugotovili hkratni učinek časa merjenja (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje) ter statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna skupina), smo uporabili dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 36: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za agresivnost in dimenzije agresivnosti četrtošolcev ločeno po spolu**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	F	F
<b>skupno</b>									
AGR.	34,79 (9,05)	33,37 (9,82)	32,18 (8,40)	35,70 (12,11)	32,05 (9,28)	35,98 (12,98)	0,861	0,344	1,323
TA	9,44 (3,74)	9,26 (3,35)	9,31 (3,44)	9,81 (4,48)	9,14 (2,97)	10,95 (4,98)	2,114	0,855	2,004
BA	8,85 (3,50)	8,41 (3,51)	7,95 (2,88)	9,07 (3,78)	8,35 (4,11)	9,16 (4,40)	1,141	0,437	1,454
NA	10,26 (3,49)	9,82 (3,72)	9,33 (3,16)	9,67 (3,40)	9,14 (3,24)	9,56 (4,14)	1,382	0,265	1,010
AA	6,47 (2,23)	5,89 (2,08)	5,58 (2,11)	7,14 (3,16)	5,42 (1,79)	6,30 (2,55)	7,676**	0,599	2,448
<b>dekleta</b>									
AGR.	32,18 (10,70)	30,94 (8,66)	31,65 (9,43)	32,04 (7,68)	31,71 (8,49)	35,25 (13,74)	0,898	0,297	0,740
TA	8,70 (3,37)	8,29 (1,79)	8,88 (2,98)	8,50 (1,96)	8,83 (2,35)	9,79 (4,68)	1,117	0,352	0,475
BA	7,65 (3,33)	7,65 (2,91)	7,65 (2,96)	8,17 (3,21)	8,33 (4,11)	9,79 (4,68)	1,336	1,297	0,030
NA	9,70 (3,48)	9,47 (3,73)	9,29 (2,76)	9,29 (3,17)	9,25 (3,25)	9,71 (4,21)	0,052	0,006	0,378
AA	6,12 (2,60)	5,53 (1,66)	5,82 (2,53)	6,08 (1,93)	5,29 (1,71)	5,96 (2,60)	1,492	0,008	0,104
<b>fantje</b>									
AGR.	36,90 (7,03)	35,33 (10,45)	32,62 (7,67)	40,32 (15,95)	32,47 (10,42)	36,89 (12,26)	4,775**	0,324	0,072
TA	10,00 (3,99)	10,00 (4,07)	9,64 (3,80)	11,47 (6,07)	9,53 (3,64)	12,42 (5,09)	1,777	1,211	2,720
BA	9,77 (3,42)	9,00 (3,88)	8,18 (2,87)	10,21 (4,20)	8,37 (4,22)	8,37 (3,99)	5,465**	0,000	0,531
NA	10,68 (3,52)	10,09 (3,78)	9,36 (3,50)	10,16 (3,70)	9,00 (3,32)	9,37 (4,17)	2,527*	0,293	0,597
AA	6,76 (1,89)	6,19 (2,36)	5,38 (1,74)	9,47 (3,89)	5,58 (1,92)	6,74 (2,49)	9,131***	1,941	03,92**

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$ ; AGR = splošna agresivnost; TA = telesna agresivnost, BA = besedna agresivnost, NA = notranja agresivnost, AA = agresivnost do avtoritete, ČM = čas merjenja, EK = kontrolna ali eksperimentalna skupina



Dvosmerna analiza variance na ravni skupnih rezultatov kaže statistično pomemben učinek časa merjenja pri dimenziji *agresivnost do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,089$ ). Pri *agresivnosti do avtoritete* je pomemben tudi učinek interakcije časa merjenja in statusa skupine ( $\eta^2 = 0,030$ ). *Agresivnost do avtoritete* se je tako v kontrolni kot tudi eksperimentalni skupini od prvega do tretjega merjenja zmanjšala. Analize ločeno po spolu so pri fantih pokazale pomemben učinek časa merjenja na *splošno agresivnost* ( $\eta^2 = 0,112$ ), besedno agresivnost ( $\eta^2 = 0,123$ ) in agresivnost do avtoritete ( $\eta^2 = 0,194$ ) ter na ravni tveganja desetih odstotkov tudi na *notranjo agresivnost* ( $\eta^2 = 0,061$ ). Pri fantih je pomemben tudi učinek interakcije med časom merjenja in statusom skupine pri *telesni agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,065$ ) in pri *agresivnosti do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,094$ ). Pri dekletih učinki niso bili statistično pomembni. **Spremembe v agresivnosti (zmanjšanje agresivnosti) v obdobju pred izvedbo programa do obdobja po končanem programu so predvsem pri moškem spolu.**

Podrobneje smo podatke četrtošolcev, razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino, analizirali z enosmernimi analizami variance takoj po izvedbi programa PRIJATELJI in šest mesecev pozneje. Povzetek analiz je prikazan v naslednji tabeli.

**Tabela 37: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v agresivnosti in dimenzijah agresivnosti četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)**

	Takoj po izvedbi programa			Šest mesecev po izvedbi programa		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
Agresivnost	0,028	0,631	0,152	2,303	0874	1,736
Telesna agresivnost	0,005	0,348	0,249	3,249*	0,497	4,506**
Besedna agresivnost	0,785	0,041	0,951	2,189	2,772	0,034
Notranja agresivnost	1,410	0,197	0,936	0,018	0,126	0,027
Agresivnost do avtoritete	0,423	0,080	0,777	1,753	0,027	0,087

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Razlike v izmerjeni agresivnosti med skupino, ki je bila izpostavljena programu PRIJATELJI, in kontrolno skupino takoj po izvedbi programa niso statistično značilne. Prav tako razlike niso statistično pomembne, če posebej analiziramo dekleta in fante.

Šest mesecev po izvedbi programa lahko z desetodstotnim tveganjem govorimo o pomembnih razlikah med eksperimentalno in kontrolno skupino pri dimenziji *telesna agresivnost* ( $\eta^2 = 0,039$ ), pri čemer o pomembno višjih ravneh *telesne agresivnosti* poroča eksperimentalna skupina. Analize ločeno po spolu so pokazale, da so razlike pri komponenti *telesna agresivnost* pomembne pri fantih ( $\eta^2 = 0,101$ ), ne pa tudi pri dekletih. **Fantje v eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno skupino šest mesecev po izvedbi programa poročajo o višjih vrednostih telesne agresivnosti.** Višje vrednosti telesne agresivnosti pri fantih v eksperimentalni skupini so nepričakovane. Natančnejšo sliko bodo omogočile primerjave merjenj (enosmerne analize variance za ponovljene meritve) posebej v kontrolni in posebej v eksperimentalni skupini.

**Tabela 38: Primerjava ravni v agresivnosti in njenih poddimenzij četrtošolcev v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

Dimenzija	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupaj</b>					
Agresivnost	35,70 (12,11)	32,95 (9,28)	35,98 (12,98)	2,909	1 > 2**, 2 < 3**
Telesna agresivnost	9,81 (4,48)	9,14 (2,97)	10,95 (4,98)	3,043*	
Besedna agresivnost	9,07 (3,78)	8,35 (4,11)	9,16 (4,40)	1,193	1 > 2*, 2 < 3**
Notranja agresivnost	9,67 (3,40)	9,14 (3,24)	9,56 (4,14)	0,609	
Agresivnost do avtoritete	7,14 (3,16)	5,42 (1,79)	6,30 (2,55)	2,789	1 > 2***, 2 < 3**
<b>Dekleta</b>					
Agresivnost	32,94 (7,68)	31,71 (8,49)	35,25 (13,74)	1,383	
Telesna agresivnost	8,50 (1,96)	8,83 (2,35)	9,79 (4,68)	1,265	
Besedna agresivnost	8,17 (3,21)	8,33 (4,11)	9,79 (4,68)	2,486*	1 > 3*
Notranja agresivnost	9,29 (3,17)	9,25 (3,25)	9,71 (4,21)	0,286	
Agresivnost do avtoritete	6,08 (1,93)	5,29 (1,71)	5,96 (2,60)	1,277	
<b>Fantje</b>					
Agresivnost	40,32 (15,05)	32,47 (10,42)	36,89 (12,26)	4,128**	1 > 2**, 2 < 3**
Telesna agresivnost	11,47 (6,07)	9,53 (3,64)	12,42 (5,09)	2,599*	2 < 3**
Besedna agresivnost	10,21 (4,20)	8,37 (4,22)	8,37 (3,99)	4,258**	1 > 2*, 1 > 3*
Notranja agresivnost	10,16 (3,70)	9,00 (3,32)	9,37 (4,17)	1,129	
Agresivnost do avtoritete	8,47 (3,89)	5,58 (1,92)	6,74 (2,49)	7,459**	1 > 2**, 1 > 3**, 2 < 3**

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Na ravni skupnih rezultatov so razlike na ravni desetodstotnega tveganja samo pri dimenziji *telesna agresivnost* ( $\eta^2 = 0,068$ ). **Telesna agresivnost se je v eksperimentalni skupini pomembno povečala od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev pozneje.**

Analize ločeno po spolu so pokazale, da se pri dekletih statistično pomemben učinek časa merjenja na ravni desetodstotnega tveganja pokaže samo pri *besedni agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,098$ ). *Besedna agresivnost* se je od merjenja pred izvedbo programa PRIJATELJI do merjenja šest mesecev pozneje pomembno povečala. Pri fantih se poleg pomembnega učinka časa merjenja pri *besedni agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,191$ ) ta kaže tudi pri *slošni agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,187$ )

in pri *agresivnosti do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,293$ ) ter na ravni desetodstotnega tveganja tudi pri *telesni agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,126$ ). *Besedna agresivnost* se v primerjavi z dekleti pri fantih zmanjša od merjenja pred izvedbo programa do merjenja takoj po njej in ostane na enaki ravni do merjenja šest mesecev pozneje. *Splošna agresivnost* in *agresivnost do avtoritete* se po programu pri fantih zmanjšata, potem pa ponovno povečata (vendar ne do ravni pred merjenjem). **Po udeležbi v programu PRIJATELJI so se pri fantih pomembno zmanjšale splošna agresivnost, besedna agresivnost in agresivnost do avtoritete. Telesna agresivnost se je v enakem času pomembno povečala.**

V naknadnih testih smo na ravni skupnih rezultatov primerjali stopnjo agresivnosti v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa in po njej ter ugotovili statistično pomembno zmanjšanje *agresivnosti do avtoritete* in *splošne agresivnosti* ter z desetodstotnim tveganjem tudi *besedne agresivnosti*. Pri fantih so razlike statistično pomembne pri komponentah *besedna agresivnost* in *agresivnost do avtoritete* ter tudi *splošna agresivnost*. Agresivnost se je pri vseh merjenih komponentah zmanjšala po izvedbi programa. Pri dekletih razlike niso statistično pomembne.

V merjenjih šest mesecev po izvedbi programa razlike v agresivnosti (in komponentah agresivnosti) med merjenjem pred izvedbo programa in merjenjem šest mesecev pozneje v eksperimentalni skupini niso bile statistično pomembne. Pri analizah, ločenih po spolu, pa smo ugotovili, da sta se pri fantih pomembno zmanjšali *besedna agresivnost* (od prvega do tretjega merjenja) in *agresivnost v odnosu do avtoritete*. Pri dekletih se je v enakem obdobju *besedna agresivnost* pomembno povečala. Preverili smo tudi, ali do razlike prihaja med merjenjem takoj po izvedbi programa in merjenjem šest mesecev pozneje. Statistično pomembno so se v eksperimentalni skupini povečale *telesna agresivnost*, *agresivnost do avtoritete* in *splošna agresivnost*. Podoben vzorec povečanja smo ugotovili tudi pri vzorcu fantov: *telesna agresivnost*, *agresivnost do avtoritete* in *splošna agresivnost*, medtem ko pri dekletih razlike niso statistično pomembne.

Slika, ki jo kažejo naši podatki, je sicer **zmanjšanje agresivnosti pri četrtošolcih (pomembne razlike veljajo za fante) takoj po zaključku programa, vendar po izvedbi programa spet pride do pomembnega porasta agresivnosti (vendar ne do ravni pred izvedbo programa)**. Učinki, če jih lahko pripišemo učinkom programa, so torej kratkotrajni.

**Tabela 39: Primerjava ravni agresivnosti in njenih poddimenzij četrtošolcev v kontrolni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

Dimenzija	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupaj</b>					
Agresivnost	34,79 (9,05)	33,37 (9,82)	32,18 (8,39)	1,954	1 > 3**
Telesna agresivnost	9,43 (3,74)	9,26 (3,35)	9,31 (3,44)	0,072	
Besedna agresivnost	8,85 (3,50)	8,41 (3,51)	7,95 (2,88)	1,464	1 > 3*
Notranja agresivnost	10,26 (3,49)	9,82 (3,72)	9,33 (3,16)	1,911	
Agresivnost do avtoritete	6,47 (2,23)	5,89 (2,08)	5,58 (2,11)	2,644*	1 > 2*, 1 > 3**
<b>Dekleta</b>					
Agresivnost	32,18 (10,70)	30,94 (8,66)	31,65 (9,43)	0,223	
Telesna agresivnost	8,70 (3,37)	8,29 (1,79)	8,88 (2,98)	0,367	
Besedna agresivnost	7,65 (3,33)	7,65 (2,91)	7,65 (2,96)	0,000	
Notranja agresivnost	9,70 (3,48)	9,47 (3,73)	9,29 (2,76)	0,168	
Agresivnost do avtoritete	6,12 (2,60)	5,53 (1,66)	5,82 (2,53)	0,454	
<b>Fantje</b>					
Agresivnost	36,90 (7,03)	35,33 (10,45)	32,62 (7,67)	2,758*	1 > 3**, 2 > 3*
Telesna agresivnost	10,00 (3,99)	10,00 (4,07)	9,64 (3,80)	0,191	
Besedna agresivnost	9,77 (3,42)	9,00 (3,88)	8,18 (2,87)	2,044*	1 > 3**
Notranja agresivnost	10,68 (3,52)	10,09 (3,78)	9,36 (3,50)	2,141*	
Agresivnost do avtoritete	6,76 (1,89)	6,19 (2,36)	5,38 (1,74)	3,753**	1 > 3**

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Tudi v kontrolni skupini se je agresivnost od merjenja pred izvedbo programa do merjenja po njej pomembno zmanjšala, in sicer v *agresivnosti do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,067$ ). Analize ločeno po spolu so pokazale, da se je pomembno zmanjšala agresivnost fantov v *splošni agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,121$ ), *agresivnosti do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,158$ ) ter na ravni desetodstotnega tveganja tudi pri *besedni agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,089$ ) in *notranji agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,093$ ). Pri dekletih razlike niso statistično značilne.

Naknadni testi so pokazali, da se je med merjenjema prej in potem zmanjšala *agresivnost do avtoritete*. Analize ločeno po spolu so pokazale, da razlike med obema merjenjema pred izvedbo programa in takoj po njej niso statistično značilne ne pri dekletih kot tudi ne pri fantih. Od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev pozneje so se pomembno zmanj-

šale *besedna agresivnost, agresivnost do avtoritete* in tudi *splošna agresivnost*. Enak vzorec se kaže tudi pri vzorcu fantov. Pri dekletih razlike niso statistično pomembne. Tudi razlike med merjenjema takoj po programu in šest mesecev pozneje niso statistično značilne, z izjemo splošne agresivnosti pri fantih, ki se je od drugega do tretjega merjenja zmanjšala.

Če povzamemo, na ravni četrtega razreda ne moremo zanesljivo ugotoviti pozitivnih učinkov programa na agresivnost. **Pomembno zmanjšanje smo sicer ugotovili v primerjavah znotraj eksperimentalne skupine, vendar se je raven agresivnosti pozneje spet dvignila. Prav tako je do podobnega zmanjšanja prišlo tudi v kontrolni skupini, ki ni bila izpostavljena programu.**

### **Osmošolci**

Tudi pri osmošolcih smo preverili, ali se ti pomembno razlikujejo v stopnji agresivnosti in njenih dimenzijah pred izvedbo programa. Ugotovili smo, da razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino pri nobeni od dimenzij in tudi na ravni splošne agresivnosti pri osmošolcih pred izvedbo programa niso statistično pomembne.

Hkratna učinka časa merjenja (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje) ter statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna) smo ugotavljali z dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 40: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve agresivnosti in dimenzije agresivnosti pri osmošolcih ločeno po spolu**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	F	F
<b>skupno</b>									
AGR.	38,27 (10,28)	41,70 (12,61)	41,97 (11,68)	41,03 (9,35)	40,38 (13,12)	40,20 (13,00)	1,398	0,001	3,252*
TA	10,23 (3,11)	11,61 (5,15)	11,32 (4,75)	12,12 (3,87)	11,56 (5,15)	11,59 (5,17)	0,582	0,445	3,535*
BA	10,64 (3,95)	11,16 (3,78)	11,13 (3,60)	10,38 (3,57)	10,56 (4,17)	10,20 (3,96)	0,453	0,483	0,410
NA	10,81 (3,59)	10,97 (3,30)	11,03 (2,84)	9,97 (2,34)	9,70 (2,86)	10,32 (3,00)	0,483	2,367	0,300
AA	6,93 (2,33)	7,97 (3,30)	8,73 (3,02)	8,56 (3,10)	8,56 (3,78)	8,09 (3,75)	2,820*	0,494	7,482**
<b>dekleta</b>									
AGR.	8,47 (10,24)	39,94 (10,03)	39,94 (8,43)	41,06 (9,31)	39,17 (13,16)	37,94 (12,60)	0,200	0,000	1,550
TA	9,00 (2,29)	9,76 (3,03)	9,76 (3,44)	11,33 (4,09)	10,11 (4,55)	10,05 (4,75)	0,160	0,736	2,732*
BA	10,65 (3,59)	10,76 (3,17)	10,29 (2,93)	10,33 (3,18)	10,28 (4,35)	9,33 (4,10)	1,211	0,305	0,213
NA	11,76 (3,70)	12,00 (3,58)	11,23 (2,61)	10,50 (2,23)	10,22 (3,24)	10,56 (3,38)	0,116	2,048	0,510
AA	7,06 (2,33)	7,41 (2,50)	8,65 (2,62)	8,89 (3,36)	8,56 (3,81)	8,00 (3,69)	0,603	0,639	6,219**
<b>fantje</b>									
AGR.	38,00 (10,75)	44,00 (15,49)	44,62 (14,88)	41,00 (9,70)	41,75 (13,36)	42,75 (13,36)	5,200**	0,007	2,261
TA	11,71 (3,38)	13,86 (6,32)	13,21 (5,52)	13,00 (3,52)	13,19 (5,43)	13,31 (5,22)	1,936	0,020	1,255
BA	10,64 (4,50)	11,64 (4,48)	12,14 (4,17)	10,44 (4,06)	10,88 (4,08)	11,19 (3,67)	2,563**	0,209	0,301
NA	9,64 (3,20)	9,71 (2,49)	10,78 (3,19)	9,38 (2,39)	9,12 (2,30)	10,06 (2,59)	2,442*	0,434	0,108
AA	6,77 (2,42)	8,69 (11,11)	8,85 (3,58)	8,19 (2,83)	8,56 (3,88)	8,19 (3,93)	3,530**	0,031	2,559**

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ ; AGR = splošna agresivnost, TA = telesna agresivnost, BA = besedna agresivnost, NA = notranja agresivnost, AA = agresivnost do avtoritete

Čas merjenja na ravni skupnih rezultatov statistično pomembno učinkuje na *agresivnost do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,044$ ), ki se je pomembno povečala v kontrolni skupini, medtem ko je v eksperimentalni ostala približno enaka oziroma se je do tretjega merjenja nekoliko zmanjšala. V *splošni agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,050$ ), *telesni agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,053$ ) in *agresivnosti do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,108$ ) lahko vidimo tudi statistično pomemben učinek interakcije časa merjenja in statusa skupine, ki pomeni, da je učinek programa različen za obe skupini v različnih časih merjenja. Pri tem je učinek največji pri interakciji časa merjenja in statusa skupine pri dimenziji *agresivnost do avtoritete*. Z učinkom interakcije lahko pojasnimo deset odstotkov variance agresivnosti osmošolcev.

Ločeno po spolu podatki pri fantih kažejo na pomemben učinek časa merjenja na *splošno agresivnost* ( $\eta^2 = 0,161$ ), *besedno agresivnost* ( $\eta^2 = 0,084$ ), *agresivnost do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,116$ ) in na ravni tveganja desetih odstotkov tudi na *notranjo agresivnost* ( $\eta^2 = 0,080$ ). Pri fantih je viden tudi pomemben učinek interakcije časa merjenja in statusa skupine pri *agresivnosti do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,087$ ). Pri dekletih je pomemben samo učinek interakcije časa merjenja in statusa skupine pri *agresivnosti do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,159$ ) in *telesni agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,076$ ). **Podobno kot pri četrtošolcih so tudi tu vidne spremembe agresivnosti, večinoma pri moškem spolu.** Podrobneje smo tudi podatke osmošolcev (razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino) analizirali z enosmernimi analizami variance takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje. Povzetek analiz je prikazan v naslednji tabeli.

**Tabela 41: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v agresivnosti in dimenzijah agresivnosti četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)**

	Takoj po izvedbi programa			Šest mesecev po izvedbi programa		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
Agresivnost	0,339	0,135	0,243	0,001	0,300	0,275
Telesna agresivnost	0,004	0,226	0,146	0,533	0,043	0,013
Besedna agresivnost	0,358	0,272	0,118	0,185	0,629	0,537
Notranja agresivnost	3,861**	2,860*	0,970	0,133	0,439	0,523
Agresivnost do avtoritete	0,035	0,241	0,056	0,458	0,353	0,537

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino so takoj po izvedbi programa statistično značilne pri komponenti *notranja agresivnost* ( $\eta^2 = 0,052$ ). Pomembno nižje ravni dosegajo učenci v eksperimentalni skupini. Analize ločeno po spolu so pokazale, da so pri dekletih razlike pomembne na ravni tveganja desetih odstotkov samo pri komponenti *notranja agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,072$ ). Pri fantih razlike niso pomembne pri nobeni izmed merjenih dimenzij. Šest mesecev po izvedbi programa razlike med obema skupinama niso več statistično značilne. Prav tako analize, ločene po spolu, ne odkrivajo pomembnih razlik pri dekletih ali pri fantih.

Dodatno smo preverili, kako se agresivnost in dimenzije agresivnosti razlikujejo med različnimi merjenji posebej znotraj eksperimentalne in posebej znotraj kontrolne skupine.

**Tabela 42: Primerjava ravni agresivnosti in dimenzij agresivnosti osemšolcev v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

Dimenzija	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupaj</b>					
Agresivnost	41,03 (9,35)	40,38 (13,12)	40,20 (13,00)	0,231	
Telesna agresivnost	12,12 (3,87)	11,56 (5,15)	11,59 (5,17)	0,881	
Besedna agresivnost	10,56 (4,17)	10,38 (3,57)	10,20 (3,96)	0,266	
Notranja agresivnost	9,97 (2,34)	9,70 (2,86)	10,32 (3,00)	0,833	
Agresivnost do avtoritete	8,56 (3,10)	8,56 (3,78)	8,09 (3,75)	1,000	
<b>Dekleta</b>					
Agresivnost	41,06 (9,31)	39,17 (13,16)	37,94 (12,60)	1,634	
Telesna agresivnost	11,33 (4,09)	10,11 (4,55)	10,06 (4,75)	2,853*	1 > 2**, 1 > 3**
Besedna agresivnost	10,28 (4,35)	10,33 (3,18)	9,33 (4,10)	1,295	
Notranja agresivnost	10,50 (2,23)	10,22 (3,24)	10,56 (3,38)	0,132	
Agresivnost do avtoritete	8,89 (3,36)	8,56 (3,81)	8,00 (3,69)	2,101	1 > 3*
<b>Fantje</b>					
Agresivnost	41,00 (9,69)	41,75 (13,56)	42,75 (13,36)	0,459	
Telesna agresivnost	13,00 (3,52)	13,19 (5,43)	13,31 (5,22)	0,093	
Besedna agresivnost	10,88 (4,08)	10,44 (4,06)	11,19 (3,67)	0,685	
Notranja agresivnost	9,38 (2,39)	9,12 (2,30)	10,06 (2,59)	1,043	
Agresivnost do avtoritete	8,19 (2,83)	8,56 (3,88)	8,19 (3,94)	0,218	

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

**Znotraj eksperimentalne skupine na ravni skupnih rezultatov (deklet in fantov skupaj) ni statistično značilnih razlik v izmerjeni agresivnosti med merjenji pred izvedbo programa in po njej.** Analize ločeno po spolu so pokazale pomembno zmanjšanje *telesne agresivnosti* ( $\eta^2 = 0,144$ ) pri dekletih. Pri fantih razlike niso pomembne. Pri zmanjšanju *telesne agresivnosti* moramo upoštevati tudi razvojne spremembe, saj je telesna agresivnost razvojno sicer v upadu. Vendarle pa v obdobju treh mesecev ne bi pričakovali pomembnega razvojnega upada. Naknadni testi so pokazali, da razlike v merjeni agresivnosti pred izvedbo programa in po njej v eksperimentalni skupini, ko gledamo skupne rezultate, niso statistično značilne. Analize ločeno po spolu so pokazale, da se je pri dekletih po izvedbi programa pomembno zmanjšala *telesna agresivnost*. Pri fantih razlike niso statistično pomembne. Razlike med



merjenjema agresivnosti pred izvedbo programa in šest mesecev po njej niso statistično značilne. Analiza razlik ločeno po spolu je tudi tu razkrila pomembne razlike v *telesni agresivnosti* in na ravni desetodstotnega tveganja tudi v dimenziji *agresivnosti do avtoritete* pri dekletih med merjenjem pred izvedbo programa in šest mesecev pozneje. Dekleta šest mesecev po izvedbi v primerjavi z merjenjem pred izvedbo poročajo o pomembno nižjih ravneh *telesne agresivnosti* in *agresivnosti do avtoritete*. Pri fantih razlike niso pomembne. Razlike med merjenjema takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje niso statistično pomembne. **Ugotovimo lahko, da v eksperimentalni skupini govorimo predvsem o pomembnem upadu telesne agresivnosti pri dekletih.**

**Tabela 43: Primerjava ravni agresivnosti in dimenzij agresivnosti omošolcev v kontrolni skupini pred izvedbo programa, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
Agresivnost	38,27 (10,28)	41,70 (12,61)	41,97 (11,68)	3,793**	1 < 2**, 1 < 3**
Telesna agresivnost	10,22 (3,11)	11,61 (5,15)	11,32 (4,75)	2,637*	1 < 2**
Besedna agresivnost	10,64 (3,95)	11,16 (3,78)	11,13 (3,60)	0,554	
Notranja agresivnost	10,81 (3,59)	10,97 (3,30)	11,03 (2,84)	0,081	
Agresivnost do avtoritete	6,93 (2,33)	7,97 (3,29)	8,73 (3,02)	8,080***	1 < 2*, 1 < 3***
<b>Dekleta</b>					
Agresivnost	38,47 (10,24)	39,94 (10,03)	39,94 (8,43)	0,334	1 < 3**
Telesna agresivnost	9,00 (2,29)	9,76 (3,03)	9,76 (3,44)	0,609	
Besedna agresivnost	10,65 (3,59)	10,76 (3,17)	10,29 (2,93)	0,210	
Notranja agresivnost	11,76 (3,70)	12,00 (3,59)	11,24 (2,61)	0,431	
Agresivnost do avtoritete	7,06 (2,33)	7,41 (2,50)	8,65 (2,62)	4,067**	1 < 3**
<b>Fantje</b>					
Agresivnost	38,00 (10,75)	44,00 (15,49)	44,62 (14,88)	6,301**	1 < 3**
Telesna agresivnost	11,71 (3,38)	13,86 (6,32)	13,21 (5,52)	2,244	1 < 2*
Besedna agresivnost	10,64 (4,50)	11,64 (4,48)	12,14 (4,17)	1,890	
Notranja agresivnost	9,64 (3,20)	9,71 (2,49)	10,78 (3,19)	1,446	
Agresivnost do avtoritete	8,77 (2,42)	8,69 (4,11)	8,85 (3,58)	5,710**	1 < 2**, 1 < 3**

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

V kontrolni skupini sta se od merjenja pred izvedbo programa do merjenja po njej (takoj po izvedbi in šest mesecev pozneje) pomembno povečali *splošna agresivnost* ( $\eta^2 = 0,116$ ) in *agresivnost do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,218$ ) ter na ravni desetodstotnega tveganja tudi *telesna agresivnost* ( $\eta^2 = 0,081$ ). Analize ločeno po spolu so pokazale, da se je pri dekletih pomembno povečala *agresivnost do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,203$ ), pri fantih pa *splošna agresivnost* ( $\eta^2 = 0,344$ ) in *agresivnost do avtoritete* ( $\eta^2 = 0,322$ ).

Naknadni testi so na ravni skupnih rezultatov pokazali, da je v kontrolni skupini razlika v agresivnosti pred izvedbo programa in po njej statistično pomembna pri *telesni agresivnosti* in *splošni agresivnosti*, na ravni desetodstotnega tveganja pa tudi pri *agresivnosti do avtoritete*. Učenci v kontrolni skupini po zaključku programa poročajo o pomembno višjih ravneh agresivnosti v primerjavi s poročanjem pred izvedbo programa. Analize ločeno po spolu so pokazale, da pri dekletih razlike niso statistično pomembne. Pri fantih so razlike statistično pomembne pri komponentah *telesna agresivnosti* in *agresivnost do avtoritete*. Agresivnost se je pri obeh komponentah pomembno povečala.

Tudi primerjave merjenja pred izvedbo programa in šest mesecev pozneje so pokazale pomembne razlike v *agresivnosti do avtoritete* in tudi *splošne agresivnosti*. Tako *agresivnost do avtoritete* kot tudi *splošna agresivnost* sta v obdobju šest mesecev po izvedbi v primerjavi z merjenjem pred izvedbo večji. Analize, ločene po spolu, kažejo na ta vzorec pri fantih, torej pomembno povečanje *agresivnosti do avtoritete* in *splošne agresivnosti*, medtem ko se je pri dekletih pomembno povečala samo *agresivnost do avtoritete*, ne pa tudi *splošna agresivnost*. Razlike med merjenjem takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje niso statistično pomembne. Razlike med merjenjem takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje tudi ločeno po spolu niso statistično pomembne.

**Ugotovimo lahko, da se je agresivnost kontrolne skupine med izvajanjem programa PRIJATELJI pomembno povečala glede splošne agresivnosti, telesne agresivnosti (na ravni desetodstotnega tveganja) in agresivnosti do avtoritete.** Več pomembnih razlik je sicer pri fantih (pri *splošni agresivnosti* in *agresivnosti do avtoritete*), se je pa pomembno povečala tudi *agresivnost do avtoritete* deklet. Pri tem je zanimiva primerjava, da se je znotraj eksperimentalne skupine deklet *agresivnost do avtoritete* pomembno zmanjšala.

### Skupne ugotovitve

Pri agresivnosti četrtošolcev ne moremo govoriti o pomembnem učinku programa PRIJATELJI na njihovo agresivnost (in dimenzije agresivnosti). Podatki, ki smo jih pridobili, so sicer pokazali pomembno zmanjšanje agresivnosti četrtošolcev v eksperimentalni skupini od merjenja pred izvedbo programa do merjenja po njej, vendar se je v enakem obdobju pomembno zmanjšala tudi agresivnost kontrolne skupine. Pri tem se je agresivnost eksperimentalne skupine od merjenja takoj po izvedbi programa do merjenja šest mesecev pozneje ponovno povečala, medtem ko se je v kontrolni skupini

zmanjšala. Razlike med obema skupinama so bile šest mesecev po končanju programa statistično pomembne pri dimenziji *telesna agresivnost*, in sicer je višje vrednosti dosegala eksperimentalna skupina.

Glede na to, da tudi pri anksioznosti pri četrtošolcih nismo ugotovili pomembnega učinka programa, so naše ugotovitve, čeprav nespodbudne, skladne. Zakaj program v četrtem razredu ni pokazal pomembnih učinkov, ostaja odprto vprašanje in po eni strani odpira vprašanje prepleta različnih dejavnikov znotraj šolskega okolja (na ravni šole, razreda, odnosa z učiteljem), pri čemer je program samo eden izmed morebitnih dejavnikov vpliva.

Pri osmošolcih sicer s poizvedbo glede programa PRIJATELJI nismo ugotovili pomembnih razlik v agresivnosti med kontrolno in eksperimentalno skupino. Prav tako nismo ugotovili pomembnih sprememb med merjenji pred izvedbo programa in merjenji po njej v eksperimentalni skupini. Smo pa ugotovili pomembno povečanje agresivnosti v istem obdobju v kontrolni skupini. Na podlagi teh rezultatov sklepamo, da program učinkuje na merjeno agresivnost, in sicer deluje kot nekakšen ščit pred povečanjem agresivnosti med šolskim letom. Povečanje agresivnosti med šolskim letom lahko pripišemo značilnemu poteku šolskega leta (narašča število frustracij, povezanih s šolskimi nalogami oz. s preverjanjem in z ocenjevanjem znanja), deloma pa tudi razvojnemu obdobju. Obdobje mladostništva je namreč obdobje povečanega agresivnega vedenja. Povezanost z razvojnim obdobjem je pomembna predvsem pri agresivnosti do avtoritete, ki je ob nezadostni podpori samostojnosti, ki jo mladostniki potrebujejo, izrazitejša.

Program PRIJATELJI obsega kar nekaj vsebin, ki lahko delujejo kot ščit pred povečanjem agresivnosti, na primer: samouravnavanje čustev, sproščanje, razvijanje prosocialnih oblik vedenja in načini reševanja težav.

Na področju samouravnavanja čustev je začetni del programa PRIJATELJI v celoti namenjen prepoznavanju čustev pri sebi (tudi jeze, ki je podlaga reaktivni agresivnosti) in pri drugih ter načinom uravnavanja predvsem neprijetnih čustev (jeze, žalosti, strahu in anksioznosti). Pri tem se način učenja opira na sodelovalno in izkustveno učenje z deljenjem različnih načinov učinkovitega uravnavanja ter ugotavljanje medsebojnih razlik (s poudarkom na prevzemanju perspektive). Pri tem se kot pomembno orodje uporablja igra vlog, med katero učenci na različne načine (agresivnega, pasivnega in asertivnega) komunicirajo v vnaprej pripravljenih situacijah (npr. soočanje z ogovarjanjem). Na ta način program PRIJATELJI širi njihov nabor vedenja. Za agresivne posameznike je namreč pogosto značilen omejen nabor vzorcev vedenja (pri katerih prevladuje ali je vsaj močno prisoten agresivni vedenjski vzorec) (Connor, 2002). Z različnimi načini in večanjem nabora možnega vedenja se v programu ukvarjata poleg vaj prevzemanja perspektive kar dve (od desetih) delavnic, ki se nanašata predvsem na reševanje težav. Pri učenju reševanja težav po korakih, ki smo ga omenili tudi pri zmanjševanju anksioznosti, se učenci učijo, kako težavo razdeliti na manjše obvladljive dele, kako se nagraditi ob usvajanju posameznega koraka ter kdo pri vsakem koraku lahko pomaga. Na ta način se jeza in frustracija ob težavah, ki se zdijo prevelike, preoddaljene in nedosegljive, manjša. Podobno se učenci učijo tudi predvidevanja posledic posameznih odločitev, in sicer v delavnicah oblikujejo možne scenarije tako za

vnaprej določene situacije kot tudi za težave, ki so v njihovem življenju aktualne. Pri tem raziskujejo različne poti do rešitve in tako širijo vedenjske vzorce.

Na zmanjšanje agresivnosti lahko spodbudno vpliva tudi sproščanje, ki je eden izmed učinkovitih načinov samouravnavanja intenzivnih čustev (tudi na primer jeze, ki lahko vodi tudi v pogostejše agresivno vedenje). Učenci so se v delavnicah naučili nekaterih tehnik sproščanja, ki jih lahko uporabijo tudi v situacijah, v katerih občutijo jezo.

Program PRIJATELJI tudi vseskozi poudarja razvijanje prosocialnih oblik vedenja predvsem v obliki domačih nalog, raziskovanja načinov možne pomoči bližnjim. Program v več delavnicah vsebuje tudi načrtno spodbujanje pomoči drugim ter povezave z dobrim počutjem in zadovoljstvom tistih, ki nudijo pomoč. Pri tem učenci pripravijo konkretne načrte v zvezi s tem, komu in kako bodo v dneh, ki sledijo delavnicam, pomagali. Zaključimo lahko, da se je pri osmošolcih program PRIJATELJI izkazal kot učinkovit pri zmanjševanju (oziroma preprečevanju) agresivnosti.

Pozitivne vplive programov socialnega in čustvenega učenja na vedenjske težave so raziskovalci ugotovili tudi v dveh metaanalizah, ki so spremljale učinkovitost in izide tovrstnih programov. Durlak in drugi (2011) so ugotovili pomemben učinek tovrstnih programov na zmanjšanje vedenjskih težav (povprečne mere velikosti učinka 0,22 ali izboljšanje vedenja za 9 percentilov). S. Wilson in Lipsey (2007) pa poročata o merah velikosti učinkov 0,21. Slednja sta sicer preučevala vpliv programov socialnega in čustvenega učenja, ki so bili bolj osredinjeni na agresivno vedenje.

## **TEŽAVE POZUNANJENJA**

Rezultate agresivnosti smo podobno kot rezultate anksioznosti dodatno osvetlili tudi z uporabo podatkov širše kategorije težav pozunanjenja, v katero se uvršča tudi agresivnost. Pozunanjenje obsega hiperaktivnost, impulzivnost, težave s pozornostjo, jezo, nasprotovanje, agresivnost, moteče in antisocialno vedenje (Hinshaw, 1992; Mullin in Hinshaw, 2007). Tudi LaFreniere in drugi (2001) agresivnost opredelijo kot enega izmed štirih temeljnih načinov izražanja, značilnega za težave pozunanjenja (poleg jeze, egoizma in nasprotovanja). Težave pozunanjenja smo merili z Vprašalnikom spretnosti in težav (Goodman, 1997), v katerem so te razdeljene na še dve poddimenziji: *vedenjske težave* (primeri postavk: *Zelo se razjezim in pogosto vzrojam. Pogosto se tepem z drugimi otroki. Druge znam pripraviti, da naredijo, kar hočem. Pogosto me obtožijo, da lažem ali goljufam ...*) in *hiperaktivnost* (primeri postavk: *Sem nemiren, ne morem biti dolgo pri miru. Stvari me hitro zmotijo, težko se zberem ...*).

Osmošolci so težave pozunanjenja zase ocenili sami (med samooce-njevanjem), težave pozunanjenja četrtošolcev pa so ocenili njihovi starši. Najprej prikazujemo rezultate za četrtošolce in nato še za osmošolce. Tudi te rezultate prikazujemo ločeno po spolu.

## Četrtošolci

Kontrolno in eksperimentalno skupino smo najprej primerjali v stopnji izražnosti *težav pozunanjenja* (in njenih poddimenzij). Ugotovili smo, da se skupini pred izvedbo programa v prisotnosti *težav pozunanjenja* ne razlikujeta pomembno.

Zaradi pomanjkanja podatkov staršev, ki bi na vprašalnik odgovorili v vseh treh merjenjih, se bomo osredinili samo na spremembe v ocenah staršev med merjenjem pred izvedbo programa in po njej. Najprej predstavljamo rezultate primerjav med skupinama, potem pa še posebej v eksperimentalni in posebej v kontrolni skupini. Hkratni učinek časa merjenja (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje) ter statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna) smo preverili z dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 44: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za težave pozunanjenja četrtošolcev ločeno po spolu (ocene staršev)**

	Kontrolna skupina		Eksperimentalna skupina		ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	
<b>skupno</b>							
Težave pozunanjenja	5,08 (2,94)	5,00 (5,58)	5,42 (3,14)	4,47 (4,20)	0,417	0,007	0,298
Vedenjske težave	1,75 (1,05)	1,50 (2,43)	1,72 (1,46)	1,53 (1,90)	0,337	0,000	0,004
Hiperaktivnost	3,33 (2,10)	3,50 (3,40)	3,70 (1,89)	2,94 (2,68)	0,382	0,020	0,938
<b>dekleta</b>							
Težave pozunanjenja	4,67 (1,15)	7,00 (8,89)	5,21 (3,49)	4,37 (4,48)	0,173	0,276	0,775
Vedenjske težave	1,67 (0,58)	3,00 (4,35)	1,63 (1,71)	1,53 (2,22)	0,438	0,651	0,601
Hiperaktivnost	3,00 (1,00)	4,00 (4,58)	3,58 (2,01)	2,85 (2,56)	0,019	0,062	0,801
<b>fantje</b>							
Težave pozunanjenja	5,22 (3,38)	4,33 (4,58)	5,71 (2,70)	4,61 (3,59)	1,701	0,081	0,021
Vedenjske težave	1,77 (1,20)	1,00 (1,50)	1,86 (1,10)	1,54 (1,45)	4,402**	0,391	0,756
Hiperaktivnost	3,44 (2,40)	3,33 (3,24)	3,86 (1,79)	3,07 (2,92)	0,637	0,006	0,360

Opombe: ČM = čas merjenja, EK = eksperimentalna ali kontrolna skupina; \*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Na ravni skupnih rezultatov razlike v prisotnosti *težav pozunanjenja* (in poddimenzij) po ocenah staršev niso statistično značilne. Analize ločeno po spolu so pokazale pomemben učinek časa merjenja samo pri fantih na področju *vedenjskih težav* ( $\eta^2 = 0,173$ ). **Vedenjske težave fantov v obeh skupinah, eksperimentalni in kontrolni, upadejo od prvega do drugega merjenja.**

Zanimalo nas je, ali sta se kontrolna in eksperimentalna skupina pomembno razlikovali takoj po izvedbi programa.

**Tabela 45: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v težavah pozunanjenja četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI ločeno po spolu – ocene staršev (enosmerna analiza variance)**

Dimenzija	Takoj po izvedbi programa		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
Težave ponotranjenja	0,153	0,069	0,153
Čustvene težave	0,733	0,888	0,733
Težave z vrstniki	0,040	0,429	0,040

Ugotovili smo, da razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino po izvedbi programa pri dimenziji *težave pozunanjenja* (ter poddimenzijah *vedenjske težave* in *hiperaktivnost*) niso bile pomembne ( $p > 0,10$ ). Prav tako razlike niso bile pomembne, ko smo analize izvedli ločeno po spolu.

Podrobneje nas je zanimalo tudi, ali se razlike pojavljajo v eksperimentalni in kontrolni skupini. Rezultati *t*-testov za odvisne vzorce so v tabelah v nadaljevanju.

**Tabela 46: Težave pozunanjenja (in poddimenzije) četrtošolcev v eksperimentalni skupini med merjenjem pred izvedbo programa PRIJATELJI in merjenjem po njej ločeno po spolu (ocene staršev)**

Dimenzija	Pred izvedbo programa M (SD)	Po izvedbi programa M (SD)	t
<b>Skupno</b>			
Težave pozunanjenja	5,42 (3,14)	4,47 (4,20)	1,193
Vedenjske težave	1,73 (1,46)	1,53 (1,90)	0,501
Hiperaktivnost	3,70 (1,90)	2,94 (1,90)	1,568
<b>Dekleta</b>			
Težave pozunanjenja	5,21 (3,49)	4,34 (4,48)	0,704
Vedenjske težave	1,63 (1,71)	1,53 (2,22)	0,162
Hiperaktivnost	3,58 (2,01)	2,45 (2,56)	1,177
<b>Fantje</b>			
Težave pozunanjenja	5,71 (2,70)	4,61 (3,95)	1,090
Vedenjske težave	1,86 (1,10)	1,54 (1,45)	1,021
Hiperaktivnost	3,86 (1,79)	3,07 (2,92)	1,000

V eksperimentalni skupini starši ne poročajo o pomembnih razlikah v prisotnosti *težav pozunanjenja* pred izvedbo programa in po njej.

**Tabela 47: Težave pozunanjenja (in poddimenzije) četrtošolcev v kontrolni skupini med merjenjem pred izvedbo programa PRIJATELJI in merjenjem po njej ločeno po spolu (ocene staršev)**

Dimenzija	Pred izvedbo programa <i>M (SD)</i>	Takoj po izvedbi programa <i>M (SD)</i>	<i>t</i>
<b>Skupno</b>			
Težave pozunanjenja	5,08 (2,94)	5,00 (5,58)	0,053
Vedenjske težave	1,75 (1,05)	1,50 (2,43)	0,371
Hiperaktivnost	1,33 (2,10)	3,00 (3,40)	-0,194
<b>Dekleta</b>			
Težave pozunanjenja	4,67 (1,15)	7,00 (8,88)	-0,416
Vedenjske težave	1,67 (0,58)	3,00 (4,36)	-0,555
Hiperaktivnost	3,00 (1,00)	4,00 (4,36)	-0,311
<b>Fantje</b>			
Težave pozunanjenja	5,22 (3,38)	4,33 (4,58)	0,836
Vedenjske težave	1,77 (1,20)	3,44 (2,40)	1,794
Hiperaktivnost	3,44 (2,40)	3,33 (3,24)	0,164

Tudi v kontrolni skupini starši ne poročajo o pomembnih razlikah v težavah pozunanjenja po izvedbi programa v primerjavi z ocenami pred izvedbo programa. Tudi analize ločeno po spolu niso pokazale pomembnih razlik.

**Glede na to, da tako starši v eksperimentalni skupini kot tudi starši v kontrolni skupini ne poročajo o pomembno manj težavah po izvedbi programa in šest mesecev pozneje, ne moremo govoriti o učinku programa na prisotnost težav pozunanjenja četrtošolcev.**

### Osmošoci

Osmošolci so o svojih težavah pozunanjenja poročali sami. Kontrolno in eksperimentalno skupino smo najprej primerjali v stopnji izraženosti težav pozunanjenja (in poddimenzij). Ugotovili smo, da se skupini pred izvedbo programa ne razlikujeta pomembno v prisotnosti težav pozunanjenja in njegovih poddimenzij.

Hkratne učinke časa merjenja (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje) ter statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna) smo ugotavljali z dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 48: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za težave pozunanjenja osmošolcev ločeno po spolu**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	F	F
<b>skupno</b>									
TP	6,85 (1,52)	6,78 (5,78)	6,46 (3,47)	7,19 (2,38)	6,09 (3,69)	5,00 (3,52)	3,202**	0,650	1,577
VT	2,27 (1,00)	2,82 (5,03)	2,38 (2,26)	2,61 (1,38)	2,48 (1,73)	1,81 (1,60)	0,916	0,178	0,663
H	4,58 (1,39)	3,96 (1,80)	4,80 (1,90)	4,82 (1,56)	3,69 (2,31)	3,22 (2,47)	7,633***	0,725	1,556
<b>dekleta</b>									
TP	6,93 (1,75)	5,80 (2,37)	6,27 (2,89)	7,00 (1,97)	4,70 (2,95)	4,12 (3,62)	8,610**	1,881	2,593**
VT	2,27 (1,22)	1,53 (1,36)	1,87 (1,85)	2,35 (1,32)	1,70 (1,26)	1,12 (1,32)	3,571**	0,266	1,195
H	4,67 (1,50)	4,27 (1,83)	4,40 (1,88)	4,65 (1,46)	3,00 (2,06)	3,00 (2,76)	5,937**	2,459	2,307*
<b>fantje</b>									
TP	6,73 (1,19)	7,40 (2,82)	8,21 (8,49)	7,67 (3,90)	6,73 (4,27)	6,00 (3,23)	1,288	0,016	1,302
VT	2,27 (0,65)	2,93 (1,44)	4,57 (7,40)	3,43 (1,78)	3,09 (2,66)	2,64 (1,55)	1,581	0,127	1,589
H	4,45 (1,29)	4,60 (1,72)	3,55 (1,76)	4,47 (2,39)	3,63 (1,91)	3,47 (1,91)	3,395**	0,216	1,105

Opombe: TP = težave pozunanjenja, VT = vedenjske težave, H = hiperaktivnost, EK = eksperimentalna/kontrolna skupina, ČM = čas merjenja; \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Čas merjenja je pomembno vplival na težave *pozunanjenja* ( $\eta^2 = 0,054$ ) in na dimenzijo *hiperaktivnost* ( $\eta^2 = 0,120$ ). Analize ločeno po spolu so pokazale, da je čas merjenja pri dekletih pomembno vplival na *težave pozunanjenja* ( $\eta^2 = 0,223$ ), *vedenjske težave* ( $\eta^2 = 0,106$ ) in *hiperaktivnost* ( $\eta^2 = 0,149$ ). Pri *težavah pozunanjenja* ( $\eta^2 = 0,130$ ) in pri *hiperaktivnosti* ( $\eta^2 = 0,080$ ) je pomembna tudi interakcija med časom merjenja in statusom skupine. Pri fantih čas merjenja pomembno učinkuje samo na *hiperaktivnost* ( $\eta^2 = 0,124$ ). Ali sta se skupini, kontrolna in eksperimentalna, razlikovali takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje, smo ugotavljali z enosmernimi analizami variance. Povzetek rezultatov je v naslednji tabeli.

**Tabela 49: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v težavah pozunanjenja in njegovih poddimenzijah osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)**

	Takoj po izvedbi programa			Šest mesecev po izvedbi programa		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
Težave pozunanjenja	0,305	1,313	0,334	2,491	3,349*	0,245
Vedenjske težave	0,188	0,139	0,478	1,268	1,776	0,279
Hiperaktivnost	0,251	3,337*	1,147	2,097	2,699	0,043

Opomba: \*  $p < 0,10$



Podatki takoj po izvedbi programa na ravni skupnih rezultatov ne kažejo pomembnih razlik med skupinama. Analize ločeno po spolih so pokazale, da se dekleta v kontrolni in eksperimentalni skupini na ravni desetodstotnega tveganja pomembno razlikujejo v izraženosti *hiperaktivnosti* ( $\eta^2 = 0,100$ ). Na ravni skupnih rezultatov tudi šest mesecev po zaključku programa razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino niso pomembne. Pomembne razlike na ravni tveganja desetih odstotkov so le pri dekletih pri dimenziji *težave pozunanjenja* ( $\eta^2 = 0,100$ ). **Dekleta v kontrolni skupini poročajo o pomembno višjih ravneh hiperaktivnosti (takoj po izvedbi programa) in težav pozunanjenja (šest mesecev po izvedbi programa).**

Razlike med merjenji pred izvedbo programa in po njej smo v vsaki skupini preverili z analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 50: Rezultati analize variance za ponovljene meritve v zvezi s težavami pozunanjenja (in njegovih poddimenzij) osmošolcev v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu**

Dimenzija	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupaj</b>					
Težave pozunanjenja	7,19 (2,38)	6,09 (3,69)	5,00 (3,52)	8,221***	1 > 2**, 1 > 3***, 2 > 3**
Vedenjske težave	2,61 (1,38)	2,48 (1,73)	1,81 (1,60)	2,916**	2 > 3*
Hiperaktivnost	4,62 (1,56)	3,69 (2,31)	3,22 (2,47)	7,7531***	1 > 3***
<b>Dekleta</b>					
Težave pozunanjenja	7,00 (1,97)	4,70 (2,95)	4,12 (3,62)	8,651**	1 > 2***, 1 > 3***
Vedenjske težave	2,35 (1,32)	1,70 (1,26)	1,12 (1,32)	3,600**	1 > 3**
Hiperaktivnost	4,65 (1,46)	3,00 (2,06)	3,00 (2,76)	6,284**	1 > 2***, 1 > 3**
<b>Fantje</b>					
Agresivnost	7,40 (2,82)	7,67 (3,90)	6,00 (3,23)	2,903*	
Telesna agresivnost	2,93 (1,44)	3,43 (1,78)	2,64 (1,55)	1,024	
Besedna agresivnost	4,60 (1,72)	4,47 (2,39)	3,47 (2,17)	3,734**	1 > 3**

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

V eksperimentalni skupini je viden pomemben učinek časa merjenja na *težave pozunanjenja* ( $\eta^2 = 0,210$ ), *vedenjske težave* ( $\eta^2 = 0,089$ ) in *hiperaktivnost* ( $\eta^2 = 0,200$ ). Tudi analize ločeno po spolu so pokazale pomemben učinek pri dekletih pri *težavah pozunanjenja* ( $\eta^2 = 0,351$ ), *vedenjskih težavah* ( $\eta^2 = 0,184$ ) in *hiperaktivnosti* ( $\eta^2 = 0,282$ ). Pri fantih so razlike med različnimi merjenji pomembne pri dimenziji *hiperaktivnosti* ( $\eta^2 = 0,211$ ) in na ravni desetodstotnega tveganja tudi pri *težavah pozunanjenja* ( $\eta^2 = 0,172$ ). **Od merjenja pred**

**izvedbo programa do merjenja po njej so se v eksperimentalni skupini pomembno zmanjšale težave pozunanjenja (tudi vedenjske težave in hiperaktivnost), v nekoliko večji meri pri dekletih.**

Naknadni testi so pokazali, da je med merjenji pred izvedbo programa in po njej v eksperimentalni skupini viden statistično pomemben učinek pri dimenziji *težave pozunanjenja*. Takoj po izvedbi programa se po ocenah osmošolcev pojavlja manj težav v primerjavi s stanjem, izmerjenim prej. Analize ločeno po spolu so pokazale, da so se pri dekletih po izvedbi programa pomembno zmanjšale *težave pozunanjenja* in *hiperaktivnost*. Od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev pozneje so se pomembno zmanjšale *težave pozunanjenja* in *hiperaktivnost*. Analize ločeno po spolu so pokazale, da se je pri fantih ob merjenju šest mesecev po izvedbi programa pomembno znižala raven *hiperaktivnosti*. Pri dekletih pa se je pomembno znižala raven *vedenjskih težav*, *hiperaktivnosti* in *težav pozunanjenja*. Med merjenjema takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje so se v eksperimentalni skupini pomembno zmanjšale *težave pozunanjenja* ter na ravni desetodstotnega tveganja tudi pri dimenziji *vedenjske težave*. Analiza, ločena za fante in dekleta, med tema dvema merjenjema ni pokazala statistično pomembnih razlik.

**Tabela 51: Rezultati analize variance za ponovljene meritve za težave pozunanjenja (in njegovih poddimenzij) osmošolcev v kontrolni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu**

Dimenzija	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupaj</b>					
Težave pozunanjenja	6,85 (1,52)	6,78 (5,78)	6,46 (3,47)	0,102	
Vedenjske težave	2,27 (1,00)	2,82 (5,03)	2,38 (2,26)	0,263	
Hiperaktivnost	4,58 (1,39)	3,96 (1,80)	4,08 (1,90)	1,624	
<b>Dekleta</b>					
Težave pozunanjenja	6,93 (1,75)	5,80 (2,37)	6,27 (2,89)	1,712	1 > 2**
Vedenjske težave	2,27 (1,22)	1,53 (1,36)	1,87 (1,85)	1,232	
Hiperaktivnost	4,67 (1,50)	4,27 (1,83)	4,40 (1,88)	0,421	
<b>Fantje</b>					
Agresivnost	6,73 (1,19)	8,12 (8,49)	6,72 (4,27)	0,000	
Telesna agresivnost	2,27 (0,65)	4,57 (7,40)	3,09 (2,66)	0,879	
Besedna agresivnost	4,45 (1,29)	3,55 (1,76)	3,64 (1,91)	1,288	1 > 3**

Opomba: \*\*  $p < 0,05$

**V kontrolni skupini čas merjenja ni pomembno učinkoval na težave pozunanjenja.** Tudi analize, ločene po spolu, niso pokazale pomembnih

razlik med merjenji pred izvedbo programa in po njej.

Naknadni testi so pokazali, da so razlike med merjenjema pred izvedbo programa in po njej samo pri dekletih. Pri dekletih iz kontrolne skupine so se namreč od prvega do drugega merjenja pomembno zmanjšale *težave pozunanjenja*. Med merjenjema pred izvedbo programa in šest mesecev pozneje ni prišlo do statistično pomembnih sprememb. Tudi med merjenji takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje v kontrolni skupini pri nobeni izmed dimenzij in poddimenzij nismo ugotovili statistično pomembnih razlik. Tudi analiza, ločena za fante in dekleta, ni pokazala statistično pomembnih razlik med obema meritvama.

### **Skupne ugotovitve**

Pri četrtošolcih starši ne poročajo o pomembnih spremembah glede prisotnosti težav pozunanjenja med izvajanjem programa, zato ne moremo govoriti o pomembnem učinku programa na težave pozunanjenja četrtošolcev. Glede na to, da o učinkih programa ne moremo govoriti tudi na ravni agresivnosti, so ti rezultati skladni z našimi dozdajšnjimi ugotovitvami.

Pri osmošolcih pa smo ugotovili pomembno zmanjšanje težav pozunanjenja v skupini, ki je bila izpostavljena programu. Učenci v eksperimentalni skupini namreč v primerjavi s kontrolno skupino poročajo o pomembnem upadu težav. Tudi glede agresivnosti smo ugotovili, da program varuje pred porastom agresivnosti, pri poročanju o težavah pozunanjenja pa so vidni neposrednejši učinki – pomembno zmanjšanje težav. Težave pozunanjenja so nadredna kategorija, kar pomeni, da je agresivnost samo del težav pozunanjenja. Agresivnost je v večjem delu zajeta v poddimenziji *vedenjske težave*. Analize v eksperimentalni in kontrolni skupini so pokazale, da so se *vedenjske težave* zmanjšale pri dekletih, ne pa tudi pri fantih v eksperimentalni skupini. Večje razlike so pri drugi poddimenziji, tj. pri *hiperaktivnosti*. Tu o pomembnih razlikah govorimo z nižjo ravno tveganja in hkrati so prisotne tako pri fantih kot tudi pri dekletih.

Hiperaktivnost zajema težave z nemirnostjo, impulzivnostjo in usmerjanjem pozornosti. Ugotovimo lahko, da je program pozitivno učinkoval na zmanjšanje tovrstnih težav. V tem okviru na manjšanje nemira in umirjanja spodbudno deluje sproščanje, ki je del vsake delavnice (s ponavljanjem dosežemo boljši prenos tehnik sproščanja tudi za poznejšo uporabo). Sproščanju je namenjena delavnica, v kateri se program na eni strani usmerja na prikaz pomena sprostitve (tudi pomenske razmejitev sprostitve od gledanja televizije ali poslušanja glasbe, pomena sprostitve pri pripravi na stresne situacije, npr. na ustno spraševanje). Prav tako na nemirnost in težave z usmerjanjem pozornosti pomembno učinkuje čuječnost (usmerjanje pozornosti na tukaj in zdaj umirja ter hkrati vadi usmerjanje pozornosti).

Učinkovitost programa PRIJATELJI za zmanjšanje hiperaktivnosti je spodbudna, saj je hiperaktivnost povezana z mnogimi negativnimi izidi tako na ravni šole kot tudi na ravni posameznika. Na ravni šole se na primer povezuje z manjšo učinkovitostjo, slabšo učno uspešnostjo, s ponavljanjem razredov in tudi prenehanjem šolanja (Jurbergs, Palcic in Kelley, 2007).

## NAČINI SPOPRIJEMANJA

Program PRIJATELJI poskuša delovati preventivno in učence spodbuja k učinkovitim načinom reševanja težav, da bi se zmanjšala njihova anksioznost (in agresivnost). Program z različnimi dejavnostmi spodbuja predvsem aktivne načine spoprijemanja.

Da bi ugotovili, ali se je v eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno način reševanja težav po zaključku programa spremenil, smo uporabili Vprašalnik o spoprijemanju s težavami za mladostnike (Frydenberg idr., 2001). Teoretični okvir vprašalnika je Lazarusov transakcijski model pojmovanja stresa in spoprijemanja (1984, v Frydenberg idr., 2001). Glede na priporočila avtorjev (Frydenberg idr., 2001) se vprašalnik lahko uporablja med 12. in 18. letom starosti, zato smo ga uporabili samo pri osmošolcih.

Z vprašalnikom merimo 18 različnih načinov spoprijemanja s težavami (prav tam):

- **Podpora drugih ljudi:** nagnjenost k temu, da svoje težave delimo z drugimi ter na ta način pridobivamo podporo in pomoč (primer postavke: *O težavah se pogovorim z drugimi, da bi mi pomagali najti rešitev*).
- **Usmerjenost k reševanju težave:** sistematično pristopanje k težavi (primer postavke: *Težavo rešujem po svojih najboljših močeh*).
- **Veliko dela in želja nekaj doseči:** zavezanost, delavnost (primer postavke: *Veliko delam*).
- **Skrb:** zaskrbljenost glede sedanosti ali prihodnosti (primer postavke: *Skrbi me, kar se dogaja*).
- **Dobri prijatelji:** vzpostavljanje in vzdrževanje tesnejših prijateljskih vezi (primer postavke: *Več časa preživim s svojim fantom/dekletom*).
- **Iskanje pripadnosti:** skrb za svoj odnos z drugimi (primer postavke: *Izboljšam svoj odnos do drugih*).
- **Zidanje gradov v oblakih:** upanje na razrešitev brez lastne dejavnosti (primer postavke: *Upam na najboljše*).
- **Neobvladovanje:** nezmožnost za spoprijemanje in (ali) psihosomska problematika (primer postavke: *Ne vem, kako bi se lotil/-a zadeve*).
- **Zmanjševanje napetosti:** poskusi, da bi se počutil/-a boljše z razbremenitvijo (primer postavke: *Da se počutim bolje, pijem alkohol, kadim ali vzamem kako drugo drogo*).
- **Dejavnosti v širši družbi:** dejavnosti pri obveščanju drugih in organiziranje dejavnosti (primer postavke: *Povežem se z ljudmi z enakimi težavami*).
- **Ignoriranje težave:** zavestno odiranje težave (primer postavke: *Ne zmenim se za težavo*).
- **Samoobtoževanje:** doživljanje odgovornosti za težavo (primer postavke: *Obtožujem se, da sem sam/-a kriv/-a za težavo*).
- **Zapiranje vase:** umikanje od drugih in prizadevanje, da težave ostanejo neopazene (primer postavke: *Svojih čustev ne pokažem drugim*).
- **Iskanje duhovne podpore:** vera in molitev za pomoč (primer postavke: *Molim za pomoč, da bi se vse dobro izteklo*).
- **Usmerjanje k pozitivnemu:** pozitivna in vedra naravnost do situacije (primer postavke: *Skušam veselo gledati na življenje*).

- **Iskanje strokovne pomoči:** uporaba strokovne pomoči (primer postavke: *O težavi se pogovarjam s strokovno usposobljenimi ljudmi*).
- **Iskanje sprostitev:** sprostitev s prostočasnimi dejavnostmi (primer postavke: *Poslušam glasbo*).
- **Telesna rekreacija:** športno udejstvovanje in vzdrževanje kondicije (primer postavke: *Skrbim za telesno kondicijo in zdravje*).

Ti načini spoprijemanja se razvrstijo v dve večji kategoriji, dva sloga spoprijemanja. Prvi je **paliativno ali blažilno spoprijemanje** (lestvice: *skrb, zidanje gradov v oblakih, neobvladovanje, zmanjševanje napetosti, ignoriranje težave, samoobtoževanje, sprostitev, zapiranje vase in iskanje duhovne opore*), za katero je značilno blaženje čustev po stresni situaciji. Posameznik se ukvarja s svojimi čustvi in ni dejavno vključen v iskanje rešitev in v svoje vire moči. Mesto nadzora je pretežno zunanje. Drugi slog spoprijemanja je **instrumentalno-interaktivno spoprijemanje** (lestvice: *podpora drugih, usmerjenost k reševanju težave, veliko dela in želja nekaj doseči, dobri prijatelji, iskanje pripadnosti, dejavnosti v širši družbi, usmerjenost k pozitivnemu, telesna rekreacija*), za katero sta značilna spoprijemanje s težavo ter pristop iskanja, načrtovanja in udejanjanja akcij. Posameznik črpa iz virov v sebi ali išče pomoč drugih.

Ker avtorji vprašalnika poročajo o pomembnih razlikah med spoloma (prav tam), bomo analize izvedli za skupne podatke in ločeno po spolu. Preizkus enakosti skupin je pokazal, da se kontrolna in eksperimentalna skupina pred izvedbo programa v izraženosti posameznih načinov spoprijemanja nista pomembno razlikovali. Ker je število dimenzij veliko, zaradi večje preglednosti rezultatov v tabelah prikazujemo samo dimenzije, pri katerih smo ugotovili pomembne učinke časa merjenja in (ali) interakcije med časom merjenja in statusom skupine.

V naslednji tabeli so najprej predstavljeni rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve, na podlagi katere smo preverili hkratni učinek časa merjenja in izvedbe programa na različne načine spoprijemanja.

**Tabela 52: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za načine spoprijemanja s težavami osmošolcev ločeno po spolu**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	F	F
<b>skupno</b>									
S	56,80 (12,04)	57,60 (12,54)	52,00 (12,93)	57,71 (13,04)	59,23 (10,97)	54,62 (14,31)	3,194*	0,175	0,082
P	70,44 (8,08)	67,60 (10,57)	64,40 (10,40)	68,99 (10,54)	68,62 (9,57)	64,77 (9,47)	3,310**	0,000	0,198
G	64,00 (12,93)	62,40 (8,88)	54,00 (14,27)	65,55 (13,60)	63,08 (12,30)	57,38 (11,42)	6,982**	0,277	0,147
<b>dekleta</b>									
S	56,50 (14,41)	55,50 (13,18)	49,50 (13,34)	56,00 (13,18)	58,13 (12,08)	49,60 (12,81)	5,861**	0,023	0,248
P	73,05 (6,35)	66,00 (10,03)	65,50 (11,50)	72,00 (9,91)	70,93 (7,63)	67,20 (8,84)	3,736**	0,394	0,851
G	64,50 (14,57)	61,50 (9,78)	55,00 (15,08)	71,04 (14,18)	62,93 (12,42)	56,80 (12,76)	8,250**	0,482	0,475
N	50,50 (20,50)	48,00 (19,60)	46,50 (19,82)	56,40 (14,64)	42,93 (14,69)	39,47 (15,48)	2,395*	0,638	0,179

Opombe: S = skrbeti, P = iskanje pripadnosti, G = zidanje gradov v oblakih, N = neobvladovanje, ČM = čas merjenja, EK = kontrolna ali eksperimentalna skupina; \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Statistično pomemben učinek časa merjenja je viden pri treh načinih spoprijemanja s težavami: *skrbeti* ( $\eta^2 = 0,086$ ), *iskanje pripadnosti* ( $\eta^2 = 0,089$ ) in *zidanje gradov v oblakih* ( $\eta^2 = 0,220$ ). Pri *iskanju pripadnosti* in *zidanju gradov v oblakih* so vrednosti od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev pozneje v obeh skupinah upadale. Pri načinu spoprijemanja *skrb* pa je v kontrolni in eksperimentalni skupini opazen trend povišanja rezultata med merjenjem pred izvedbo programa in po njej ter nato upad do merjenja šest mesecev pozneje.

Analize ločeno po spolu so pokazale, da čas merjenja pri dekletih pomembno učinkuje na naslednje načine spoprijemanja s težavami: *skrb* ( $\eta^2 = 0,218$ ), *iskanje pripadnosti* ( $\eta^2 = 0,151$ ), *zidanje gradov v oblakih* ( $\eta^2 = 0,282$ ) in *neobvladovanje* ( $\eta^2 = 0,102$ ). Pri fantih učinki niso bili pomembni pri nobeni dimenziji.

Rezultate smo analizirali podrobneje. Najprej smo na podlagi enosmerne analize variance preverili razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino po zaključku programa in šest mesecev pozneje. Rezultati so predstavljeni v naslednji tabeli.

**Tabela 53: Rezultati enosmerne analize variance za razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino v načinih spoprijemanja takoj po izvedbi programa PRIJATELJI pri osmošolcih**

Dimenzija	Status	M (SD)	F
<b>Skupno</b>			
Neobvladovanje	kontrolna skupina	51,79 (14,72)	7,370**
	eksperimentalna skupina	42,59 (11,97)	
Samoobtoževanje	kontrolna skupina	63,28 (16,25)	3,473*
	eksperimentalna skupina	56,48 (12,44)	
Usmerjanje k pozitivnemu	kontrolna skupina	60,14 (19,10)	4,554**
	eksperimentalna skupina	68,42 (11,01)	
Telesna rekreacija	kontrolna skupina	70,00 (20,16)	7,042**
	eksperimentalna skupina	83,18 (18,86)	
<b>Dekleta</b>			
Podpora drugih	kontrolna skupina	60,63 (12,43)	3,178**
	eksperimentalna skupina	68,18 (13,26)	
Reševanje težav	kontrolna skupina	64,44 (13,58)	3,888*
	eksperimentalna skupina	72,93 (12,63)	
Dobri prijatelji	kontrolna skupina	58,62 (13,20)	3,412*
	eksperimentalna skupina	67,09 (14,60)	
Iskanje pripadnosti	kontrolna skupina	65,06 (11,59)	4,927**
	eksperimentalna skupina	72,21 (7,71)	
Neobvladovanje	kontrolna skupina	53,17 (17,30)	4,390**
	eksperimentalna skupina	42,32 (14,13)	
Usmerjanje k pozitivnemu	kontrolna skupina	59,03 (21,47)	5,480**
	eksperimentalna skupina	72,12 (11,22)	
Iskanje sprostitve	kontrolna skupina	75,16 (17,75)	4,042*
	eksperimentalna skupina	86,21 (15,66)	
Telesna rekreacija	kontrolna skupina	66,89 (21,50)	4,939**
	eksperimentalna skupina	82,16 (20,72)	
<b>Fantje</b>			
Neobvladovanje	kontrolna skupina	49,31 (8,59)	3,113*
	eksperimentalna skupina	42,94 (9,00)	
Zmanjševanje napetosti	kontrolna skupina	47,72 (12,62)	5,203**
	eksperimentalna skupina	36,53 (11,60)	

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Kontrolna in eksperimentalna skupina se po zaključku programa PRIJATELJI pomembno razlikujeta v načinih spoprijemanja *neobvladovanje* ( $\eta^2 = 0,105$ ), *telesna rekreacija* ( $\eta^2 = 0,105$ ) in *usmerjanje k pozitivnemu* ( $\eta^2 = 0,071$ ), na ravni desetodstotnega tveganja pa tudi pri načinu reševanja težav *samoobtoževanje* ( $\eta^2 = 0,055$ ). *Telesna rekreacija* in *usmerjenost k pozitivnemu* sta bili pomembno višji v eksperimentalni skupini, *neobvladljivost* in *samoobtoževanje* pa v kontrolni skupini. **Podatki kažejo, da so v kontrolni skupini po izvedbi programa pomembno bolj izraženi instrumentalno-interaktivni načini spoprijemanja, v kontrolni skupini pa bolj paliativni ali blažilni.**

Analizo variance za preverjanje razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino smo izvedli še ločeno za fante in dekleta. Pri dekletih je bilo razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino več. Ob zaključku programa sta se skupini tako razlikovali v naslednjih načinih spoprijemanja: *pod-*

pora drugih ( $\eta^2 = 0,083$ ), iskanje pripadnosti ( $\eta^2 = 0,123$ ), neobvladovanje ( $\eta^2 = 0,111$ ), usmerjanje k pozitivnemu ( $\eta^2 = 0,135$ ) in telesna rekreacija ( $\eta^2 = 0,121$ ). Na ravni desetodstotnega tveganja smo ugotovili tudi pomembne razlike v načinih spoprijemanja reševanje težav ( $\eta^2 = 0,100$ ), dobri prijatelji ( $\eta^2 = 0,089$ ) in iskanje sprostivne ( $\eta^2 = 0,104$ ). Eksperimentalna skupina deklet je tako izkazala pomembno višjo raven pri načinih reševanja težav podpora drugih, reševanje težav, dobri prijatelji, iskanje sprostivne, iskanje pripadnosti, usmerjanja k pozitivnemu, in telesna rekreacija ter pomembno nižjo raven pri načinu spoprijemanja neobvladovanje. **Skupina deklet, ki je bila izpostavljena programu PRIJATELJI, uporablja pomembno več instrumentalno-interaktivnih in pomembno manj paliativno-blažilnih načinov spoprijemanja s težavami v primerjavi s kontrolno skupino, ki ni bila izpostavljena programu PRIJATELJI.**

Pri fantih so bile razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino pomembne pri načinih reševanja težav neobvladovanje ( $\eta^2 = 0,119$ ) in zmanjševanje napetosti ( $\eta^2 = 0,100$ ). Pri obeh so o višjih vrednostih poročali v kontrolni skupini. **Tudi fantje v eksperimentalni skupini takoj po izvedbi programa poročajo o pomembno manj pogostih paliativno-blažilnih načinih reševanja težav.**

**Tabela 54: Rezultati enosmerne analize variance za razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino v načinih spoprijemanja šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI pri osmošolcih**

Dimenzija	Status	M (SD)	F
<b>Skupno</b>			
Usmerjanje k pozitivnemu	kontrolna skupina	58,96 (12,07)	3,540*
	eksperimentalna skupina	65,31 (12,82)	
Telesna rekreacija	kontrolna skupina	71,46 (17,75)	4,810**
	eksperimentalna skupina	81,81 (17,28)	
Veliko dela in želja nekaj doseči	kontrolna skupina	66,83 (11,82)	4,511**
	eksperimentalna skupina	73,75 (12,23)	
<b>Dekleta</b>			
Podpora drugih	kontrolna skupina	61,50 (14,60)	3,875*
	eksperimentalna skupina	70,75 (11,84)	
Reševanje težav	kontrolna skupina	62,50 (13,22)	4,243**
	eksperimentalna skupina	72,50 (14,23)	
Dobri prijatelji	kontrolna skupina	55,50 (13,38)	4,859**
	eksperimentalna skupina	67,25 (16,60)	
Usmerjanje k pozitivnemu	kontrolna skupina	57,81 (14,49)	5,099**
	eksperimentalna skupina	69,38 (14,48)	
Telesna rekreacija	kontrolna skupina	69,12 (17,87)	5,586**
	eksperimentalna skupina	84,88 (19,78)	
Veliko dela in želja nekaj doseči	kontrolna skupina	67,25 (14,03)	3,689*
	eksperimentalna skupina	76,25 (12,43)	

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Šest mesecev po zaključku programa PRIJATELJI so bile razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino pomembne v načinih spoprijemanja veliko dela in želja nekaj doseči ( $\eta^2 = 0,077$ ) ter telesna rekreacija ( $\eta^2 = 0,082$ ).



Oba načina sta bila v večji meri izražena v eksperimentalni skupini in oba se uvrščata med instrumentalno-interakcijske sloge spoprijemanja. Na ravni desetodstotnega so vidne tudi pomembne razlike pri načinu reševanja težav *usmerjanje pozornosti k pozitivnemu* ( $\eta^2 = 0,062$ ), ki je tudi višje v eksperimentalni skupini in spada med instrumentalno-interakcijske načine spoprijemanja.

Analizo variance za preverjanje razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino smo izvedli še ločeno za fante in dekleta. Šest mesecev po zaključku programa sta se kontrolna in eksperimentalna skupina deklet pomembno razlikovali v načinih spoprijemanja: *reševanje težav* ( $\eta^2 = 0,124$ ), *dobri prijatelji* ( $\eta^2 = 0,139$ ), *usmerjanje k pozitivnemu* ( $\eta^2 = 0,145$ ) in *telesna rekreacija* ( $\eta^2 = 0,157$ ). Na ravni desetodstotnega tveganja so pomembne razlike tudi pri načinih spoprijemanja: *podpora drugih* ( $\eta^2 = 0,114$ ) ter *veliko dela in želja nekaj doseči* ( $\eta^2 = 0,109$ ). Pri vseh navedenih dimenzijah je pomembno višje vrednosti dosegla eksperimentalna skupina deklet. **Tudi šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI dekleta v eksperimentalni skupini pomembno pogosteje uporabljajo instrumentalno-interaktivne načine spoprijemanj s težavami.** Pri fantih razlike v načinih spoprijemanja šest mesecev po zaključku programa niso bile statistično pomembne.

Z analizo variance za ponovljene meritve smo tudi preverili razlike med meritvami, izvedenimi pred izvedbo programa in takoj po njej ter šest mesecev pozneje posebej v eksperimentalni in kontrolni skupini.

**Tabela 55: Primerjava pogostosti uporabe načinov spoprijemanja osmošolcev v eksperimentalni skupini pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

Način spoprijemanja	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
Iskanje pripadnosti	68,99 (10,54)	68,62 (9,57)	64,77 (9,47)	2,428*	1 > 3**, 2 > 3*
Zidanje gradov v oblakih	65,55 (13,60)	63,08 (12,30)	57,38 (11,42)	4,198**	1 > 3**, 2 > 3**
Iskanje sprostitve	81,58 (11,36)	81,58 (16,68)	75,38 (16,24)	2,963*	1 > 3*, 2 > 3**
<b>Dekleta</b>					
Skrb	56,00 (13,18)	58,13 (12,08)	49,60 (12,81)	3,992**	1 > 3**, 2 > 3**
Zidanje gradov v oblakih	71,04 (14,18)	62,93 (12,42)	56,80 (12,76)	7,008**	1 > 3**, 2 > 3**
Neobvladovanje	46,40 (14,64)	42,93 (14,69)	39,47 (15,48)	2,555*	1 > 3**, 1 > 2**
Iskanje duhovne podpore	39,33 (18,70)	31,33 (16,20)	31,00 (16,06)	6,604**	1 > 3**, 1 > 2**
<b>Fantje</b>					
Neobvladovanje	41,72 (12,14)	43,64 (10,19)	50,54 (13,42)	2,984*	1 < 3**

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

V eksperimentalni skupini je viden pomemben učinek časa merjenja pri načinu reševanja težav *zidanje gradov v oblakih* ( $\eta^2 = 0,144$ ), na ravni desetodstotnega tveganja pa tudi pri načinih spoprijemanja *iskanje pripadnosti* ( $\eta^2 = 0,089$ ) in *iskanje sprostivne* ( $\eta^2 = 0,162$ ). Po izvedbi programa so se vsi omenjeni načini reševanja težav (*zidanje gradov v oblakih*, *pripadnost* in *iskanje sprostivne*) zmanjšali.

Ločena analiza po spolu je pri dekletih pokazala pomembne razlike med skupinama v načinih spoprijemanja *skrb* ( $\eta^2 = 0,222$ ), *zidanje gradov v oblakih* ( $\eta^2 = 0,334$ ) in *iskanje duhovne podpore* ( $\eta^2 = 0,321$ ). Na ravni desetodstotnega tveganja so pomembne razlike med skupinama tudi pri načinu spoprijemanja *neobvladovanje* ( $\eta^2 = 0,154$ ). Načini reševanja težav *iskanje pripadnosti*, *zidanje gradov v oblakih*, *iskanje duhovne podpore* in *neobvladovanje* so se od merjenja pred izvedbo do merjenja šest mesecev po njej zmanjšali. Večina (z izjemo *iskanja pripadnosti*) spada med instrumentalno-interaktivne načine spoprijemanja. Način reševanja *skrb* pa se je povečal od merjenja pred izvedbo do merjenja takoj po njej in nato upadel do merjenja šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI.

Pri fantih se je na ravni desetodstotnega tveganja pomembno povečal način reševanja težav *neobvladovanje* ( $\eta^2 = 0,230$ ).

Naknadni testi so pokazali, da se je v eksperimentalni skupini med merjenji pred izvedbo programa in šest mesecev pozneje pomembno zmanjšala prisotnost naslednjih načinov spoprijemanja: *iskanje pripadnosti*, *zidanje gradov v oblakih*, *iskanje sprostivne* in na ravni desetodstotnega tveganja v načinu spoprijemanja *zmanjševanje napetosti*. Med merjenjema takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje so razlike pomembne pri načinih spoprijemanja *iskanje pripadnosti*, *zidanje gradov v oblakih* in *iskanje sprostivne*. Vsi trije načini spoprijemanja so se od merjenja takoj po izvedbi programa do merjenja šest mesecev pozneje pomembno zmanjšali. Naknadni testi ločeno po spolu so pokazali, da so dekleta iz eksperimentalne skupine ob merjenju šest mesecev po izvedbi programa poročala o pomembno manj prisotnih načinih spoprijemanja *skrb*, *zidanje gradov v oblakih*, *neobvladovanje* in *iskanje duhovne podpore*, na ravni desetodstotnega tveganja pa tudi o pomembno manj prisotnem načinu *iskanje pripadnosti*. Med merjenjem takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje sta se pri dekletih pomembno zmanjšala načina spoprijemanja *skrb* in *zidanje gradov v oblakih*, med merjenjem pred izvedbo programa in takoj po njej pa načina reševanja težav *neobvladovanje* in *iskanje duhovne podpore*.

Fantje iz eksperimentalne skupine so šest mesecev po zaključku programa poročali o pomembno bolj izraženem načinu spoprijemanja *neobvladovanje*.

**Ugotovimo lahko, da se predvsem pri dekletih v eksperimentalni skupini pomembno zmanjša uporaba paliativno-blažilnih načinov spoprijemanja s težavami. Pri fantih tega učinka nismo ugotovili oziroma se je neobvladovanje kot način spoprijemanja s težavami celo pomembno povečalo.**

**Tabela 56: Primerjava pogostosti uporabe načinov spoprijemanja osmošolcev v kontrolni skupini pred izvedbo programa, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

Način spoprijemanja	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
Zidanje gradov v oblakih	64,00 (12,93)	62,40 (8,88)	54,00 (14,27)	5,416**	1 > 3**, 2 > 3***
Iskanje strokovne pomoči	31,50 (16,51)	43,50 (21,99)	39,50 (18,77)	4,470*	1 < 3**
<b>Dekleta</b>					
Skrb	56,50 (14,41)	55,50 (12,18)	49,50 (13,34)	4,362**	1 > 3**
Zidanje gradov v oblakih	64,50 (14,57)	61,50 (9,78)	55,00 (15,08)	3,832**	1 > 3**, 2 > 3**
Usmerjanje k pozitivnemu	68,12 (21,54)	62,50 (15,12)	61,25 (14,82)	2,896*	1 > 3*

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

V kontrolni skupini čas merjenja pomembno učinkuje na načine spoprijemanja *zidanje gradov v oblakih* ( $\eta^2 = 0,376$ ) in na ravni desetodstotnega tveganja tudi na način *iskanje strokovne pomoči* ( $\eta^2 = 0,332$ ). *Zidanje gradov v oblakih* se je od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev pozneje pomembno zmanjšalo. Način reševanja težav *iskanje strokovne pomoči* pa se je povečal do merjenja takoj po izvedbi programa in nato do merjenja šest mesecev pozneje nekoliko upadel. Naknadni testi so pokazali, da je pri vseh omenjenih načinih spoprijemanja prišlo do pomembnih razlik med merjenjem pred izvedbo programa in šest mesecev pozneje, pri načinu *zidanje gradov v oblakih* pa tudi med merjenjem takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje.

Analize ločeno po spolu so v kontrolni skupini pokazale pomembne razlike samo pri dekletih. Od merjenja pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev pozneje sta se pri dekletih pomembno zmanjšala načina reševanja težav *skrb* ( $\eta^2 = 0,384$ ) in *zidanje gradov v oblakih* ( $\eta^2 = 0,354$ ), na ravni desetodstotnega tveganja pa tudi način reševanja težav *usmerjanje k pozitivnemu* ( $\eta^2 = 0,293$ ). Pri fantih ni bilo pomembnih sprememb. Naknadni testi so pokazali, da je pri vseh omenjenih načinih spoprijemanja prišlo do pomembnih razlik med merjenjem pred izvedbo programa in šest mesecev pozneje, pri načinu *zidanje gradov v oblakih* in *veliko dela in želja nekaj doseči* pa tudi med merjenjem takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje.

### Skupne ugotovitve

Ugotovimo lahko, da program PRIJATELJI pomembno pozitivno učinkuje na načine spoprijemanja s težavami. Pri tem podpira predvsem instrumentalno-interaktivno spoprijemanje in manjša paliativno-blažilne načine spoprijemanja pri dekletih. Eksperimentalna skupina v primerjavi s kontrolno takoj po izvedbi programa PRIJATELJI in tudi še šest mesecev pozneje poroča

o pomembno pogostejši uporabi nekaterih instrumentalno-interaktivnih načinov spoprijemanja.

Program PRIJATELJI s svojim pristopom na več ravneh podpira dejavno reševanje težav tako znotraj dejavnosti, povezanih z reševanjem težav po korakih, kot tudi pri dejavnostih, povezanih z iskanjem različnih rešitev (in predvidevanja posledic rešitev) za isto težavo kot tudi pri razreševanju socialnih težav med igro vlog. Pri nekaterih načinih spoprijemanja s težavami so vidne neposrednejše povezave, na primer med načinom spoprijemanja *usmerjanje k pozitivnemu* in povzemanje pozitivnih dogodkov, izkušenj na začetku vsake delavnice programa PRIJATELJI. V zvezi s tem je pomembna tudi ozaveščenost glede povezave med mislimi, čustvi in vedenjem, ki je osnova pozitivnega načina razmišljanja. Drug način, pri katerem je vidna neposredna povezava, je pri načinih spoprijemanja *iskanje pripadnosti, dobri prijatelji in podpora drugih*, kjer lahko prepoznamo učinke dejavnosti s področja podpornih skupin (imenovanje članov podporne skupine, imenovanje članov podporne skupine za različna področja življenja, spodbujanje prosocialnega vedenja v podporni skupini). Z dejavnostmi, povezanimi s podpornimi skupinami, se pri učencih podpre zavedanje povezanosti in podpore v njihovem neposrednem okolju.

Sicer je treba omeniti, da je število dimenzij veliko in da so v rezultatih zajete samo dimenzije, pri katerih so se pokazale pomembne razlike. Je pa spodbudno, da učenke, ki so sodelovale v programu, poročajo o pogostejši uporabi dejavnih načinov spoprijemanja v primerjavi s kontrolno skupino in da nekateri od teh učinkov vztrajajo tudi šest mesecev po izvedbi programa. Žal smo pri fantih odkrili manj pomembnih učinkov, sicer pa tudi fantje v eksperimentalni skupini poročajo o pomembno manj pogostih paliativno-blažilnih načinih spoprijemanja (vendar samo pri dveh dimenzijah).

Načini spoprijemanja oziroma spoprijemalni slogi so povezani tudi s samopodobo, ki ji je namenjeno naslednje poglavje. Visoka samopodoba je povezana s psihološko prilagojenostjo, čustveno stabilnostjo, z večjo dejavnostjo in občutki večje psihične moči. Dejavnost je pomembna predvsem zaradi dejavnega iskanja rešitev in pomoči v zunanjem okolju ter vztrajnega in učinkovitega reševanja težav. Dejavne oblike spoprijemanja so povezane z višjo, bolj pozitivno samopodobo in hkrati z dobrimi odnosi s starši. Posamezniki, ki kot pogoste navajajo izogibalne strategije, pa poročajo hkrati o več depresivnih simptomih in slabem zaupanju v lastne sposobnosti (Frydenberg idr., 1994). V jeziku uporabljenih spoprijemalnih slogov je pozitivna samopodoba povezana z instrumentalnim, negativna pa s paliativnim slogom spoprijemanja. Instrumentalni spoprijemalni slogi so povezani z boljšimi psihološkimi izidi (Frydenberg, 1997). J. M. Boldero in drugi (1993, v Frydenberg, 1997) predlagajo spodbujanje k dejavnemu reševanju težav kot sredstvu izboljšanja spoprijemalnih strategij ter hkrati povečevanja samopodobe.

Povezanost načinov spoprijemanja in samopodobe je bila preučevana tudi v raziskavi na slovenskih vzorcih (Frydenberg idr., 1994), in sicer podobno, kot smo že omenili, se tudi na slovenskih vzorcih s pozitivno samopodobo povezujejo instrumentalni slogi in z negativno paliativni slogi spoprijemanja. Podrobneje je najvišja negativna korelacija dobljena med *družinsko samopodobo* in načinom spoprijemanja *zmanjševanje napetosti*: čim bolj posameznik

uporablja to strategijo, tem nižja je njegova družinska samopodoba. Strategija *neobvladovanja* je povezana z nižjo učno samopodobo. Čim bolj posameznik uporablja to strategijo, tem nižja je njegova učna samopodoba.

## **SAMOPODOBA**

Samopodoba je organizirana celota lastnosti, potez, stališč, mnenj, prepričanj in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da jih posameznik v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah pripisuje samemu sebi (Kobal, 2000). Samopodoba usmerja vedenje (motivacijska funkcija) in je, kot smo že ugotovili, pozitivno povezana z instrumentalno-interaktivnimi načini spoprijemanja. Hkrati je nizka samopodoba ena izmed posledic anksioznosti (tudi depresivnosti). Med obema je negativna povezanost, kar pomeni, da lahko s povečanjem anksioznosti pričakujemo znižanje samopodobe (Merrel, 2008). V tem okviru nas je zanimalo, ali in kako program vpliva na samopodobo učencev.

V raziskavi smo uporabili vprašalnik SPA (Musito idr., 1994), ki temelji na Shavelsonovem modelu samopodobe. Ta samopodobo opredeli kot posameznikovo zaznavo samega sebe. Ocena temelji na neposrednih izkušnjah iz okolja in na ocenah, ki si jih pripisuje sam na podlagi lastnega vedenja. Model vključuje čustveno, telesno, socialno in učno samopodobo. Na vrh hierarhične strukture Shavelson postavi splošno samopodobo, pod njo pa učno in neučno (socialno, telesno, čustveno) samopodobo. Med značilnostmi samopodobe Shavelson izpostavi strukturiranost samopodobe (izkušnje se povezujejo v kategorije), večdimenzionalnost (s starostjo število dimenzij narašča, njihova povezanost pa postaja šibkejša), hierarhično urejenost (od specifičnih izkušenj do splošne samopodobe), stabilnost (najstabilnejša je splošna samopodoba, nižje v hierarhiji je stabilnost nižja), razvojno pogojenost (razvijanje v smeri vedno večje kompleksnosti), vrednostni vidik samopodobe (samospoštovanje) in diferencialni vidik samopodobe.

Na podlagi lestvice, ki smo jo uporabili, lahko podrobneje analiziramo splošno samopodobo in področja samopodobe (specifične samopodobe), med katerimi so:

- **socialna samopodoba:** Nanaša se na otrokovo in mladostnikovo zaznavanje svoje vloge v socialnih odnosih. Zajema vzpostavljanje in vzdrževanje socialnih odnosov (prijateljstvo, pomoč, prijaznost, družabnost) ter nekatere pomembne lastnosti pri vzpostavljanju medosebnih odnosov (priljubljenost, veselost, spoštovanje). Postavke se nanašajo na otrokovo/mladostnikovo priljubljenost v razredu, njegovo družabnost in občutek, kako zlahka si pridobi prijatelje, pa tudi na njegovo pripravljenost spoštovati druge, jim pomagati in biti prijazen do njih. Rezultat pri dimenziji socialne samopodobe je pozitivno povezan s psihosocialno prilagodljivostjo, z zadovoljstvom, učinkovitostjo na učnem področju, upoštevanjem učiteljev in profesorjev, s sprejetostjo in z upoštevanjem sošolcev, s prosocialnim vedenjem, negativno pa s prestopniškim vedenjem, z agresivnostjo in depresivno simptomatiko (Musito idr., 1994).
- **družinska samopodoba:** Nanaša se na otrokovo oziroma mladostniko-

vo zaznavanje soudeležnosti oziroma vključenosti v družinsko okolje. Zajema občutek sprejetosti in vedenje o domačih. Rezultat na družinski samopodobi je pozitivno povezan s šolsko učinkovitostjo, psihosocialno prilagodljivostjo, z vključenostjo v šolsko okolje, s socialnim vedenjem in zaznavanjem telesnega in psihičnega zdravja, negativno pa z depresivno simptomatiko in uživanjem drog (prav tam).

- **telesna samopodoba:** Nanaša se na otrokovo oziroma mladostnikovo zaznavo zunanjega videza. Vključeni sta zadovoljstvo z videzom in otrokovo ali mladostnikovo mnenje o tem, ali je tak, kakršen je, vseč vrstnikom in ali bi rad bil drugačen. Telesna samopodoba vključuje tudi telesno zmogljivost in športno udejstvovanje (kar pa ni del uporabljenega vprašalnika) in se povezuje z zaznavanjem zdravja, s samokontrolo, z motivacijo za doseg cilja ter s socialno in šolsko vključenostjo, negativno pa s šolsko neurejenostjo, z anksioznostjo in v manjši meri s prisotnostjo težav z vrstniki (prav tam).
- **učna samopodoba:** Tu je zajeta otrokova ali mladostnikova ocena šolske uspešnosti. V tem delu se nanaša na občutek o izvajanju svoje vloge kot učenca (z vidika učitelja) in v drugem na zaznavo lastnosti, povezanih z učno uspešnostjo (inteligentnost, spomin). Učna samopodoba se pozitivno povezuje s starševskim načinom čustvovanja in podpore otroka oziroma mladostnika, negativno pa s prisilo, z brezbriznostjo in malomarnostjo staršev (prav tam).
- **emocionalna samopodoba:** Nanaša se na otrokovo oziroma mladostnikovo dožemanje čustvenega stanja in odzivnosti na določene situacije. Vključuje splošno zaznavanje čustvenega stanja in zaznavanje čustvenega stanja v šoli. Čustvena samopodoba je pozitivno povezana z družbeno vključenostjo, s samonadzorom in sprejetjem sebi enakih oseb, negativno pa z depresivno simptomatiko, anksioznostjo, uživanjem alkohola in s kajenjem ter pomanjkljivo družbeno vključenostjo v šolskem okolju (prav tam).

Ker so avtorji uporabljene lestvice (prav tam) ugotovili pomembne razlike med spoloma na vseh področjih samopodobe, z izjemo učne samopodobe, v nadaljevanju ločeno analiziramo tudi razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino ter spremembe v času za dekleta in fante. Najizrazitejše razlike med spoloma so pri telesni samopodobi, pri kateri fantje v primerjavi z dekleti dosegajo višje vrednosti. Sicer pa fantje v primerjavi z dekleti tudi na drugih področjih samopodobe in v vseh razvojnih obdobjih dosegajo višje vrednosti (prav tam).

## Četrtošolci

Preden smo eksperimentalno in kontrolno skupino preverjali v izraženosti posameznih dimenzij samopodobe, smo opravili preizkus razlik med obema skupinama pred začetkom izvajanja programa PRIJATELJI. Pred izvedbo programa med eksperimentalno in kontrolno skupino ni bilo pomembnih razlik v izraženosti posameznih dimenzij samopodobe. Na ravni desetodstotnega tveganja smo ugotovili razlike med obema skupinama v *socialni samopodobi*. Kontrolna skupina poroča o višjih vrednostih ( $M_{\text{kontrolna skupina}} = 27,35$ ,

$M_{\text{eksperimentalna skupina}} = 26,15$ ).

Hkratne učinke časa merjenja (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje) ter statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna) smo preverili z dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 57: Rezultati dvosmerne analiza variance za ponovljene meritve za splošno samopodobo in področja samopodobe četrtošolcev ločeno po spolu**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
<b>skupno</b>									
SOC	27,19 (3,44)	27,62 (3,42)	27,60 (4,38)	26,03 (2,81)	26,28 (3,75)	26,00 (4,65)	0,273	3,732**	0,116
DRU	22,24 (2,80)	22,68 (2,59)	23,62 (2,30)	22,22 (2,99)	23,33 (3,14)	22,94 (3,61)	6,166**	0,001	1,047
TEL	17,94 (2,73)	17,84 (2,76)	17,87 (3,18)	17,06 (2,79)	17,36 (2,46)	17,18 (3,45)	0,063	1,308	0,256
UČN	19,05 (2,90)	18,76 (2,84)	19,01 (2,98)	18,89 (2,98)	19,08 (2,75)	18,67 (2,80)	0,111	0,010	1,726
EMO	19,73 (2,74)	19,03 (3,04)	19,11 (3,30)	19,17 (2,92)	20,06 (2,98)	19,83 (3,06)	0,043	0,446	3,275**
SPL	106,16 (10,43)	105,92 (10,33)	107,21 (11,63)	103,36 (10,82)	106,11 (11,93)	104,61 (14,14)	0,840	0,514	1,214
<b>dekleta</b>									
SOC	26,50 (3,63)	27,19 (3,23)	26,81 (4,26)	26,04 (2,85)	26,41 (4,02)	26,95 (4,83)	0,549	0,122	0,271
DRU	22,81 (2,43)	22,50 (2,61)	23,56 (1,67)	23,18 (1,97)	23,73 (2,80)	23,99 (3,31)	4,304**	2,229	1,684
TEL	17,69 (2,75)	17,81 (2,66)	17,81 (2,79)	16,82 (2,84)	17,45 (2,40)	17,57 (3,81)	0,711	0,334	0,349
UČN	18,81 (3,23)	18,38 (3,32)	19,06 (3,40)	19,77 (2,09)	19,54 (2,50)	19,54 (2,50)	0,507	1,170	0,412
EMO	20,31 (2,62)	19,44 (2,99)	18,44 (3,86)	19,82 (2,70)	20,36 (3,08)	20,18 (3,26)	1,357	0,725	2,757*
SPL	105,12 (10,78)	105,31 (9,63)	105,69 (12,81)	105,63 (8,83)	107,50 (11,78)	108,23 (14,63)	0,465	0,278	0,214
<b>fantje</b>									
SOC	27,71 (3,27)	27,95 (3,60)	28,20 (4,48)	26,00 (2,86)	26,07 (3,43)	24,50 (4,07)	0,483	6,159**	1,224
DRU	22,57 (3,08)	22,81 (2,64)	23,66 (2,73)	20,71 (3,71)	22,71 (3,65)	21,28 (3,56)	3,332** (0,092)	2,255	3,531* (0,097)
TEL	18,14 (2,76)	17,86 (2,90)	17,92 (3,51)	17,43 (2,76)	17,21 (2,64)	16,57 (3,11)	0,786	0,999	0,398
UČN	19,24 (2,68)	19,05 (2,46)	18,96 (2,71)	17,50 (3,67)	18,36 (3,05)	17,28 (2,76)	0,857	2,643	0,886
EMO	19,28 (2,81)	8,71 (3,12)	19,62 (2,78)	18,14 (3,06)	19,57 (2,87)	19,28 (2,73)	1,364	0,059	2,505
SPL	106,95 (10,36)	106,38 (11,04)	108,37 (10,82)	99,78 (12,91)	103,93 (12,27)	98,93 (11,65)	0,958	3,143*	3,298* (0,091)

Opombe: TP = težave pozunanjenja, VT = vedenjske težave, H = hiperaktivnost, EK = eksperimentalna/kontrolna skupina, ČM = čas merjenja; \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Podatki v tabeli kažejo na pomemben vpliv časa merjenja pri *družinski samopodobi* ( $\eta^2 = 0,128$ ), ki se je v kontrolni skupini do merjenja šest mesecev po izvedbi programa povišala, v eksperimentalni skupini pa se je povišala do merjenja takoj po izvedbi in nekoliko upadla do merjenja šest mesecev pozneje. Status skupine (kontrolna ali eksperimentalna) pomembno učinkuje na *socialno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,050$ ). Pri tej so bile razlike tudi pred izvedbo programa. Pomemben učinek interakcije pa je viden pri *emocionalni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,044$ ). Čas merjenja je različno vplival na emocionalno samopodobo v eksperimentalni in kontrolni skupini.

Analize ločeno po spolu so pri dekletih pokazale pomemben učinek časa merjenja na *družinsko samopodobo* ( $\eta^2 = 0,107$ ) ter pomemben učinek interakcije časa merjenja in statusa skupine na *emocionalno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,071$ ). *Emocionalna samopodoba* ostaja skozi vsa tri merjenja v kontrolni skupini enaka, medtem ko se v eksperimentalni skupini poveča takoj po izvedbi programa in nato spet upade.

Pri fantih čas merjenja pomembno učinkuje na *družinsko samopodobo* ( $\eta^2 = 0,092$ ). Ugotovili smo tudi pomemben učinek statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna) na *socialno* ( $\eta^2 = 0,157$ ) in *splošno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,087$ ) ter pomemben učinek interakcije časa merjenja in statusa skupine na *družinsko* ( $\eta^2 = 0,097$ ) in *splošno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,091$ ). *Družinska* in *splošna samopodoba* se v kontrolni skupini sčasoma povečujeta, v eksperimentalni pa se povečata takoj po programu in nato upadeta do merjenja šest mesecev po izvedbi programa.

Dodatno smo kontrolno in eksperimentalno skupino primerjali takoj po izvedbi programa PRIJATELJI in šest mesecev pozneje z enosmernimi analizami variance. Povzetek rezultatov je v naslednji tabeli.

**Tabela 58: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v splošni samopodobi in področjih samopodobe četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)**

	Tako po izvedbi programa			Šest mesecev po izvedbi programa		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
Socialna samopodoba	3,819*	0,779	3,084*	2,368	0,000	5,244**
Družinska samopodoba	0,566	2,781	0,527	0,562	0,323	3,693*
Telesna samopodoba	0,797	0,209	0,743	0,950	0,030	1,484
Učna samopodoba	0,009	1,307	1,504	0,011	0,638	1,945
Emocionalna samopodoba	1,949	0,822	0,423	2,303	3,413*	0,048
Splošna samopodoba	0,053	0,332	1,145	0,365	0,514	4,033**

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Po končanem programu so med kontrolno in eksperimentalno skupino razlike pomembne v izraženosti *socialne samopodobe* ( $\eta^2 = 0,047$ ). Pri tem pomembno nižje vrednosti dosega eksperimentalna skupina. Razlike so bile že tudi pred izvedbo programa (tudi na ravni desetodstotnega tveganja in v enaki smeri), kar pomeni, da so se zgolj ohranile. Analize ločeno po spolu niso razkrile pomembnih razlik pri dekletih, pri fantih pa so bile pomembne v soci-



alni samopodobi ( $\eta^2 = 0,077$ ).

Šest mesecev po končanem programu v skupnih rezultatih med kontrolno in eksperimentalno skupino razlike niso statistično značilne na nobenem področju samopodobe. Pri fantih je eksperimentalna skupina tudi ob zaključku programa, tako kot pred programom in tudi takoj po izvedbi, poročala o pomembno nižji *socialni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,127$ ). Statistično pomembne razlike so pri fantih tudi pri dimenzijah *družinska samopodoba* ( $\eta^2 = 0,063$ ) in *splošna samopodoba* ( $\eta^2 = 0,101$ ). **Tako pri družinski kot tudi pri splošni samopodobi fantje v kontrolni skupini šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI dosegajo višje vrednosti v primerjavi s fanti v eksperimentalni skupini.** Te razlike, z izjemo socialne samopodobe, pred izvedbo programa niso bile prisotne. Pri dekletih so pomembne razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino v *emocionalni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,082$ ). **Višje ravni emocionalne samopodobe dosegajo dekleta v eksperimentalni kot pa dekleta v kontrolni skupini.** Ker teh razlik pred izvedbo programa ni bilo, jih lahko pripišemo učinkom programa.

Podrobneje smo preverili pomembnost razlik v samopodobi pred izvedbo programa, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno za eksperimentalno in kontrolno skupino. Rezultati analiz varianc za ponovljene meritve so prikazani v tabelah v nadaljevanju. Za natančnejšo sliko so v zadnjem stolpcu dodane parne primerjave z označeno stopnjo pomembnosti razlik in smer razlik (*t*-testi).

**Tabela 59: Primerjava ravni splošne samopodobe in področij samopodobe četrtošolcev eksperimentalne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

Način spoprijemanja	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
Socialna samopodoba	26,03 (2,81)	26,28 (3,75)	26,00 (4,65)	0,119	
Družinska samopodoba	22,22 (2,99)	23,33 (3,14)	22,94 (3,61)	3,313**	1 < 2**
Telesna samopodoba	17,06 (2,79)	17,36 (2,46)	17,18 (3,53)	0,263	
Učna samopodoba	18,89 (2,98)	19,08 (2,75)	18,67 (2,80)	0,542	
Emocionalna samopodoba	19,17 (2,92)	20,06 (2,98)	19,83 (3,06)	2,129	
Splošna samopodoba	103,36 (10,82)	106,11 (11,93)	104,61 (14,14)	1,406	
<b>Dekleta</b>					
Socialna samopodoba	26,04 (2,85)	26,41 (4,02)	26,95 (4,83)	0,581	
Družinska samopodoba	23,18 (1,97)	23,73 (2,80)	23,99 (3,31)	0,948	
Telesna samopodoba	16,82 (2,84)	17,45 (2,40)	17,57 (3,81)	1,011	
Učna samopodoba	19,77 (2,09)	19,54 (2,50)	19,54 (2,50)	0,122	
Emocionalna samopodoba	19,82 (2,70)	20,36 (3,08)	20,18 (3,26)	0,461	
Splošna samopodoba	105,63 (8,83)	107,50 (11,78)	108,23 (14,63)	0,660	
<b>Fantje</b>					
Socialna samopodoba	26,00 (2,86)	26,07 (3,43)	24,50 (4,07)	1,903	
Družinska samopodoba	20,71 (3,71)	22,71 (3,65)	21,28 (3,56)	6,202**	2 > 3**
Telesna samopodoba	17,43 (2,76)	17,21 (2,64)	16,57 (3,11)	1,113*	1 > 3**
Učna samopodoba	17,50 (3,67)	18,36 (3,05)	17,28 (2,76)	1,800	2 > 3*
Emocionalna samopodoba	18,14 (3,06)	19,57 (2,87)	19,28 (2,73)	2,197	
Splošna samopodoba	99,78 (12,91)	103,93 (12,27)	98,93 (11,65)	3,477**	2 > 3**

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

V skupnih rezultatih smo ugotovili pomemben učinek časa pri *družinski samopodobi* ( $\eta^2 = 0,086$ ). Tudi naknadni testi so pokazali samo pomembno povečanje *družinske samopodobe* od merjenja pred izvedbo programa do merjenja takoj po njej. **Družinska samopodoba se pomembno poveča med izvajanjem programa in od merjenja pred izvedbo do merjenja takoj po njej, nato pa spet upade.**

Analize ločeno po spolu so pokazale, da razlike med merjenji pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje pri dekletih

niso statistično pomembne na nobenem področju samopodobe. Pri fantih pa so pomembni učinki časa merjenja pri *družinski* ( $\eta^2 = 0,323$ ) in *splošni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,211$ ) ter na ravni desetodstotnega tveganja tudi pri *telesni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,214$ ). *Družinska* in *splošna samopodoba* sta se med izvajanjem programa PRIJATELJI pri fantih pomembno zvišali, nato pa ponovno upadli, medtem ko se je *telesna samopodoba* med vsemi tremi merjenji zniževala. **Pri fantih opazimo nekatere pozitivne učinke programa PRIJATELJI, ki pa so kratkotrajni in niso vidni na vseh področjih samopodobe.**

**Tabela 60: Primerjava ravni splošne samopodobe in področij samopodobe četrtošolcev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (analiza variance za ponovljene meritve)**

Način spoprijemanja	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
Socialna samopodoba	27,19 (3,44)	27,62 (3,42)	27,60 (4,38)	0,263	
Družinska samopodoba	22,24 (2,80)	22,68 (2,59)	23,62 (2,30)	5,222**	2 < 3**, 1 < 3**
Telesna samopodoba	17,94 (2,73)	17,84 (2,76)	17,87 (3,18)	0,040	
Učna samopodoba	19,05 (2,89)	18,76 (2,84)	19,01 (2,98)	0,303	
Emocionalna samopodoba	19,73 (2,74)	19,03 (3,04)	19,11 (3,30)	1,263	
Splošna samopodoba	106,16 (10,43)	105,92 (10,33)	107,21 (11,63)	0,487	
<b>Dekleta</b>					
Socialna samopodoba	26,50 (3,63)	27,19 (3,23)	26,81 (4,26)	0,284	
Družinska samopodoba	21,81 (2,43)	22,50 (2,61)	23,56 (1,67)	4,218**	1 < 3**, 2 < 3*
Telesna samopodoba	17,69 (2,75)	17,81 (2,66)	17,81 (2,79)	0,040	
Učna samopodoba	18,81 (3,23)	18,38 (3,32)	19,06 (3,39)	0,829	
Emocionalna samopodoba	20,31 (2,62)	19,44 (2,99)	18,44 (3,86)	2,711*	1 > 3*
Splošna samopodoba	105,12 (10,78)	105,31 (9,63)	105,69 (12,81)	0,034	
<b>Fantje</b>					
Socialna samopodoba	27,71 (3,27)	27,95 (3,60)	28,20 (4,48)	0,124	
Družinska samopodoba	22,57 (3,08)	22,81 (2,64)	23,66 (2,73)	1,708	
Telesna samopodoba	18,14 (2,76)	17,86 (2,90)	17,92 (3,51)	0,134	
Učna samopodoba	19,24 (2,68)	19,05 (2,46)	18,97 (2,71)	0,108	
Emocionalna samopodoba	19,28 (2,81)	18,71 (3,12)	19,62 (2,78)	1,366	2 < 3**
Splošna samopodoba	106,95 (10,36)	106,38 (11,04)	108,87 (10,82)	0,634	2 < 3*

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

V kontrolni skupini se je v obdobju pred izvedbo programa do merjenja šest mesecev po končanju programa pomembno povečala *družinska samopodoba* ( $\eta^2 = 0,127$ ). Analize ločeno po spolu so pokazale, da se je *družinska samopodoba* povečala pri dekletih ( $\eta^2 = 0,219$ ), ne pa tudi pri fantih. Pri dekletih se je v tem obdobju pomembno znižala *emocionalna samopodoba* ( $\eta^2 = 0,153$ ), in sicer so naknadni testi pokazali, da je to znižanje pomembno od merjenja pred izvedbo do merjenja šest mesecev po izvedbi programa. Pri fantih razlike med merjenji niso pomembne. Naknadni testi so pri fantih pokazali pomembno povečanje *emocionalne* in *splošne samopodobe* od merjenja takoj po programu do merjenja šest mesecev po izvedbi.

**Če primerjamo rezultate kontrolne in eksperimentalne skupine, pri obeh ugotovimo zvišanje družinske samopodobe v času, pri fantih v eksperimentalni skupini tudi zvišanje splošne samopodobe in pri dekletih v kontrolni skupini pomembno znižanje emocionalne samopodobe.** Sicer pa so med skupinama pomembne razlike v *socialni samopodobi*, ki so bile že pred izvedbo programa, v *družinski* in *splošni samopodobi*, ki sta višji v kontrolni skupini, ter v *emocionalni samopodobi*, ki je višja v eksperimentalni skupini.

### Osmošolci

Pred izvedbo programa med eksperimentalno in kontrolno skupino ni bilo pomembnih razlik v izraženosti posameznih področij samopodobe. Na ravni desetodstotnega tveganja lahko razlike opazimo le pri *družinski samopodobi*. O višjih vrednostih ( $M_{\text{kontrolna skupina}} = 15,67$ ,  $M_{\text{eksperimentalna skupina}} = 17,82$ ) poročajo učenci eksperimentalne skupine.

Hkratne učinke časa merjenja (pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje) ter statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna) smo preverili z dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 61: Rezultati dvosmerne analize variance za ponovljene meritve za splošno samopodobo in področja samopodobe osmošolcev ločeno po spolu**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
<b>skupno</b>									
SOC	23,40 (4,19)	25,54 (3,83)	24,44 (4,92)	24,83 (5,14)	27,25 (3,60)	26,16 (4,93)	7,156***	4,063**	0,036
DRU	15,67 (4,69)	21,66 (3,11)	21,50 (3,27)	18,30 (6,11)	22,97 (3,27)	22,55 (3,45)	51,501***	5,573**	0,381
TEL	16,86 (4,28)	14,34 (3,69)	14,49 (3,22)	17,30 (3,91)	15,89 (2,82)	15,44 (3,10)	11,632***	2,500	0,630
UČN	16,26 (2,10)	16,37 (2,89)	16,60 (2,72)	15,28 (2,79)	17,17 (2,80)	17,03 (2,63)	5,226**	0,030	3,275**
EMO	18,16 (3,43)	18,68 (2,92)	18,22 (2,92)	18,97 (3,30)	19,83 (2,67)	19,62 (2,71)	1,351	4,675**	0,237
SPL	90,34 (9,35)	96,60 (12,41)	95,25 (12,96)	94,69 (14,05)	103,11 (10,96)	100,79 (12,95)	12,512**	5,644**	0,249
<b>dekleta</b>									
SOC	23,10 (5,51)	24,37 (3,73)	23,79 (5,48)	25,53 (4,46)	27,35 (3,67)	26,74 (5,43)	1,693	4,939**	0,069
DRU	17,49 (4,88)	21,26 (3,26)	21,81 (2,94)	19,59 (6,26)	22,53 (3,20)	22,62 (3,58)	13,823***	1,698	0,354
TEL	16,74 (5,28)	12,84 (3,55)	13,65 (3,39)	15,94 (3,83)	15,41 (3,22)	15,32 (3,71)	4,819**	1,434	2,597*
UČN	16,21 (2,32)	16,26 (2,64)	16,60 (3,17)	15,53 (2,60)	16,82 (3,64)	16,98 (2,68)	1,181	0,013	0,898
EMO	16,91 (3,64)	18,16 (3,44)	18,35 (2,92)	19,00 (3,71)	19,70 (3,00)	19,56 (2,71)	1,577	4,114**	0,240
SPL	90,45 (11,56)	92,89 (13,16)	94,20 (13,85)	95,59 (14,21)	101,82 (12,00)	101,22 (13,99)	3,244**	3,612*	0,428
<b>fantje</b>									
SOC	23,75 (1,77)	26,94 (3,75)	25,21 (4,22)	24,21 (5,73)	21,16 (3,64)	25,64 (4,52)	6,115***	0,142	0,011
DRU	13,50 (3,48)	22,13 (2,96)	21,14 (3,69)	17,16 (5,90)	23,37 (3,37)	22,49 (3,42)	45,703***	5,048**	1,300
TEL	17,00 (2,83)	16,12 (3,10)	15,49 (2,79)	18,53 (3,66)	16,32 (2,40)	15,54 (2,54)	7,679***	0,672	0,960
UČN	16,31 (1,89)	16,50 (3,24)	16,60 (2,18)	15,05 (3,01)	17,47 (1,81)	17,07 (2,66)	3,383**	0,012	2,284
EMO	19,64 (2,54)	19,31 (2,09)	18,06 (3,00)	18,95 (2,99)	19,95 (2,41)	19,67 (2,79)	1,016	0,617	2,291
SPL	90,20 (6,13)	101,00 (10,15)	96,50 (12,14)	93,89 (14,25)	104,26 (10,13)	100,41 (12,31)	11,069**	1,694	0,011

Opombe: SOC = socialna samopodoba, DRU = družinska samopodoba, TEL = telesna samopodoba, UČN = učna samopodoba, EMO = emocionalna samopodoba, SPL = splošna samopodoba; \*  $p < 0,1$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,01$

Čas merjenja je pomembno vplival na *socialno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,094$ ), *družinsko samopodobo* ( $\eta^2 = 0,424$ ), *telesno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,144$ ), *učno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,070$ ) in *splošno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,154$ ). *Socialna* in *splošna samopodoba* sta se v obeh skupinah od merjenja pred izvedbo do merjenja takoj po njej povišali, nato pa do merjenja šest mesecev po izvedbi nekoliko znižali, vendar ne do ravni pred izvedbo programa. *Družinska samopodoba* se je med vsemi tremi merjenji v obeh skupinah povišala. *Telesna samopodoba* se je med vsemi tremi merjenji v obeh skupinah znižala. Pri *družinski samopodobi* ( $\eta^2 = 0,0575$ ), *socialni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,056$ ), *emocionalni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,063$ ) in *splošni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,076$ ) je pomemben tudi učinek statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna). Pri učni samopodobi je pomemben tudi učinek interakcije časa merjenja in statusa skupine ( $\eta^2 = 0,046$ ). *Učna samopodoba* je edina, na katero je na ravni skupnih rezultatov poleg časa merjenja pomembno vplivala še interakcija med časom in skupino. Za eksperimentalno skupino je bila namreč pred izvedbo programa značilna nižja samopodoba kot za kontrolno, po izvedbi programa pa je *učna samopodoba* v eksperimentalni skupini narasla veliko bolj kot v kontrolni, kar pomeni, da so bile vrednosti *učne samopodobe* ob drugi meritvi višje v eksperimentalni skupini. Enako velja za tretjo meritvo, ko se je *učna samopodoba* v eksperimentalni skupini sicer nekoliko znižala.

Analize ločeno po spolu so pokazale, da je pri dekletih čas merjenja pomembno vplival na *družinsko* ( $\eta^2 = 0,289$ ), *telesno* ( $\eta^2 = 0,124$ ) in *splošno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,087$ ). Status skupine je pomembno vplival na *socialno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,125$ ), *emocionalno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,108$ ) in *splošno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,069$ ). Pri dekletih je viden tudi pomemben učinek interakcije časa merjenja in statusa skupine pri *telesni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,071$ ). Ta se je v kontrolni skupini med vsemi tremi merjenji zmanjšala, v eksperimentalni pa je ostala enaka.

Pri fantih je pomemben učinek časa merjenja na *socialno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,165$ ), *družinsko samopodobo* ( $\eta^2 = 0,581$ ), *telesno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,189$ ), *učno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,093$ ) in *splošno samopodobo* ( $\eta^2 = 0,251$ ). Status skupine pri fantih pomembno učinkuje na *družinsko samopodobo* ( $\eta^2 = 0,133$ ).

Dodatno smo razlike analizirali z enosmernimi analizami variance za preizkus razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino takoj po izvedbi programa PRIJATELJI in šest mesecev po njej. Povzetek rezultatov je v naslednji tabeli.

**Tabela 62: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v splošni samopodobi in področjih samopodobe osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)**

	Takoj po izvedbi programa			Šest mesecev po izvedbi programa		
	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)	F (skupaj)	F (dekleta)	F (fantje)
Socialna samopodoba	3,748*	6,862**	0,000	2,154	2,624	0,080
Družinska samopodoba	3,012*	1,389	1,267	1,733	0,555	1,268
Telesna samopodoba	5,089**	5,970**	0,150	1,601	2,000	0,004
Učna samopodoba	1,729	0,505	1,262	0,456	0,147	0,327
Emocionalna samopodoba	2,447	2,066	0,282	4,368**	1,642	2,683
Splošna samopodoba	5,910**	5,192**	0,742	3,249*	2,282	0,889

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Po zaključku programa PRIJATELJI so razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino statistično pomembne pri *telesni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,066$ ) in *splošni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,076$ ) ter na ravni desetodstotnega tveganja tudi pri *družinski samopodobi* ( $\eta^2 = 0,040$ ) in *socialni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,049$ ). Pri družinski samopodobi so bile razlike tudi pred izvedbo programa, pri drugih pa ne. **Na vseh omenjenih področjih samopodobe po izvedbi programa PRIJATELJI višje vrednosti dosegajo učenci v eksperimentalni skupini.** Vzorec se ponovi pri dekletih, kajti eksperimentalna skupina poroča o višji *socialni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,164$ ), *telesni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,146$ ) in *splošni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,129$ ). Pri fantih razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino takoj po merjenju niso statistično pomembne.

Šest mesecev po zaključku programa so bile razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino pomembne samo pri *emocionalni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,060$ ) in na ravni desetodstotnega tveganja tudi pri *splošni samopodobi* ( $\eta^2 = 0,045$ ). **Šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI eksperimentalna skupina poroča o višjih vrednostih *emocionalne* in *splošne samopodobe*.**

Razlike v splošni samopodobi in področjih samopodobe smo preverili tudi ločeno za eksperimentalno skupino in kontrolno skupino. Uporabili smo analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 63: Primerjava ravni samopodobe in področij samopodobe četrtošolcev eksperimentalne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljene meritve)**

	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
Socialna samopodoba	24,83 (5,14)	27,25 (3,60)	26,16 (4,93)	3,872**	1 < 2**
Družinska samopodoba	18,30 (6,11)	22,97 (3,27)	22,55 (3,45)	16,945***	1 < 2***, 1 < 3***
Telesna samopodoba	17,30 (3,91)	15,89 (2,82)	15,44 (3,10)	5,002**	1 > 2**, 1 > 3**
Učna samopodoba	15,28 (2,79)	17,17 (2,80)	17,03 (2,63)	10,014***	1 < 2***
Emocionalna samopodoba	18,97 (3,30)	19,83 (2,67)	19,62 (2,71)	1,278	1 < 3***
Splošna samopodoba	94,69 (14,06)	103,11 (10,96)	100,79 (12,95)	8,345**	1 < 2***, 1 < 3**
<b>Dekleta</b>					
Socialna samopodoba	25,53 (4,45)	27,35 (3,67)	26,74 (5,43)	1,404	1 < 2**
Družinska samopodoba	19,59 (6,26)	22,53 (3,20)	22,62 (3,58)	3,491**	1 < 3*
Telesna samopodoba	15,94 (3,83)	15,41 (3,22)	15,32 (3,71)	0,235	
Učna samopodoba	15,53 (2,60)	16,82 (3,64)	16,98 (2,68)	3,191*	1 < 3**, 1 < 2**
Emocionalna samopodoba	19,00 (3,71)	19,70 (3,00)	19,56 (2,71)	0,340	
Splošna samopodoba	95,59 (14,21)	101,82 (12,00)	101,22 (13,99)	2,842	1 < 2**
<b>Fantje</b>					
Socialna samopodoba	24,21 (5,73)	27,16 (3,64)	25,63 (4,52)	2,425	1 < 2**
Družinska samopodoba	17,16 (5,90)	23,37 (3,37)	22,49 (3,42)	16,198***	1 < 2***, 1 < 3***
Telesna samopodoba	18,53 (3,66)	16,32 (2,40)	15,54 (2,54)	8,518***	
Učna samopodoba	15,05 (3,01)	17,47 (1,81)	17,07 (2,66)	6,964**	1 > 2***, 1 > 3**
Emocionalna samopodoba	18,95 (2,99)	19,95 (2,41)	19,67 (2,79)	1,067	
Splošna samopodoba	93,89 (14,25)	104,26 (10,13)	100,41 (12,31)	5,594**	1 < 2**, 1 < 3*

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

V eksperimentalni skupini so se od merjenja pred izvedbo programa PRIJATELJI do merjenja šest mesecev po njej pomembno zvišale *socialna samopodoba* ( $\eta^2 = 0,100$ ), *družinska samopodoba* ( $\eta^2 = 0,326$ ), *učna samopodoba* ( $\eta^2 = 0,222$ ) in *splošna samopodoba* ( $\eta^2 = 0,193$ ), medtem ko se je *telesna samopodoba* ( $\eta^2 = 0,125$ ) znižala.

Analize, ločene po spolu, so pokazale, da sta se pri dekletih od merjenja pred izvedbo programa do merjenja takoj po njej in šest mesecev pozneje



pomembno zvišali *družinska samopodoba* ( $\eta^2 = 0,179$ ) in *učna samopodoba* ( $\eta^2 = 0,166$ ). Naknadni testi so pokazali tudi pomembno zvišanje *socialne* in *splošne samopodobe* od merjenja pred izvedbo programa do merjenja takoj po njej.

Pri fantih so se prav tako pomembno zvišale *družinska samopodoba* ( $\eta^2 = 0,474$ ), *učna samopodoba* ( $\eta^2 = 0,426$ ) in *splošna samopodoba* ( $\eta^2 = 0,237$ ), pomembno pa se je znižala *telesna samopodoba* ( $\eta^2 = 0,321$ ).

**Tabela 64: Primerjava ravni samopodobe in področij samopodobe četrtošolcev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljene meritve)**

Način spoprijemanja	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
<b>Skupno</b>					
Socialna samopodoba	23,40 (4,19)	25,54 (3,83)	24,44 (4,92)	3,307**	1 < 2**
Družinska samopodoba	15,67 (4,69)	21,66 (3,11)	21,50 (3,27)	38,697***	1 < 2***, 1 < 3***
Telesna samopodoba	16,86 (4,28)	14,34 (3,69)	14,49 (3,22)	6,804**	1 > 2**, 1 > 3**
Učna samopodoba	16,26 (2,10)	16,37 (2,89)	16,60 (2,72)	0,192	
Emocionalna samopodoba	18,16 (3,43)	18,68 (2,92)	18,22 (2,92)	0,412	
Splošna samopodoba	90,34 (9,35)	96,60 (12,41)	95,25 (12,96)	4,523**	1 < 2**, 1 < 3**
<b>Dekleta</b>					
Socialna samopodoba	23,10 (5,51)	24,37 (3,73)	23,79 (4,48)	0,507	1 < 3***, 1 < 2***
Družinska samopodoba	17,49 (4,88)	21,26 (3,26)	21,81 (2,94)	14,098***	1 > 3**, 1 > 2**
Telesna samopodoba	16,74 (5,28)	12,84 (3,55)	13,65 (3,39)	6,354**	
Učna samopodoba	16,21 (2,32)	16,26 (2,64)	16,60 (3,17)	0,155	
Emocionalna samopodoba	16,91 (3,64)	18,16 (3,44)	18,35 (2,92)	1,481	
Splošna samopodoba	90,45 (11,56)	92,89 (13,16)	94,20 (13,85)	0,863	
<b>Fantje</b>					
Socialna samopodoba	23,75 (1,77)	26,94 (3,57)	25,21 (4,22)	4,521**	1 < 2**
Družinska samopodoba	13,50 (3,48)	22,12 (2,96)	21,14 (3,69)	31,274***	1 < 2***, 1 < 3***
Telesna samopodoba	17,00 (2,83)	16,12 (3,10)	15,49 (2,79)	1,369	
Učna samopodoba	16,31 (1,89)	16,50 (3,24)	16,60 (2,18)	0,056	
Emocionalna samopodoba	19,64 (2,54)	19,31 (2,09)	18,06 (3,00)	2,055	1 > 3*
Splošna samopodoba	90,20 (6,13)	101,00 (10,15)	96,50 (12,14)	5,586**	1 < 2***, 1 < 3*

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Kontrolna skupina je po zaključku programa poročala o pomembno višji socialni samopodobi ( $\eta^2 = 0,089$ ), družinski samopodobi ( $\eta^2 = 0,532$ ) in splošni samopodobi ( $\eta^2 = 0,117$ ) ter o pomembno nižji telesni samopodobi ( $\eta^2 = 0,167$ ).

Pri dekletih se je pomembno zvišala družinska samopodoba ( $\eta^2 = 0,439$ ) in znižala telesna samopodoba ( $\eta^2 = 0,261$ ). Pri fantih so se pomembno zvišale socialna samopodoba ( $\eta^2 = 0,232$ ), družinska samopodoba ( $\eta^2 = 0,676$ ) in splošna samopodoba ( $\eta^2 = 0,207$ ).

Glede na to, da je vzorec sprememb na večini področij samopodobe enak v kontrolni in eksperimentalni skupini, lahko te pripišemo razvoju ali drugim značilnostim, povezanim s šolskim letom. Sklepamo lahko torej, da se samopodoba obeh skupin, kontrolne in eksperimentalne, med šolskim letom povečuje na področju socialne (v eksperimentalni skupini v večji meri pri dekletih in v kontrolni v večji meri pri fantih), družinske (pri obeh spolih in v obeh skupinah) in splošne samopodobe (v nekoliko večji meri v eksperimentalni skupini). Prav tako se v obeh skupinah med šolskim letom pomembno znižuje telesna samopodoba (v eksperimentalni skupini v večji meri pri dekletih in v kontrolni v večji meri pri fantih). **Ker pa so razlike med obema skupinama po zaključku programa pomembne, lahko sklepamo, da je bil razvoj nekoliko intenzivnejši in hitrejši v eksperimentalni skupini, kar bi lahko pripisali tudi izvedbi programa. Prav tako lahko izvedbi programa pripišemo porast učne samopodobe, ki je opazen samo v eksperimentalni skupini (pri obeh spolih), ne pa tudi v kontrolni.**

### Skupne ugotovitve

Pri četrtošolcih ugotavljamo pomembno zvišanje družinske in splošne samopodobe med izvajanjem programa PRIJATELJI pri fantih, ki pa potem ponovno upade. Vidni so nakazani učinki, ki pa so kratkotrajni. V splošnem eksperimentalna skupina v primerjavi s kontrolno sicer poroča o nižjih ravneh samopodobe. Poudariti je treba, da se učinek programa lahko pokaže le ob rednem izvajanju dejavnosti tudi v drugih okoljih (predvsem doma), saj je za morebitne spremembe samopodobe potrebno več pozitivnih izkušenj na določenem področju ter močnih pozitivnih povratnih informacij pomembnih drugih (Reeve, 2015). Program bi lahko na socialno in družinsko samopodobo vplival s poudarjanjem prosocialnega vedenja tako do vrstnikov in učiteljev kot tudi do družinskih članov ter tudi z domačimi nalogami. Domače naloge so namreč v okviru programa PRIJATELJI naravnane tako, da spodbujajo prenos spretnosti programa v družinsko okolje. To pomeni, da otrok dejavnosti doma izvede skupaj z družinskimi člani. Domače naloge obsegajo različne prosocialne dejavnosti (pomoč drugim, skupno pripravo obrokov, pripovedovanje pozitivnih izkušenj, dejavnosti zunaj in na zraku), ki naj bi jih učenci izvedli skupaj z družinskimi člani. Dodatno lahko pozitivno vplivajo tudi organizirana srečanja staršev, pri čemer je prav tako poudarjena pomembnost tovrstnih dejavnosti, ki dodatno povežejo družinske člane. Na samopodobo učencev namreč vpliva vzgojni slog staršev (Musitu idr., 1994). Na podlagi domačih nalog in hkratnega izobraževanja staršev lahko vpliva na pogostost in način

komunikacije med učenci in njihovimi starši. Manj pogosta komunikacija med otroki in njihovimi starši je namreč glede na raziskave (Gracia in Musitu, 1988) povezana z nizko stopnjo družinske interakcije, emocionalno labilnostjo staršev in otrok, s slabšo interakcijo z vrstniki in slabšim učnim uspehom.

Podatki, ki smo jih pridobili, so pokazali tudi, da se je v kontrolni skupini četrtošolk pomembno znižala *emocionalna samopodoba*, medtem ko se v eksperimentalni skupini deklet ni. Lahko bi ugotavljali učinke programa, saj ta v večji meri poudarja prepoznavanje in uravnavanje čustev pri sebi in drugih. Učenci, vključeni v program, izvajajo različne dejavnosti prepoznavanja čustev pri drugih (tudi igre vlog) in sebi ter način uravnavanja čustev.

Pri osmošolcih rezultati kažejo na pomembne razlike v *splošni samopodobi* in na več področjih samopodobe po izvedbi programa. Sicer smo opazili podobne spremembe, porast *socialne, družinske in splošne samopodobe* ter upad *telesne samopodobe* v obeh skupinah, kar lahko pripišemo razvojnim spremembam in drugim vplivom šolskega okolja. Vendarle pa ugotavljamo, da je ta porast v eksperimentalni skupini intenzivnejši, saj so razlike po izvedbi programa PRIJATELJI med obema skupinama pomembne, pred izvedbo pa niso bile. Razlike v *splošni in emocionalni samopodobi* so pomembne tudi še šest mesecev po izvedbi programa.

Porast *splošne samopodobe* je v eksperimentalni skupini pomemben pri obeh spolih, v kontrolni pa samo pri dekletih, kar lahko prav tako pripišemo učinkom programa. Program PRIJATELJI pozitivno vpliva na *splošno samopodobo* predvsem v prepoznavanju močnih področij učencev. Učenci za različna področja življenja (nekatera področja so dana vnaprej: šola, prijatelji, družina, prosti čas, zdravje, druga določijo učenci sami glede na svoje izkušnje in interese) opišejo vse pozitivne dogodke, izkušnje, dosežke in napredke. Za vsako področje navedejo tudi, kako lahko področje še izboljšajo. Pri tem so usmerjeni na konkretne, manjše in dostopne cilje. Eden izmed ciljev te dejavnosti je tudi širjenje področij samopodobe in ozaveščanje o dosežkih, napredku in izkušnjah tudi zunaj šolskega okolja.

Učinkom programa lahko pripišemo porast v *učni samopodobi*, ki je opazen samo v skupini, ki je bila izpostavljena programu PRIJATELJI. K zvišanju *učne samopodobe* lahko pomembno prispevajo različne dejavnosti programa PRIJATELJI, ki so bile že omenjene in so bile povezane s šolskim okoljem. Gre predvsem za reševanje težav po korakih, v primerih, ki vsebujejo pripravo na preizkus znanja, na ustno spraševanje, govorni nastop in podobno.

**Glede na to, da je samopodoba stabilen konstrukt, ki se razvija daljše časovno obdobje, so nakazane spremembe (pri socialni in družinski samopodobi fantov v četrtem razredu in pri socialni, družinski in splošni ter še posebej pri učni samopodobi v osmem razredu) spodbudne in govorijo v prid uporabi tovrstnih programov pri spodbujanju razvoja pozitivne samopodobe.** Pri četrtošolcih so učinki sicer kratkotrajni, pri osmošolcih pa nekateri vztrajajo tudi še šest mesecev po izvedbi programa.

## RAZREDNA KLIMA

Socialno in čustveno učenje ter programi socialnega in čustvenega učenja pozitivno vplivajo na šolsko in razredno klimo (Durlak idr., 2011). Šolska klima je relativno stabilen skupek notranjih značilnosti šole, ki vplivajo na vedenje vseh v šoli (Brown, Anfara in Roney, 2004). Te notranje značilnosti najboljše opredeljujejo dobri odnosi med učenci in učitelji, ocenjevanje šole kot varnega okolja, visoka vpletenost učencev, staršev in zaposlenih v sodelovanje ter prisotnost visokih pričakovanj do učencev (Freiberg, 1999). Razredna klima je podobno definirana kot dogajanje v razredu, ki je določeno z medosebnimi odnosi, osebnostnim razvojem posameznikov in s sistemskimi značilnostmi (Zabukovec, 1998). Medosebni odnosi vključujejo naravo in moč odnosov v šolskem okolju, tudi medsebojno pomoč in sodelovanje. Osebnostni razvoj zajema omogočanje osebnostne rasti in napredovanje vsakega posameznika (ali so doseženi cilji vsakega posameznika). Pri sistemskih spremembah pa so mišljena pravila in jasnost pričakovanj na ravni razreda in tudi šole (prav tam). Pomen šolske in razredne klime za zmanjševanje agresivnosti in anksioznosti je podrobneje predstavljen v poglavju *Dejavniki anksioznosti in agresivnosti*.

Programi socialnega in čustvenega učenja, namenjeni izboljšanju razredne klime, vplivajo predvsem na izboljšanje odnosov (zmanjšanje agresivnega vedenja in negativnih čustev). Učinke programa PRIJATELJI smo preverjali z merjenjem šolske klime pred izvedbo programa in po njej. Uporabili smo dve lestvici: pri osmošolcih *Razredno okolje* (prav tam) in pri četrtošolcih *Moj razred* (prav tam).

Z vprašalnikom *Razredno okolje* smo izmerili naslednje dimenzije razredne klime: *angažiranost, medosebni odnosi, podpora učitelja, usmerjenost k nalogam, red in organizacija ter jasnost pravil*. Dimenzije sicer pri slovenskem vzorcu niso bile potrjene, zato V. Zabukovec (prav tam) priporoča uporabo širših kategorij, kot so *medosebni odnosi (angažiranost, socialni stiki, podpora učitelja)* ter *sistem (red in organizacija in jasnost pravil)* ter raven celotnega vprašalnika (*razredno okolje*). Da bi dobili celostnejšo sliko, smo v analizah uporabili vse tri ravni. Visok skupni rezultat pomeni, da učenci zaznavajo visoko stopnjo socialnih stikov, visoko podporo učitelja in veliko lastne dejavnosti pri pouku, zaznavajo tudi visoko stopnjo reda in organizacije ter jasnosti pravil v razredu.

Z vprašalnikom *Moj razred* smo izmerili naslednje kategorije razredne klime: *zadovoljstvo, povezanost, tekmovalnost, težavnost in napetost*. Te dimenzije se podobno kot pri vprašalniku *Razredno okolje* razvrstijo v dve kategoriji: *medosebni odnosi (zadovoljstvo in povezanost)* ter *osebnostni razvoj (tekmovalnost, težavnost in napetost)*, ki se lahko seštejeta v skupno kategorijo *razredna klima*. Visok rezultat pri kategoriji *osebnostni razvoj* označuje tekmovalno vzdušje v razredu, večjo konfliktnost in zaznana večja težavnost šolskega dela. Visok rezultat pri kategoriji *medosebni odnosi* pa kaže na prijetne odnose v razredu (prav tam).

V nadaljevanju predstavljamo najprej rezultate za četrtošolce, nato pa še za osmošolce. Rezultate razredne klime prikazujemo skupno za oba spola.

## Četrtošolci

Pred analizami smo pri četrtošolcih preverili, ali se skupini v ocenah razredne klime pomembno razlikujeta že pred izvedbo programa. Med eksperimentalno in kontrolno skupino pred izvedbo programa ni bilo pomembnih razlik v izraženosti posameznih dimenzij razredne klime. Hkratni učinek časa merjenja (pred izvedbo, takoj po njej in šest mesecev pozneje) ter statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna) smo preverili z dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 65: Rezultati dvosmernega testa ANOVA za ponovljene meritve za dimenzije razredne klime četrtošolcev**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	EK	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
Medosebni odnosi	22,70 (4,05)	19,70 (2,79)	22,00 (4,20)	22,31 (2,69)	21,21 (5,66)	21,16 (5,94)	2,541	0,088	0,935
Osebnostni razvoj	36,50 (6,98)	31,15 (7,12)	27,70 (6,59)	35,58 (6,37)	28,26 (6,09)	31,74 (6,30)	14,292***	0,120	3,401**
Razredna klima	59,20 (8,62)	58,56 (8,42)	49,70 (4,87)	57,89 (8,37)	49,47 (4,78)	52,89 (5,35)	22,970***	0,015	1,903
Zadovoljstvo	10,85 (2,01)	11,50 (1,79)	12,60 (2,30)	11,21 (1,47)	11,63 (3,13)	10,68 (3,00)	0,842	1,035	2,974*
Napetost	13,60 (2,52)	11,80 (2,55)	10,30 (2,85)	13,26 (2,26)	10,47 (2,48)	11,74 (2,13)	13,359***	0,004	3,484**
Tekmovalnost	13,00 (2,97)	11,75 (3,38)	10,40 (2,83)	13,21 (2,66)	9,84 (3,20)	11,00 (2,75)	8,513***	0,048	2,267
Težavnost	9,90 (2,38)	7,60 (2,60)	7,00 (2,15)	9,10 (2,16)	7,95 (2,61)	9,00 (2,90)	7,398***	1,183	4,260**
Povezanost	11,85 (2,39)	8,20 (2,19)	9,40 (2,87)	11,10 (2,45)	9,58 (3,15)	9,40 (2,87)	8,258***	0,547	1,243

Opombe: ČM = čas merjenja, EK = kontrolna ali eksperimentalna skupina; \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Čas merjenja je pomembno vplival na naslednje dimenzije razredne klime: *osebnostni razvoj* ( $\eta^2 = 0,273$ ), *razredna klima* ( $\eta^2 = 0,383$ ), *napetost* ( $\eta^2 = 0,260$ ), *tekmovalnost* ( $\eta^2 = 0,183$ ), *težavnost* ( $\eta^2 = 0,163$ ) in *povezanost* ( $\eta^2 = 0,179$ ).

Izpostavili bi kategorijo *osebnostni razvoj*, pri kateri je viden pomemben učinek časa merjenja ter tudi interakcije časa merjenja in statusa skupine ( $\eta^2 = 0,082$ ). *Osebnostni razvoj* je namreč kategorija, pri kateri bi pričakovali vpliv programa, saj na ravni učencev zajema prosocialno vedenje, ki ga spodbuja program. Vrednosti so se v obeh skupinah zmanjšale, kar pomeni, da je vzdušje v obeh skupinah postalo manj tekmovalno, manj konfliktno in prijetnejše. Pri tej kategoriji je opazen tudi pomemben vpliv časa merjenja na vse tri dimenzije: *napetost*, *tekmovalnost* in *težavnost*. Pri dimenzijah *napetost* ( $\eta^2 = 0,084$ ) in *težavnost* ( $\eta^2 = 0,101$ ) sta pomembna tudi učinka interakcije časa merjenja in statusa skupine.

Na ravni skupne kategorije *medosebni odnosi* ni pomembnega učinka merjenja, čeprav bi ga glede na vsebino programa pričakovali. *Medosebni odnosi* namreč zajemajo stopnjo povezanosti in prijateljstva med učenci v razredu. Pri kategoriji *medosebnih odnosov* se je dimenzija *povezanost* v obeh skupinah celo pomembno zmanjšala.

Zanimalo nas je, ali se obe skupini pomembno razlikujeta v dimenzijah razredne klime takoj po izvedbi programa PRIJATELJI in šest mesecev po njej. Povzetek enosmernih analiz varianc za preizkus pomembnosti razlik je v naslednji tabeli.

**Tabela 66: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v dimenzijah razredne klime četrtošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)**

	Takoj po izvedbi programa	Šest mesecev po izvedbi programa
	<i>F</i>	<i>F</i>
Medosebni odnosi	0,00	0,26
Osebnostni razvoj	0,00	4,54**
Razredna klima	0,00	3,81*
Zadovoljstvo	0,72	5,03**
Napetost	0,12	3,91**
Tekmovalnost	0,75	0,58
Težavnost	0,29	6,82**
Povezanost	0,60	0,77

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Po zaključku programa se kontrolna in eksperimentalna skupina v merjenih dimenzijah razredne klime nista pomembno razlikovali. Šest mesecev po programu sta se obe skupini pomembno razlikovali v dimenzijah razredne klime *osebnostni razvoj* ( $\eta^2 = 0,090$ ), *napetost* ( $\eta^2 = 0,090$ ), *zadovoljstvo* ( $\eta^2 = 0,120$ ) in *težavnost* ( $\eta^2 = 0,150$ ) ter na ravni tveganja desetih odstotkov pri širši kategoriji *razredna klima* ( $\eta^2 = 0,090$ ). Eksperimentalna skupina je poročala o pomembno višjih vrednostih pri dimenzijah *osebnostni razvoj*, *napetost* in *težavnost* ter o pomembno nižjih vrednostih pri dimenziji *zadovoljstvo*. To pomeni, da je šest mesecev po izvedbi programa razredna klima v eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno bolj negativna, bolj konfliktna in bolj tekmovalna. **Glede na to, da razlik ob drugem merjenju ni bilo, moramo vplive na te spremembe iskati drugje. Ker je dejavnik šole v primeru obeh skupin izenačen (oba razreda sta v isti šoli), je treba vplive najverjetneje pripisati dejavnikom na ravni učenca (na katere smo poskušali s programom vplivati) ter dejavnike na ravni učitelja.**

Natančneje smo raziskali, kako se ocenjevanje razredne klime v različnih merjenjih spreminja v eksperimentalni in kontrolni skupini. Rezultati analiz varianc za ponovljene meritve so v tabelah v nadaljevanju. Dodani so naknadni testi parnih primerjav med merjenji pred izvedbo programa in takoj po njej, med merjenji pred izvedbo programa in šest mesecev po končanju programa, med merjenji takoj po izvedbi programa in šest mesecev pozneje (nakazani sta pomembnost in smer razlik).

**Tabela 67: Primerjava dimenzij razredne klime četrtošolcev eksperimentalne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljena meritve)**

Dimenzije	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
Medosebni odnosi	22,31 (2,69)	21,21 (5,66)	21,16 (5,94)	0,425	
Osebnostni razvoj	35,58 (6,37)	28,26 (6,09)	31,74 (6,30)	8,912***	1 > 3**, 2 < 3**
Razredna klima	57,89 (8,37)	49,47 (4,78)	52,89 (5,35)	10,069***	1 > 2**, 1 > 3**, 2 < 3*
Zadovoljstvo	11,21 (1,47)	11,63 (3,13)	10,68 (3,00)	0,753	
Napetost	13,26 (2,26)	10,47 (2,48)	11,74 (2,13)	7,950***	1 > 3**, 2 < 3*
Tekmovalnost	13,21 (2,66)	9,84 (3,20)	11,00 (2,75)	7,804**	1 > 3**
Težavnost	9,10 (2,16)	7,95 (2,61)	9,00 (2,90)	1,873	
Povezanost	11,10 (2,45)	9,58 (3,15)	9,40 (2,87)	1,418	1 > 2**

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

V eksperimentalni skupini so učenci po izvedbi programa poročali o pomembno nižjem *osebnostnem razvoju* ( $\eta^2 = 0,331$ ), *razredni klimi* ( $\eta^2 = 0,359$ ) ter tudi *napetosti* ( $\eta^2 = 0,306$ ) in *tekmovalnosti* ( $\eta^2 = 0,302$ ). V eksperimentalni skupini je torej prišlo do spodbudnih sprememb, nižji *osebnostni razvoj* namreč pomeni manj tekmovalnosti in manj konfliktnosti v razrednem okolju. To je razvidno tudi iz manjšanja dimenzij *napetost* in *tekmovalnost*. **Ugotovili smo sicer pozitivne vplive izvedbe programa PRIJATELJI na oceno razredne klime, ki pa je glede na primerjave s kontrolno skupino v eksperimentalni še vedno zaznana bolj negativno kot v kontrolni skupini.**

**Tabela 68: Primerjava dimenzij razredne klime četrtošolcev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljena meritve)**

Dimenzije	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
Medosebni odnosi	22,70 (4,05)	19,70 (2,79)	22,00 (4,20)	3,665**	2 < 3**
Osebnostni razvoj	36,50 (6,98)	31,15 (7,12)	27,70 (6,59)	9,122***	1 > 3***, 1 > 2**
Razredna klima	59,20 (8,62)	58,56 (8,42)	49,70 (4,87)	14,804***	1 > 3***, 1 > 2**
Zadovoljstvo	10,85 (2,01)	11,50 (1,79)	12,60 (2,30)	3,378**	1 < 3**
Napetost	13,60 (2,52)	11,80 (2,55)	10,30 (2,85)	9,006***	2 > 3**, 1 > 3***, 1 > 2**
Tekmovalnost	13,00 (2,97)	11,75 (3,38)	10,40 (2,83)	3,237**	1 > 3***
Težavnost	9,90 (2,38)	7,60 (2,60)	7,00 (2,15)	9,666***	1 > 3***, 1 > 2**
Povezanost	11,85 (2,39)	8,20 (2,19)	9,40 (2,87)	9,565***	2 < 3**, 1 > 3**, 1 > 2**

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Merjenji pred izvedbo programa in takoj po njej se v kontrolni skupini pomembno razlikujeta pri dimenzijah *medosebni odnosi* ( $\eta^2 = 0,162$ ), *osebnostni razvoj* ( $\eta^2 = 0,313$ ), *razredna klima* ( $\eta^2 = 0,438$ ), *zadovoljstvo* ( $\eta^2 = 0,151$ ), *napetost* ( $\eta^2 = 0,312$ ), *tekmovalnost* ( $\eta^2 = 0,139$ ), *težavnost* ( $\eta^2 = 0,326$ ) in *povezanost* ( $\eta^2 = 0,324$ ). Pri vseh dimenzijah, z izjemo dimenzije *zadovoljstvo*, je kontrolna skupina dosegala višje vrednosti pred izvedbo programa. Tudi tu podobno kot v eksperimentalni skupini vidimo zmanjšanje kategorije *osebnostni razvoj* in njenih poddimenzij *napetost*, *tekmovalnost* in *težavnost*. **Glede na to, da ta skupina ni bila izpostavljena programu, lahko sklepamo, da so v ozadju sprememb v obeh skupinah drugi dejavniki.**

V kontrolni skupini je vidno tudi izboljšanje pri kategoriji *medosebni odnosi* (pri tej v eksperimentalni skupini ni bilo pomembnih razlik), saj se je zadovoljstvo pomembno povečalo in povezanost zmanjšala. **V kontrolni skupini tako najverjetneje gre za preplet dejavnikov, ki ugodneje kot v eksperimentalni skupini delujejo tako na medosebne odnose kot tudi na osebostni razvoj vseh učencev.**

Če primerjamo rezultate kontrolne in eksperimentalne skupine, ugotovimo, da je do podobnega izboljšanja osebostnega razvoja prišlo v obeh skupinah, v kontrolni skupini v višji meri. Ker je bila od teh samo ena skupina izpostavljena programu PRIJATELJI, ne moremo govoriti o pozitivnem učinku programa na kategorijo razredne klime *osebnostni razvoj*. O učinkih programa tudi ne moremo govoriti zaradi izostanka pomembnih razlik takoj po izvedbi programa.



## Osmošolci

Pred izvedbo programa med eksperimentalno in kontrolno skupino ni bilo pomembnih razlik v izraženosti posameznih dimenzij razredne klime. Pomembne razlike se pojavljajo samo pri dimenziji *jasnost pravil*. O pomembno večji *jasnosti pravil* poročajo v eksperimentalni skupini ( $M_{\text{kontrolna skupina}} = 7,17$ ,  $M_{\text{eksperimentalna skupina}} = 7,60$ ).

Hkratni učinek časa merjenja (pred izvedbo programa, takoj po njej in šest mesecev pozneje) ter statusa skupine (kontrolna ali eksperimentalna) smo preverili z dvosmerno analizo variance za ponovljene meritve.

**Tabela 69: Rezultati dvosmernega testa ANOVA za ponovljene meritve za dimenzije razredne klime osmošolcev**

	Kontrolna skupina			Eksperimentalna skupina			ČM	ČM x EK
	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa	pred izvedbo programa	takoj po izvedbi programa	šest mesecev po izvedbi programa		
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>F</i>	<i>F</i>
Medsebojni odnosi	27,20 (4,16)	27,40 (4,19)	27,10 (2,60)	29,85 (3,26)	29,38 (2,93)	26,85 (4,04)	1,77	1,38
Sistem	15,20 (2,39)	15,00 (3,40)	15,20 (1,99)	16,85 (2,23)	15,84 (1,40)	15,46 (1,85)	1,00	0,86
Razredno okolje	42,40 (5,15)	42,40 (6,45)	42,30 (2,75)	46,69 (4,61)	45,23 (3,79)	42,31 (5,47)	1,84	1,67
Angažiranost	7,40 (1,84)	7,80 (1,40)	6,90 (0,99)	8,23 (1,53)	7,08 (2,40)	6,23 (1,92)	4,94**	2,34
Socialni stiki	10,80 (1,40)	10,20 (2,39)	10,40 (1,17)	11,08 (1,32)	11,38 (1,26)	10,77 (1,53)	0,36	0,71
Podpora učitelja	9,00 (2,16)	9,40 (1,90)	9,80 (1,75)	10,54 (1,20)	10,92 (1,55)	9,85 (2,37)	0,36	1,45
Usmerjenost k nalogam	7,30 (1,34)	7,40 (2,06)	7,00 (1,63)	7,15 (1,91)	6,77 (1,48)	7,00 (1,41)	0,14	0,30
Red in organiziranost	8,00 (1,33)	7,60 (2,06)	7,40 (2,12)	8,92 (2,25)	7,69 (1,38)	6,92 (1,75)	6,30**	1,81
Jasnost pravil	7,60 (1,35)	7,80 (1,93)	7,90 (1,66)	8,54 (0,88)	8,00 (1,41)	8,54 (1,20)	0,28	0,37

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$

Čas merjenja je pomembno vplival pri dimenzijah *angažiranost* ( $\eta^2 = 0,190$ ) ter *red in organiziranost* ( $\eta^2 = 0,231$ ). *Angažiranost* je v kontrolni skupini ob drugi meritvi narasla, nato pa upadla pod vrednost ob prvi meritvi, v eksperimentalni skupini pa je upadala od prve do tretje meritve. *Red in organiziranost* pa sta upadala od prve do tretje meritve v obeh skupinah.

Zanimalo nas je, ali se obe skupini pomembno razlikujeta v dimenzijah razredne klime takoj po izvedbi programa PRIJATELJI in šest mesecev po njej. Povzetek enosmernih analiz varianc za preizkus pomembnosti razlik je v naslednji tabeli.

**Tabela 70: Statistična pomembnost razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino pri dimenzijah razredne klime osmošolcev po končanem programu PRIJATELJI in šest mesecev pozneje ločeno po spolu (enosmerne analize variance)**

	Takoj po izvedbi programa	Šest mesecev po izvedbi programa
	<i>F</i>	<i>F</i>
Medosebni odnosi	8,44***	0,03
Sistem	0,32	0,09
Razredno okolje	5,62**	0,00
Angažiranost	3,69*	1,35
Socialni stiki	4,99**	0,64
Podpora učitelja	3,99**	0,00
Usmerjenost k nalogam	0,24	0,00
Red in organiziranost	0,04	0,26
Jasnost pravil	0,78	0,81

Opombe: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Kontrolna in eksperimentalna skupina se takoj po izvedbi programa PRIJATELJI pomembno razlikujeta v najširši kategoriji razredne klime *razredno okolje* ( $\eta^2 = 0,070$ ), v kategoriji *medosebni odnosi* ( $\eta^2 = 0,110$ ) ter njenih poddimenzijah *socialni stiki* ( $\eta^2 = 0,0870$ ), *angažiranost* ( $\eta^2 = 0,052$ ) in *podpora učitelja* ( $\eta^2 = 0,051$ ). Vse dimenzije so v večji meri izražene v eksperimentalni skupini. Šest mesecev po programu razlike med skupinama niso več statistično značilne. **Ugotovimo lahko učinkovanje programa na bolj pozitivne medosebne odnose in pri tem na večjo angažiranost, boljše socialne odnose in bolj zaznano podporo učitelja, vendar pa so ti učinki, kot kažejo rezultati, kratkotrajni.**

Da bi natančneje spoznali proces sprememb v vsaki skupini, smo primerjali dimenzije razredne klime ločeno v eksperimentalni in kontrolni skupini. Uporabili smo analizo variance za ponovljene meritve. Rezultati so skupaj z naknadnimi testi v tabelah v nadaljevanju.

**Tabela 71: Primerjava dimenzij razredne klime osmošolcev eksperimentalne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljene meritve)**

Dimenzije	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
Medosebni odnosi	29,85 (3,26)	29,38 (2,93)	26,85 (4,04)	3,862**	1 > 3*, 2 > 3*
Sistem	16,85 (2,23)	15,84 (1,40)	15,46 (1,85)	3,461**	1 > 3**
Razredno okolje	46,69 (4,61)	45,23 (3,79)	42,31 (5,47)	4,874**	1 > 3**, 2 > 3**
Angažiranost	8,23 (1,53)	7,08 (2,40)	6,23 (1,92)	6,401**	1 > 3**
Socialni stiki	11,08 (1,32)	11,38 (1,26)	10,77 (1,53)	0,787	
Podpora učitelja	10,54 (1,20)	10,92 (1,55)	9,85 (2,37)	1,431	
Usmerjenost k nalogam	7,15 (1,91)	6,77 (1,48)	7,00 (1,41)	0,276	
Red in organiziranost	8,92 (2,25)	7,69 (1,38)	6,92 (1,75)	9,106***	1 > 2***, 1 > 3***, 2 > 3**
Jasnost pravil	8,54 (0,88)	8,00 (1,41)	8,54 (1,20)	1,046	

Opombi: \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Čas merjenja je v eksperimentalni skupini pomembno učinkoval na najširšo kategorijo *razrednega okolja* ( $\eta^2 = 0,289$ ) ter znotraj nje tudi na obe podkategoriji: *medosebni odnosi* ( $\eta^2 = 0,243$ ) in *sistem* ( $\eta^2 = 0,224$ ). V kategoriji medosebni odnosi se je sčasoma pomembno zmanjšala *angažiranost* ( $\eta^2 = 0,348$ ), v kategoriji *sistem* pa se je zmanjšala dimenzija *red in organiziranost* ( $\eta^2 = 0,431$ ). Če primerjamo srednje vrednosti, ugotovimo, da se večina razlik pojavi v času od zaključka programa do šest mesecev po zaključku, kar je skladno tudi z našimi prejšnjimi ugotovitvami, da ko do sprememb prihaja po programu, te do merjenja šest mesecev po izvedbi programa izzvenijo.

**Tabela 72: Primerjava dimenzij razredne klime osmošolcev kontrolne skupine pred izvedbo programa PRIJATELJI, takoj po njej in šest mesecev pozneje (analiza variance za ponovljene meritve)**

Dimenzije	Pred izvedbo programa M (SD)	Takoj po izvedbi programa M (SD)	Šest mesecev po izvedbi programa M (SD)	F	t-test
Medosebni odnosi	27,20 (4,16)	27,40 (4,19)	27,10 (2,60)	0,023	
Sistem	15,20 (2,39)	15,00 (3,40)	15,20 (1,99)	0,027	
Razredno okolje	42,40 (5,15)	42,40 (6,45)	42,30 (2,75)	0,002	
Angažiranost	7,40 (1,84)	7,80 (1,40)	6,90 (0,99)	1,223	2 > 3**
Socialni stiki	10,80 (1,40)	10,20 (2,39)	10,40 (1,17)	0,364	
Podpora učitelja	9,00 (2,16)	9,40 (1,90)	9,80 (1,75)	0,519	
Usmerjenost k nalogam	7,30 (1,34)	7,40 (2,06)	7,00 (1,63)	0,173	
Red in organiziranost	8,00 (1,33)	7,60 (2,06)	7,40 (2,12)	0,558	
Jasnost pravil	7,60 (1,35)	7,80 (1,93)	7,90 (1,66)	0,071	

Opomba: \*\*  $p < 0,05$

V kontrolni skupini razlike med merjenji niso pomembne pri nobeni merjeni dimenziji. Zaključimo lahko, da je ocena razredne klime v kontrolni skupini osmošolcev med vsemi tremi merjenji stabilna.

### Skupne ugotovitve

Pri preverjanju učinkovitosti programa PRIJATELJI pri spodbujanju pozitivne razredne klime niti pri četrtošolcih niti pri osmošolcih ne moremo govoriti o pomembnih učinkih.

Pri osmošolcih smo sicer po izvedbi programa PRIJATELJI ugotovili pomembne razlike v ocenjeni razredni klimi med eksperimentalno in kontrolno skupino, ki jih pred izvedbo programa ni bilo. Učenci v eksperimentalni skupini po udeležbi v programu poročajo o bolj pozitivni klimi. Vendar pa te razlike ne vztrajajo šest mesecev po programu oziroma se ocene razredne klime v eksperimentalni skupini pomembno poslabšajo (v kontrolni skupini ostanejo enake).

Rezultati na eni strani potrjujejo kompleksnost razvijanja pozitivne razredne klime, v katero so vključeni tako šola kot celota, učitelj in učenci (s svojimi starši). Učinki tovrstnih programov na razredno in šolsko klimo so najverjetneje večji, če jih izvajajo razredni učitelji, ki so tudi sicer več časa z učenci, in če so ti programi celostneje vključeni v delovanje šole. Program PRIJATELJI bi sicer lahko pozitivno vplival na razredno in šolsko klimo predvsem v delih spodbujanja prosocialnega vedenja, sprejemanja drugačnosti in asertivnega načina komuniciranja.

## Smernice za šolsko prakso

Na podlagi ugotovljenih pozitivnih učinkov programa PRIJATELJI priporočamo njegovo nadaljnjo uporabo. V nadaljevanju so navedene strnjene ugotovitve po posameznih področjih.

### Anksioznost, socialna anksioznost in težave ponotranjenja.

Pri četrtošolcih se zmanjšanje anksioznosti pokaže tako v eksperimentalni kot tudi v kontrolni skupini, z izjemo anksioznosti fantov, ki se zmanjša v eksperimentalni skupini, ne pa tudi v kontrolni. Ugotovimo lahko, da pri četrtošolcih program ugodno učinkuje na zmanjšanje anksioznosti (predvsem *skrbi*) fantov. Prav tako je spodbudno, da se po izvedbi programa pojavljajo pomembne razlike med skupinama, sicer na ravni tveganja desetih odstotkov, ki jih pred izvedbo ni bilo. **Ugotovimo lahko, da se *skrbi* sicer zmanjšajo v obeh skupinah, vendar nekoliko intenzivneje v eksperimentalni, kar bi lahko pripisali učinkom programa.** Pri četrtošolcih analize *težav ponotranjenja* v eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno niso pokazale učinkovitega zmanjšanja.

Program PRIJATELJI je **učinkovit pri zmanjševanju splošne anksioznosti osmošolcev**, predvsem osmošolk. Na to kažejo tako primerjave med kontrolno in eksperimentalno skupino po zaključku programa kot tudi primerjave ravni anksioznosti pred izvedbo programa in po njej v eksperimentalni skupini. Po uvedbi programa so se pomembno zmanjšale *splošna anksioznost* ter tudi komponenti *čustva* in *skrbi*. Učinki so največji pri zmanjšanju pogostosti skrbi (te so se sicer zmanjšale tudi v kontrolni skupini, vendar ne v tolikšni meri kot v eksperimentalni). In spodbudno so **učinki vidni tudi še šest mesecev po zaključku programa**. Učinek programa na zmanjšanje pogostosti in intenzitete skrbi je spodbuden, saj so skrbi jedrna značilnost anksioznosti. O učinkovitosti programa za zmanjšanje anksioznosti priča tudi **pomembno zmanjšanje težav ponotranjenja ter znotraj njih tudi čustvenih težav in težav z vrstniki pri osmošolcih**. Tudi ti učinki so vidni tudi še šest mesecev po izvedbi programa. Pomembno je, da smo pri analizah težav ponotranjenja ugotovili pomemben učinek programa na težave ponotranjenja tako pri dekletih kot tudi pri fantih. V eksperimentalni skupini po izvedbi programa PRIJATELJI poročajo o pomembno manj *težavah ponotranjenja* in *težavah z vrstniki* (pri dekletih tudi o *čustvenih težavah*) v primerjavi s kontrolno skupino. Učinkovitost programa PRIJATELJI za zmanjševanje težav ponotranjenja in težav z vrstniki za oba spola je spodbudna, saj je program na ravni tovrstnih težav pozitivno učinkoval tudi na fante.

Podatki pri osmošolcih kažejo pomembno zmanjšanje socialne anksioznosti (pri četrtošolcih te nismo merili). Po izvedbi programa se kontrolna in eksperimentalna skupina v stopnji socialne anksioznosti pomembno razlikujeta. Ker teh razlik ni bilo pred izvedbo programa, jih lahko pripišemo učinkovitosti programa. Razlike so bile sicer pri dimenziji *zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem*, vendar se te še povečajo po izvedbi programa. To velja za dekleta, ne pa tudi za fante. **Tudi pri socialni anksioznosti osmošol-**

**cev podobno kot pri splošni anksioznosti opazimo učinke programa pri dekletih, in ne tudi pri fantih.** Ker je ravno obdobje mladostništva ključno za razmah socialne anksioznosti, so ti rezultati spodbudni in odpirajo pot tovrstnim programom tudi na področje preventivnih in interventnih dejavnosti socialne anksioznosti. Je pa treba dodatno razmisliti, kako povečati učinkovitost tovrstnih programov tudi za zmanjšanje socialne anksioznosti fantov.

### **Agresivnost in težave pozunanjenja**

Na področju splošne agresivnosti in posameznih oblik agresivnosti **na ravni četrtega razreda nismo ugotovili pomembnih učinkov programa.** Sicer so podatki pokazali pomembno zmanjšanje agresivnosti četrtošolcev v eksperimentalni skupini od merjenja pred izvedbo programa do merjenja po njej, vendar se je v enakem obdobju pomembno zmanjšala tudi agresivnost kontrolne skupine. Pri tem se je agresivnost eksperimentalne skupine od merjenja takoj po izvedbi programa do merjenja šest mesecev pozneje ponovno povečala. Tudi če je bil pri zmanjšanju agresivnosti v eksperimentalni skupini pomemben program PRIJATELJI, njegovi učinki niso dolgotrajni. V tej starostni skupini tudi na ravni nadredne kategorije *težav pozunanjenja* nismo ugotovili pomembnih učinkov programa.

Tudi pri osmošolcih na prvi pogled nismo ugotovili pomembnega zmanjšanja agresivnosti v skupini, ki je bila izpostavljena programu PRIJATELJI, in tudi ne pomembnih razlik v agresivnosti med kontrolno in eksperimentalno skupino po izvedbi programa. Smo pa ugotovili pomembno povečanje agresivnosti v istem obdobju v kontrolni skupini. **Na podlagi rezultatov sklepa-mo, da program učinkuje na merjeno agresivnost osmošolcev, saj deluje kot nekakšen ščit pred povečanjem agresivnosti med šolskim letom.** Na učinkovitost programa glede agresivnosti kaže tudi pomembno zmanjšanje *težav pozunanjenja* pri osmošolcih. Učenci v eksperimentalni skupini namreč v primerjavi s kontrolno poročajo o pomembnem upadu težav. **Na ravni težav pozunanjenja ne govorimo samo o ščitu, temveč o pomembnem zmanjša-nju tako težav pozunanjenja kot tudi obeh poddimenzij (*vedenjske težave in hiperaktivnost*).** Analize v eksperimentalni in kontrolni skupini so pokazale, da so se *vedenjske težave* v eksperimentalni skupini zmanjšale pri dekletih, ne pa tudi pri fantih. Večje razlike so pri drugi poddimenziji, tj. *hiperaktivnosti*. Tu o pomembnih razlikah govorimo z nižjo ravno tveganja in so prisotne tako pri fantih kot tudi pri dekletih.

### **Načini spoprijemanja s težavami in samopodoba**

Program **pozitivno vpliva na pogostost aktivnejših instrumental-nih načinov spoprijemanja osmošolcev** (pri četrtošolcih načinov spopri-jemanja nismo preverjali). V eksperimentalni skupini, ki je bila izpostavljena programu, so ti po programu pogostejši. Učinki vztrajajo tudi še šest mesecev po izvedbi programa. V enakem obdobju so se v kontrolni skupini povečali paliativni načini spoprijemanja. Instrumentalni načini spoprijemanja so po-membni predvsem, ker pomenijo soočenje s težavo, iskanje lastnih virov moči

za reševanje ter iskanje podpore v svoji okolici, kar je povezano z boljšim izidom in vsesplošnim počutjem posameznika. Dejavnější načini spoprijemanja so povezani tudi s pozitivno samopodobo.

V zvezi s samopodobo smo pri četrtošolcih ugotovili kratkotrajne pozitivne učinke programa na *družinsko* in *socialno samopodobo* fantov. Pri osmošolcih smo ugotovili pomemben porast na področjih *socialne, družinske* in *splošne samopodobe*. Do podobnega porasta je prišlo tudi v kontrolni skupini. Ker pa so bile razlike med obema skupinama po izvedbi programa PRIJATELJI pomembne (eksperimentalna skupina je dosegla pomembno višje vrednosti), **ugotavljamo, da je zvišanje samopodobe intenzivnejše v skupini, ki je bila izpostavljena programu.** Razlike v *emocionalni* in *splošni samopodobi* vztrajajo tudi še šest mesecev po izvedbi programa PRIJATELJI. **Pri osmošolcih smo ugotovili tudi pomembno zvišanje učne samopodobe, ki ga lahko pripišemo učinkom programa.** Pri tem opozarjamo, da se učinek programa lahko pokaže le ob rednem izvajanju dejavnosti tudi v drugih okoljih (predvsem doma), saj je za morebitne spremembe samopodobe potrebno večje število pozitivnih izkušenj na določenem področju ter močnih pozitivnih povratnih informacij pomembnih drugih. Prav tako opozarjamo na pomembno znižanje *telesne samopodobe* tako v eksperimentalni kot tudi v kontrolni skupini osmošolcev (in tudi v eksperimentalni skupini četrtošolcev), ki zahteva nekoliko več pozornosti in spodbujanje dejavnosti, ki podpirajo razvoj pozitivne telesne samopodobe.

### Razredna klima

**Podatki glede razredne klime niti pri četrtošolcih niti pri osmošolcih niso potrdili učinkovitosti programa.** Pri osmošolcih smo sicer ugotovili učinkovanje programa na bolj pozitivne medosebne odnose in ob tem na večjo angažiranost in bolj zaznano pozitivno podporo učitelja, vendar pa so učinki kratkotrajni.

Ugotavljamo, da je razredna klima področje, ki zaradi vseobsegajoče narave (ravni odnosov in organizacije šole ter razreda) zahteva najverjetneje bolj osredinjene dejavnosti, ki vključijo vse vpletene. Na tej ravni je učinkoviteje, če tovrstne programe izvaja razredni učitelj, ki na ta način spretnosti programa prenaša tudi v svoje siceršnje delovanje. Program PRIJATELJI na razredno klimo učinkuje na podlagi vplivanja na prosocialno vedenje učencev, ki pa predstavlja samo del celotne razredne klime.







# SKLEPI



Med raziskovanjem dejavnikov agresivnosti in anksioznosti smo ugotovili nekatere njune skupne podlage, ki so poleg teoretičnih podlag osnova skupnemu modelu anksioznosti in agresivnosti, po katerem je anksioznost eden izmed virov agresivnega vedenja. V modelu smo predpostavili, da povečana anksioznost vodi v povečano agresivnost. Omenjeni model smo preverili empirično (s strukturalnim linearnim modeliranjem odnosov) in praktično (s kvaziekperimentalnim načrtom). V drugem delu smo preverjali, ali lahko s programom zmanjševanja anksioznosti zmanjšamo ne samo anksioznost, temveč tudi agresivnost. Pri tem smo uporabili program PRIJATELJI (angl. FRIENDS) (Barrett, 2005), ki je v tujini dokazano uspešen pri zmanjševanju anksioznosti. Za namene preverjanja delovanja modela povezanosti anksioznosti in agresivnosti je bil prvič prenesen in uporabljen v Sloveniji.

Ko smo ugotavljali učinkovitost programa PRIJATELJI na zmanjšanje anksioznosti, smo se osredinili tako na *splošno anksioznost* in njene komponente (*čustva, odločanje, skrb*) kot tudi na njeno nadredno kategorijo *težave ponotranjenja* s poddimenzijami (*čustvene težave, težave z vrstniki*) ter ožjo socialno anksioznost s poddimenzijami (*zaskrbljenost in strah pred negativnim vrednotenjem ter tesnoba in zadržanost v socialnem stiku*). Ugotovili smo, da **program socialnega in čustvenega učenja PRIJATELJI pri osmošolcih pomembno zmanjša anksioznost** (predvsem pri osmošolkah), **socialno anksioznost** (predvsem pri osmošolkah) in **težave ponotranjenja** (pri osmošolkah in osmošolcih). Učinki vztrajajo tudi še šest mesecev po izvedbi programa. Pri četrtošolcih je bilo zmanjšanje nakazano, ampak empirično ni bilo podprto v tolikšni meri kot pri osmošolcih.

Pri agresivnosti smo poleg splošne agresivnosti s kategorijami *telesna agresivnost, besedna agresivnost, notranja agresivnost, agresivnost do avtoritete* vključili tudi nadredno kategorijo *težav pozunanjenja* s poddimenzijami (*vedenjske težave, hiperaktivnost*). Spodbudne so bile tudi ugotovitve, da je **program PRIJATELJI deloval kot varovalni dejavnik pred porastom agresivnosti** v osmem razredu (v kontrolni skupini osmošolcev, ki ni bila izpostavljena programu, se je agresivnost pomembno povečala, v eksperimentalni skupini osmošolcev, ki je bila izpostavljena programu, pa je ostala enaka). Pri osmošolcih so se po izvedbi programa pomembno zmanjšale *težave pozunanjenja (vedenjske težave in hiperaktivnost)*. Pri četrtošolcih nismo ugotovili pomembnih učinkov programa na agresivnost. Dodatno je treba poudariti še, da so rezultati, ki se nanašajo na pozitivne vplive programa na agresivnost in širše težave pozunanjenja ob upoštevanju siceršnje nizke uspešnosti načinov zmanjševanja agresivnosti, dobrodošli.

Poleg spodbudnih učinkov na anksioznost in agresivnost (predvsem osmošolcev) smo ugotovili nekatere pomembne pozitivne učinke (na samopodobo in načine spoprijemanja). Osmošolci (načini spoprijemanja so bili preverjeni samo v osmem razredu), ki so bili izpostavljeni programu, so pozneje uporabljali **več aktivnih načinov spoprijemanja ter so na nekaterih področjih pridobili višjo samopodobo** (učno, socialno, družinsko in splošno).

Na podlagi vseh ugotovitev priporočamo uporabo programa PRIJATELJI (oziroma podobnih programov socialnega in čustvenega učenja) v šolah v Sloveniji. Splošno sprejeto stališče izobraževalne prakse in izobraževalne

politike je, naj se šola usmerja na celostni razvoj posameznika. V Zakonu o osnovni šoli (1996) je zapisano, naj šola spodbuja celostni razvoj posameznika (kognitivni, čustveni, socialni, telesni in duhovni). V praksi so nekateri elementi (predvsem socialni in čustveni) pogosto premalo upoštevani. Ob tem je treba poudariti, da so šole izpostavljene velikemu pričakovanju glede učnih dosežkov učencev in dijakov ter posledično več pozornosti namenjajo učnemu procesu (spoznavnemu razvoju) v šoli. Šole se tako v večji meri usmerjajo na spodbujanje spoznavnih vidikov podajanja snovi, ocenjevanja, strategij poučevanja in učenja ter na drugi strani zapostavljajo nespoznavne, čustvene in socialne procese, ki delujejo v ozadju.

Novejše raziskave (Durlak idr., 2011) opozarjajo ravno na nujnost prepletenosti socialnih in čustvenih dejavnikov s spoznavnimi. **Čustveno in socialno učenje namreč, poleg pozitivnega vpliva na čustvene in vedenjske težave ter na načine spoprijemanja posameznikov, omogočata kakovostnejše in učinkovitejše poučevanje ter učenje na ravni šol.** Pri tem je treba poudariti, da s podpiranjem tovrstnih programov v šolah učence in dijake ne opolnomočimo samo za učni uspeh v šoli, temveč za uspeh pozneje v življenju in tudi na področjih zunaj šole (Ragozzino idr., 2003). Pri tem so učinki doseženi z uporabo že oblikovanega programa, ki je lahko prenosljiv v šolsko okolje (na primer k razrednim uram) in glede na učinkovitost (v tujini in tokrat tudi pri nas) tudi časovno ekonomičen (dvanajst delavnic po eno šolsko uro).

Za šole je pomembna tudi ugotovitev Durlaka in drugih (2011), da lahko šolsko osebje enako učinkovito podaja programe čustvenega in socialnega učenja, kar pomeni, da je **mogoče tovrstne programe zlahka vključiti v redno delo šole**, saj za njihovo učinkovitost ni potrebno zunanje sodelovanje. Socialno in čustveno učenje lahko na ravni šole izvedemo na dva načina. Prvi je ta, ki smo ga prikazali, to je vpeljava zaključenih programov socialnega in čustvenega učenja, drugi pa je celostno spodbujanje pozitivne razredne in šolske klime.

Na osnovi teoretičnih podlag ter empiričnih podatkov **predlagamo, da z namenom spodbujanja celostnega razvoja učencev in dijakov učinkovite programe čustvenega in socialnega učenja vključimo v osnovne in srednje šole v Sloveniji.** Na Švedskem je na primer ministrstvo, pristojno za zdravstvo, na podlagi izsledkov dolgoletnih raziskav programa, ki so potrdile njegovo učinkovitost, že podprlo vključitev programa PRIJATELJI v obvezni učni načrt. Ugotovili so tudi, da so programi učinkoviti na vseh stopnjah šolanja, od vrtcev do srednjih šol, ter enako v mestnih in vaških okoljih.

Ne glede na to, ali se uporablja program PRIJATELJI ali katerikoli drug program socialnega in čustvenega učenja, na tem mestu opozarjamo, da je učinkovitost odvisna na eni strani od kakovosti programa in na drugi od uspešne implementacije. Kakovostno uspešnejši programi socialnega in čustvenega učenja sledijo zahtevam, kot so (Humphrey, 2013):

- postopnost (razvijanje novih spretnosti po korakih in postopno);
- aktivnost (aktivne oblike učenja z igrami vlog);
- usmerjenost (zagotovitev potrebnega časa znotraj šole, da se spretnosti naučijo v rednih časovnih in vnaprej določenih presledkih);
- neposrednost (naslavljanje konkretnih socialnih in čustvenih spretnosti)

nosti).

Programi, ki sledijo tem napotkom, so dokazano učinkovitejši v primerjavi s tistimi, ki jim ne (prav tam). Kakovostnejši programi socialnega in čustvenega učenja učencem in dijakom zagotovijo tudi priložnosti za dejavno vključevanje v razredne dejavnosti, v šolo in družbo, kar povečuje njihov občutek pripadnosti in spodbuja motivacijo (Hawkins, Smith in Catalano, 2004).

Publikacijo smo zasnovali kot celostni pregled anksioznosti in agresivnosti v šolah z namenom oblikovanja smernic zmanjševanja tako anksioznosti kot tudi agresivnosti. Pri tem smo pri raziskovanju trendov anksioznosti in agresivnosti ob podatkih slovenskih osnovnošolcev dodatno ugotovili, da se anksioznost v Sloveniji povečuje, kar izpostavlja dodatno nujnost pri vpeljavi programov preprečevanja in zmanjševanja anksioznosti. Kot smo že omenili, v zvezi s tem na podlagi pregleda literature in empiričnih podatkov predlagamo programe, ki temeljijo na socialnem in čustvenem učenju.

Naj zaključimo s citatom Nobelovega nagrajenca (Heckman, 2000):

*»Naša najboljša možna dolgoročna investicija v človeški kapital je čustveno, socialno in kognitivno izobraževanje.*

*Do današnjega dne smo v izobraževalnem sistemu v celoti zanemarili prvi dve področji. Eno izmed najpomembnejših sporočil literature s področja učinkovitih zgodnjih intervencij je, da lahko na socialne spretnosti in motivacijo vplivamo bolj kot na IQ. Te spretnosti vplivajo tako na delovanje v šoli kot tudi pozneje v delovnem okolju. Prepogosto namreč prevladuje mnenje, da so samo kognitivne sposobnosti tiste, ki so ključnega pomena za uspeh v življenju.«*

## LITERATURA IN VIRI

- Anderson, J. C., Williams, S., McGee, R., in Silva, P. A. (1987). DSM-III disorders in preadolescent children: Prevalence in a large sample from the general population. *Archives of General Psychiatry*, 44 (1), 69–76.
- Anić, N. (2009). Ocena študentov z učnimi težavami. V N. Anić (ur.), *Prispevki iz vedenjsko kognitivne terapije – zbornik 1* (str. 257–266). Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo Slovenije in Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Aničič, 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 (3), 212–230.
- Ahmed, W., Minnaert, A., Van der Werf, G., in Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The meditational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 36–46.
- Baron, R. A., in Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York, ZDA: Plenum.
- Barrett, P. (1998). Evaluation of cognitive-behavioural group treatments for childhood anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27 (4), 459–468.
- Barrett, P. (2005). *Friends for life: Group leaders manual for children*. Brisbane: Pathways Health and Research Centre.
- Barrett, P. (2012). *Foundations for Mental Health Promotion and Resilience for Life Training*. Predstavitev na izobraževanju centra Pathways Health and Research Center, Brisbane, Avstralija.
- Barrett, P. (2014a). *Moji PRIJATELJI*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Barrett, P. (2014b). *PRIJATELJI za vedno*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Barrett, P. M., Dadds, M. R., in Rapee, R. M. (1996). Family treatment of childhood anxiety: a controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 333–342.

- Barrett, P. M., Duffy, A. L., Dadds, M. R., in Rapee, R. M. (2001). Cognitive-behavioural treatment of anxiety disorders in children: Long term (6 year) follow up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*, 135-141.
- Barrett, P. M., Lock, S., in Farrell, L. J. (2005). Developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 10* (4), 539-555.
- Barrett, P. M., in Farrell, L. (2009). Prevention of child and youth anxiety and anxiety disorders. V M. M. Antony in M. B. Stein (ur.), *Oxford Handbook of Anxiety and Related Disorders* (str. 497-512). New York: Oxford University Press.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist, 45* (4), 494-503.
- Baron, R. A., in Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York, ZDA: Plenum.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., in Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42*, 115-133.
- Berg, C. Z., Rapoport, J. L., Whitaker, A., Davies, M., Leonard, H., Swedo, S. E., Brainman, S., in Lenane, M. (1989). Childhood obsessive compulsive disorder: A two year prospective study of a community sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 528-533.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., in Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127
- Boer, F., in Lindhout, I. (2001). Family and genetic influences: is anxiety »all in the family«. V W. K. Silverman in P. D. A. Treffers, *Anxiety disorders in children and adolescents: research, assesment and interveticion* (str. 235-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyce, M. W. (1974). Student teacher misconceptions of manifestations of anxiety in children from different socio-economic/ethnicity backgrounds. *Australian and New Zealand Journal of Sociology, 10*, 138-139.
- Boxer, P., Edwards-Leeper, L., Goldstein, S. E., Musher-Eizenman, D., in Dubow, E. F. (2003). Exposure to »low-level« aggression in school:

- associations with aggressive behaviour, future expectations, and perceived safety. *Violence and Victims*, 18 (6), 691–704.
- Bradley, B. P., Mogg, K., Falla, S. J., in Hamilton, L. R. (1998). Attentional bias for threatening facial expressions in anxiety: Manipulation of stimulus duration. *Cognition in Emotion*, 12 (6), 737–753.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., in Perusse, D. (2006). Examining genetic and environmental effects on reactive versus proactive aggression. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1299–1312.
- Bronstein, M. H., in Bradlee, R. H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., in Heinrich, G. C. (2006). Schools, parents and youth violence: A multilevel ecological analysis. *Journal of Clinical Children and Adolescence Psychology*, 35, 504–514.
- Brinšek, B., in Stamos, V. (1996). *Nevrotske, stresne in somatoformne motnje v splošni medicini in psihiatriji*. Begunje: Psihiatrična bolnišnica Begunje.
- 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.
- Byrne, B. (1998). *Structural equation modelling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, New York in London: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F., in Phillips, C. M. (2001). Do people aggress to improve their mood? Catharsis beliefs, affect regulation opportunity, and aggressive responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (1), 17–32.
- Buss, A. H., in Perry, M. (1992). The Aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 452–459.
- Bužan, V. (2009). Agresivnost. V N. Anić (ur.), *Prispevki iz vedenjsko kognitivne terapije* (str. 155–165). Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo Slovenije in Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.



- 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.
- Campbell, C. R., in Henry, J. W. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30* (5), 466–480.
- Carr, A. (1998). *The handbook of child and adolescent clinical psychology*. London, Anglija: Routledge.
- Cartwright-Hatton, S., Roberts, C., Chitsabesan, P., Fothergill, C., in Harrington, R. (2004). Systematic review of the efficacy of cognitive behavior therapies for childhood and adolescents anxiety disorders. *British Journal of Clinical Psychology, 43*, 421–436.
- Chansky, N. M. (1966). Anxiety, intelligence, and achievement in algebra. *Journal of Educational Research, 60*, 90–91.
- Chaplin, T. M., Gilman, J. E., in Seligman, M. E. P. (2009). Gender, anxiety and depressive symptoms: A longitudinal study of early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 29* (2), 307–327.
- Choi, I., Nisbett, R. E., in Norenzayan, A. (1999). Causal attribution across cultures: variation and universality. *Psychological Bulletin, 125*, 47–63.
- Chorpita, B. F. (2002). The tripartite model and dimensions of anxiety and depression: An examination of structure in a large school sample. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30* (2), 170–199.
- Chorpita, B. F., Albano, A. M., in Barlow, D. (1998). The structure of negative emotions in a clinical sample of children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 107*, 74–85.
- Choynowski, M. (1995). Does aggressiveness have a factorial structure? *Personality and Individual Differences, 18*, 167–187.
- Clarke, J. C., in Wardman, W. (1985). *Agoraphobia a clinical in personal account*. Sydney, Oxford, New York, Toronto, Pariz, Frankfurt: Pergamon Press.
- Condon, L., Morales-Vives, F., Ferrando, P., in Vigil-Colet, A. (2006). Sex differences in the full and reduced versions of the aggression questionnaire. A question of differential item functioning? *European Journal of Psychological Assessment, 22* (2), 92–97.
- Craig, K. D., in Dobson, K. S. (1995). *Anxiety and depression in adults and children*. Thousand Oaks, ZDA: Sage.

- Crick, N. R., Ostrov, J. M., in Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (2), 127–138.
- Costello, E. J., Costello, A. J., Edelbrock C., Burns, B. J., Dulcan, M. K., Brent, D., in Janiszewski, S. (1988). Psychiatric disorders in pediatric primary care. Prevalence and risk factors. *Archives of General Psychiatry*, 45 (12), 1107–1116.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., in Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60 (8), 837–844.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F., Simons, R., in Whitbeck, L. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526–541.
- Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behaviour in children and adolescents. Research and treatment*. New York: 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.
- Crick, N. R., in Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 66, 710–722.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., in Werner, N. E. (2006) A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (2), 127–138.
- Cooley, M. L. (2006). *Teaching kids with mental health and learning disorders in the regular classroom. How to recognize, understand, and help challenged (and challenging) students succeed*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Dadds, M. R., Spence, S. H., Holland, D. E., Barrett, P. M., in Laurens, K. R. (1997). Prevention and early intervention for anxiety disorders: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (4), 627–635.
- Dadds, M. R., Holland, D., Barrettt, P. M., Laurens, K. R., in Spence, S. (1999). Early intervention and prevention of anxiety disorders in children:

- Results at 2-years follow up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 145–150.
- Delfos, M. F. (2004). *Children and behavioural problems – anxiety, aggression, depression and ADHD – a bio psychological model with guidelines for diagnostics and treatment*. London, Anglija: Jessica Kingsley.
- Dekleva, B. (1996). *Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani.
- Dekleva, B. (2000). Šola, mladi, nasilje. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 137–141). Ljubljana: Bonex.
- Duchesne, S., in Ratelle, C. (2010). Parental Behaviours and Adolescents' Achievement Goals at the Beginning of Middle School: Emotional Problems and Potential Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 120 (2), 497–507.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Schellinger, K. B., in Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 1, 405–432.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation and stage-environment. V R. M. Lerner in L. Steinberg (ur.), *Handbook of adolescent psychology* (2. izd.). (125–153). Hoboken, New York: Wiley.
- Eisenberg, N. (ur.) (2006). Vol. 3: Social, emotional, and personality development. V W. Damon in R. M. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology* (6. izd.). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Hofer, C., in Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. V J. J. Gross (ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 287–306). New York, New York, ZDA: The Guilford Press.
- Essau, C. A., Cobradt, J., in Petermann, P. (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 831–843.
- Fisher, P. L., in Wells, A. (2009). Psychological models of worry and generalized anxiety disorders. V M. M. Antony in M. B. Stein (ur.), *Oxford handbook of anxiety and related disorders* (225–238). New York: Oxford University Press.
- Finn, K. V., in Frone, M. R. (2003). Predictors of aggression at school: The effect of alcohol-related alcohol use. *NASSP Bulletin*, 87 (363), 38–54.

- Fite, P. J., Raine, A., Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., in Pardini, D. A. (2010). Reactive and proactive aggression in adolescent males: Examining differential outcomes 10 years later in early adulthood. *Criminal Justice and Behaviour*, 37 (2), 141–157.
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., in Waldman, I. D. (2007). *The Cambridge handbook of violent behaviour and aggression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flannery-Schroeder, E. C., in Kendall, P. C. (2000). Group and individual cognitive-behavioral treatments for youth with anxiety disorders: A randomized clinical trial. *Cognitive Therapy and Research*, 24, 251–278.
- Fonseca, A. C., in Perrin, A. (2001). Clinical phenomenology, classification and assessment of anxiety disorders in children and adolescents. V W. K. Silverman in P. D. A. Treffers (ur.), *Anxiety disorders in children and adolescents* (str. 126–159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fossati, A., Maffei, C., Acquarini, E., in DiCeglie, A. (2003). Multi group confirmatory component and factor analyses of the Italian version of the aggression questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 19 (1), 54–65.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Furr, J. M., Tiwary, S., Suveg, C., in Kendall, P. C. (2009). Anxiety disorders in children in adolescents. V M. M. Antony in M. B. Stein (ur.), *Oxford handbook of anxiety and related disorders* (str. 636–656). Oxford, Anglija: Oxford University Press.
- Frydenberg, E., Lewis, R., Koštal, R., in Boben, D. (2001). *Vprašalnik o spoprijemanju s težavami za mladostnike*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Gaudry, E., in Spielberger, D. (1971). *Anxiety and educational achievement*. Sydney: Wiley.
- 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.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., in Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.

- Gril, A. (2006). *Prosti čas mladih v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Guerrero, A. P. S., Hishinuma, E. S., Andrade, N. N., Nishimura, S. T., in Cunanan, V. L. (2006). Correlations among socioeconomic and family factors and academic, behavioural, and emotional difficulties in Filipino adolescents in Hawaii. *International Journal of Social Psychiatry*, 52 (4), 343–359.
- Georgiou, G. A., Bleakley, C., Hayward, J., Russo, R., Dutton, K., Eltiti, S., in Fox, E. (2003). Focusing on fear: Attentional disengagement from emotional faces. *Visual Cognition*, 12, 145–158.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Goossens, L. (2008). The many faces of adolescent autonomy: Parent-adolescent conflict, behavioural decision-making, and emotional distancing. V S. Jackson in L. Goossens (ur.), *Handbook of adolescent development*. Hove in New York: Psychology Press.
- Grana - Gómez, J. L., Andreu, J. M., Rogers, H. L., in Arango Lasprilla, J. C. (2003). Structural dimensions of the social representations of aggression. *Social Behaviour and Personality: an International Journal*, 31 (3), 223–235.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook E. T., in Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7 (1), 117–136.
- Grös, D. F., Antony, M. M., Simms, L. J., in McCabe, R. E. (2007). Psychometric properties of the stait- trait inventory for cognitive and somatic anxiety (STICSA): Comparison on the stait-trait anxiety inventory (STAI). *Psychological Assessment*, 19, 369–381.
- Hair, J. F., Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., in Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5. izd.). New York: Prentice-Hall International.
- Hayes-Skelton, S. A., in Wadsworth, L. P. (2015). Mindfulness in the treatment of anxiety. V K. W. Brown, J. D. Creswell in R. M. Ryan (ur.), *Handbook of mindfulness: theory, research and practice* (367–386). New York in London: Guilford Press.
- Heckman, J., in Masterov, D. V. (2004). *The productivity argument for investing in young children*. Committee on Economic Development, Working Paper #5.

- Henker, B., Whalen, C. K., in O'Neil, R. (1995). Worldly and workaday worries: Contemporary concerns of children and young adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23 (6), 685–702.
- Holloway, H. D. (1958). Reliability of the children's manifest anxiety scale at the rural third grade level. *Journal of Educational Psychology*, 49 (4), 193–196.
- Hokanson, J. E. (1961). The effects of frustration and anxiety on overt aggression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62 (2), 346–351.
- Honk, J., Harmon-Jones, E., Morgan, B. E., in Schutter, D. J. L. G. (2010). Socially explosive minds: The triple imbalance hypothesis of reactive aggression. *Journal of Personality*, 78 (1), 67–94.
- 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.
- Hribar, N., in Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznosti. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 2012–1230). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Hu, L., in Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analyses: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6 (1), 1–55.
- Huberty, T. J. (2005). *Anxiety disorders*. Pridobljeno s [http://sage.reference.com/humandevlopment/article\\_n45.html](http://sage.reference.com/humandevlopment/article_n45.html).
- Hubbard, 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 (1), 95–118.
- Hudley, C. (1993). Comparing teacher and peer perception of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 377–384.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., in Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120–1134.
- Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive behaviour – current perspectives*. New York in London: Plenum Press.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: a critical appraisal*. London: Sage.

- Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20, 722–736.
- Ialongo, N., Edelsohn, G., Werthamer-Larsson, L., Crockett, L., in Kellam, S. (1996). The course of aggression in first-grade children with and without co-morbid anxious symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 445–456.
- Jacques, H. A. K., in Mash, E. J. (2004). A test of the tripartite model of anxiety and depression in elementary and high school boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (1), 13–25.
- Japelj Pavešič, B., Svetlik, K., Kozina, A., in Rožman, M. (2008). *Matematični dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Japelj Pavešič, B., Svetlik, K., in Kozina, A. (2012). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Joiner, T. Catanzaro, S., in Laurent, J. (1996). Tripartite structure of positive and negative affect, depression and anxiety in child and adolescent psychiatric inpatients. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 401–409.
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. G. L., in Aber, J. L. K. (2010). A school randomized clinical trial of an intergrated social – emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (6), 829–842.
- Jurbergs, N., Palcic, J., in Kelley, M. L. (1997). School-home notes with and without response cost: Increasing attention and academic performance in low-income children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 22 (3), 358–379.
- Juul, J. (2008). *Kompetentni otrok*. Ljubljana: Didakta.
- Kabza, H., in Meyendorf, R. (1998). *Depresije in strah: zdravljenje – zdravila – samopomoč*. Logatec: Kele in Kele.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A., in Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program. *Child Development*, 82, 311–330.
- Kashani, J. H., Deuser, W. B. A., in Reid, J. C. (1991) Aggression and anxiety: A new look at an old notion. *Journal of the American Academy of Child in Adolescent Psychiatry*, 30 (2), 218–223.

- Keller, M. B., Lavori, P. W., Wunder, J., Beardslee, W. R., Schwartz, C. E., in Roth, J. (1992). Chronic course of anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of American Academy of Children and Adolescent Psychiatry*, 31, 595–599.
- Kendall, P. C. (1994). Treating anxiety disorders in children: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 200–210.
- Kim, J. E., Hetherington, E. M., in Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviours: Gender na family type differences. *Child development*, 70 (5), 1209–1230.
- Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffit, T. E., Harrington, H., Milne, B. J., in Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnosis in adults with mental disorder: Developmental follow-back of a prospective–longitudinal cohort. *Archives of General Psychiatry*, 37, 709–717.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kocmur, M. (1999). Nevrotske stresne in somatoformne motnje. V M. Tomori in S. Zihelr (ur.), *Psihiatrija* (str. 229–258). Ljubljana: Medicinska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kos, A. (1990). *Strah v šoli, strah pred šolo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Kotov, R., Schmidt, N. B., Lerew, D. R., Joiner, T. E., in Ialongo, N. S. (2005). Latent structure of anxiety: Taxonomic exploration. *Psychological Assessment*, 17 (3), 369–374.
- Kozina, A. (2011). *Agresivnost kot odgovor na anksioznost in vloga obeh v šolskem okolju* (neobjavljena doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kozina, A. (2014a). *Lestvica anksioznosti AN-UD – priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Kozina, A. (2014b). *Lestvica agresivnosti AG-UD – priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Krall, H. (2003). Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja. *Sodobna pedagogika*, 54 (2), 10–25.
- Kraševac Ravnik, E. (1996). *Varovanje zdravja posebnih družbenih skupin v Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije in Slovenska fundacija.



- 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 (6), 1373–1400.
- 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.
- 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 (4), 550–560.
- LaFreniere, P. J., in Capuano, F. (1997). *Preventive intervention as means of clarifying direction of effects in socialization: anxious-withdrawn preschoolers case. Psychology faculty scholarship. Paper 1.*  
Pridobljeno s [http://digitalcommons.library.umaine.edu/psy\\_facpub/1](http://digitalcommons.library.umaine.edu/psy_facpub/1).
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E, Zupančič, M., Gril, A., in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok: SV-O priložnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Levy, K., Hunt, C., in Heriot, S. (2007). Treating co-morbid anxiety and aggression in children. *Journal of American Academy for Children Adolescence Psychiatry*, 46 (9), 1111–1118.
- 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.
- Leonard, H. L., Swedo, S. E., Lenane, M. C., idr. (1993). A two to seven year follow-up study of 54 obsessive compulsive children and adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 50, 429–439.
- Lonigan, C., Carey, M., in Finch, A. J. (1994). Anxiety and depression in children: Negative affectivity and the utility of self report. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1000–1008.
- Lonigan, C. J., Hooe, E. S., David, C. F., in Kistner, J. A. (1999). Positive and negative affectivity in children: Confirmatory factor analysis of a two-factor model and its relation to symptoms of anxiety and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 374–386.

- Lowe, P. A., in Raad, J. M. (2008). *Anxiety*. Pridobljeno s [http://sage.reference.com/educational-psychology/article\\_n12.html](http://sage.reference.com/educational-psychology/article_n12.html).
- Maddux, J. E. (2011). Self efficacy: The power of believing you can. V S. J. Lopez in C. R. Snyder (ur.), *The oxford handbook of positive psychology* (str. 335–343). New York: Oxford University Press.
- Magee, L., Erwin, B. A., in Heimberg, R. G. (2009). Psychological treatment of social anxiety disorder and specific phobia. V M. M. Anthony in M. B. Stein (ur.), *Oxford Handbok of Anxiety and Related Disorders* (str. 334–350). New York: Oxford University Press.
- Malm, B., in Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 11 (1), 62–73.
- Marcus, R. F. (2007). *Aggression and Violence in Adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Markus, H. R., in Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., in Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 international science results*. Boston: TIMSS in PIRLS International Study Center.
- Masten, A. S., in Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. V T. B. Gutkin in C. R. Reynolds (ur.), *The handbook of school psychology*. Hoboken: Wiley.
- Mathews, A., in Mackintosh, B. (1998). A cognitive model of selective processing in anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 22 (6), 539–560.
- Matthews, G., Deary, I. J., in Whiteman, M. C. (2009). *Personality traits*. Cambridge, VB: Cambridge University Press.
- Mayfield A. E., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., in Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioural problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (2), 205–217.
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., in Vitiello, B. (2007). *The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents*. Pridobljeno s <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/7/347>.

- McEvoy, A., in Welker, R. (2000). Antisocial behaviour, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 130–140.
- McLoyd, V. C., Jayaratue, T. E., Ceballo, R., in Borquez, V. (1994). Unemployment and work interruption among African-American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development, 65*, 562–589.
- Meesters, C., Muris, P., in Rooijen, B. (2007). Relations of neuroticism and attentional control with symptoms of anxiety and aggression in non-clinical children. *Journal of Psychopathological Behaviour Assessment, 29*, 149–158.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety, a practical guide*. New York: The Guilford Press.
- Merryman, E. P. (1974). The effects of manifest anxiety on the reading achievement of fifth grade students. *Journal of Experimental Education, 42*, 36–41.
- Mifsud, C., in Rapee, R. M. (2005). Early intervention for childhood anxiety in a school setting: Outcomes for an economically disadvantaged population. *Journal of American Child and Adolescents Psychiatry, 11* (10), 996–1004.
- Milivojević, Z. (2005). *Emocije (Psihoterapija i razumevanje emocija)*. Novi Sad: Prometej.
- Moffit, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674–701.
- Mugnaioni Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V., in Brejč, M. (2008). *Nasilje v šolah: konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Mullin, B. C., in Hinshaw, S. P. (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. V J. J. Gros (ur.), *Handbook of Emotion Regulation* (str. 523–541). New York, London: Guilford Press.
- Musek, J. (1999). *Psihološki modeli in teorije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Musitu, G., Garcia, F., Gutierrez, M., Krajnc, I., in Pečjak, S. (2012). *Vprašalnik samopodobe SPA*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

- Muthen, L. K., in Muthen, B. O. (2007). *Mplus statistical analyses with latent variables. Mplus user guide*. Los Angeles, Kalifornija: Muthen in Muthen.
- Nagin, D. S., in Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent childhood aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58, 389–394.
- Najman, J. M., Hayatbakhsh, M. R., Clavarino, A., Bor, W., O'Callagan, M. J., in Williams, G. M. (2010). Family poverty over the early life course and recurrent adolescent and young adult anxiety and depression: A longitudinal study. *American Journal of Public Health*, 100 (9), 1719–1723.
- Nastran Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopništvo in odklonsko vedenje mladih* (str. 11–30). Ljubljana: Bonex.
- Nelson, J. M., in Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (1), 3–17.
- Normandeau, S., in Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: the meditational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 111–121.
- Ohman, A. (2008). Fear and anxiety: overlaps and dissociations. V M. Lewis in J. M. Haviland-Jones (ur.), *Handbook of emotions* (str. 709–729) (3. izd.). New York: Guilford Press.
- Olatunji, B. O., in Cole, D. A. (2009). The longitudinal structure of general and specific anxiety dimensions in children: Testing a latent trait-state-occasion model. *Psychological Assessment*, 21, 412–424.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggression patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852–875.
- Overton, W. F. (2004). *Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood*. Oxford, Anglija: Blackwell Publishing.
- Peck, R. F., in Mitchell, J. V. (1967). *Mental health: what research says to the teacher*. Washington, ZDA: National Educational Association of Classroom Teachers.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pečjak, S., in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Perkins, D. F., in Borden, L. M. (2003). Positive behaviours, problem behaviours, and resiliency in adolescence. V R. M. Lerner, M. A.

- Easterbrooks in J. Mistry (ur.), *Handbook of psychology, developmental psychology* (str. 373–395). Hoboken, ZDA: John Wiley and Sons.
- Phillips, J. P., in Giancola, P. R. (2008). Experimentally induced anxiety attenuates alcohol related aggression in men. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 16 (1), 43–56.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., in Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41 (1), 47–65.
- Popp, U. (2003). Nasilje v šoli in koncepti njegovega preprečevanja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 26–41.
- Poulin, F., in Boivin M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12 (2), 115–122.
- Prevatt, F., Welles, T. L., Li, H., in Proctor, B. (2010). The contribution of memory and anxiety to the math performance of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research in Practice*, 25 (1), 39–47.
- Prins, P. J. M. (2001). Affective and cognitive processes and the development of the childhood anxiety disorders. V W. K. Silverman in P. D. A. Treffers, *Anxiety disorders in children and adolescents: research, assesment and interveticion* (23–45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Puklek Levpušček, M. (2006). *Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Puklek Levpušček, M. (2008). *Lestvica socialne anksioznosti (LSAA): priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Pušnik, M. (1996). *Trpinčenje med otroki in mladostniki*. Delovno gradivo projekta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ragozzino, K., Resnik, H., O'Brien, U. M., in Weissberg, R. P. (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizons*, 81, 169–171.
- Rapee, R. M. (2000). Group treatment of children with anxiety disorders: outcome and predictors of treatment response. *Australian Journal of Psychology*, 53 (3), 125–129.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, Wiley.
- Reis, J., Trockel, M., in Mulhall, P. (2007). Individual and school predictors of middle school aggression. *Youth in Society*, 38 (3), 322–347.

- Renfrew, J. W. (1997). *Aggression and its causes – a bio psychological approach*. New York: Oxford University Press.
- Reynolds, C. R., in Richmond, B. O. (1978). What I think and feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 271–280.
- Roberts, J. K. (2004). An Introductory primer on multilevel and hierarchical linear modeling. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2 (1), 30–38.
- Roemer, L., Erisman, S. M., in Orsillo, S. M. (2009). Mindfulness and acceptance-based treatment for anxiety disorders. V M. M. Anthony in M. B. Stein (ur.), *Oxford Handbook of Anxiety and Related Disorders* (str. 476–488). New York: Oxford University Press.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behaviour*, 28 (3), 198–206.
- 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.
- Rowan, D., in Eayrs, C. (1987). *Fears and anxieties*. New York, NY: Longman.
- Rus, V. S. (1999). *Sociopsihologija kot paradigma socialne psihologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rutar Leban, T., Vršnik Perše, T., Kozina, A., in Pavlović, Z. (2009). Elementi vzgojnega sloga staršev in dosežki mladostnikov. *Šolsko polje*, 20 (3/4), 87–103.
- Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement - motivation, learning and well being. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 171–196). New York: Routledge.
- Salmivalli, C., Voeten, M., in Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Association between reinforcing, defending and the frequency of bullying in classroom. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40 (5), 668–676.
- Schaffer, D. R. (2009). *Social and personality development* (6. izd.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Schwab-Stone, M., Chen, C., Greenberger, E., Silver, D., Lichtman, J., in Voyce, C. (1999). No safe haven. II: The effects of violence exposure on urban

- youth. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (4), 559–567.
- Scott, S. (1998). Aggressive behaviour in childhood—fortnightly review. *British Medical Journal*, 316, 202–206.
- Schwartz, D. J., Hopmeyer 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.
- Shortt, A., Barrett, P. M., in Fox, T. (2001). Evaluating the FRIENDS program: A cognitive-behavioural group treatment of childhood anxiety disorders: An evaluation of the FRIENDS Program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (4), 523–533.
- Silverman, W. K., La Greca, A. M., in Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? Worries and their relation to anxiety. *Child Development*, 66 (3), 671–686.
- Silvermann, W. K., in Treffers, P. D. A. (2001). *Anxiety disorders in children and adolescents. Research, assessment and intervention*. Cambridge, Anglija: Cambridge University Press.
- Small, M., in Tetrick, K. (2001). School violence: An overview. *Juvenile Justice Bulletin*, 8 (1), 3–12.
- Snijders, T. A. B., in Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage. Pridobljeno s Scholar Google.
- Spiel, C., Wagner, P., in Strohmeier, D. (2012). Violence prevention in Austrian schools: Implementation and evaluation of a national strategy. *International Journal of Conflict and Violence*, 6 (2), 176–186.
- Stallard, P. (2009). *Anxiety. Cognitive behaviour therapy with children and young people*. New York, ZDA: Routledge.
- SURS (2015). *Statistični urad republike Slovenije*. Pridobljeno s <http://www.stat.si/statweb>.
- Tabachnick, B. G., in Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. izd.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tanaka, A., Raishevich, N., in Scarpa, A. (2010). Family conflict and childhood aggression: The role of child anxiety. *Journal of Interpersonal Violence*, 20 (10), 1–17.

- 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.
- Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladostniškem prestopništvu. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 89–111). Ljubljana: Bonex.
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1007–1021.
- Turgeon, L., in Chartrand, E. (2003). Reliability and validity of the revised children's manifest anxiety scale in a French-Canadian sample. *Psychological Assessment*, 15, 378–383.
- Ybrandt, H., in Armelius, K. (2010). Peer aggression and mental health problems, self-esteem as a mediator. *School Psychology International*, 31, 146–163.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., in Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in real-life setting: Towards a motivational model of high dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- 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.
- 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.
- 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.
- Vršnik Perše, T., Kozina, A., in Rutar Leban, T. (2011). Negative school factors and their influence on math and science achievement in TIMSS 2003. *Educational Studies*, 37, (3), 265–276.
- Weems, C. F. (2008). Developmental trajectories of childhood anxiety: Identifying continuity and change in anxious emotion. *Developmental Review*, 28, 188–502.
- Weems, C. F., Hammond-Laurence, K., Silverman, W. K., in Ginsburg, G. S. (1998). Testing the utility of the anxiety sensitivity construct in children and adolescents referred for anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 69–77.



- Weems, C. F., Silverman, W. K., in La Greca A. M. (2000). What do youth referred for anxiety problems worry about? Worry and its relation to anxiety and anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 63–72.
- Weems, C. F., in Costa, N. M. (2005). Developmental differences in the expression of childhood anxiety symptoms and fears. *Journal of American Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 656–663.
- Wentzel, K. R., in Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754–763.
- White, K. S., in Farrel, A. D. (2001). Structure of anxiety symptoms in urban children: Competing factor models of the revised children's manifest anxiety scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69 (2), 333–337.
- WHO – World Health Organization (2004). *Prevention of Mental Disorders: Effective Interventions and Policy Options*. Pridobljeno s [http://friendsrt.com/Content/Uploads/Documents/prevention\\_of\\_mental\\_disorders\\_sr.pdf](http://friendsrt.com/Content/Uploads/Documents/prevention_of_mental_disorders_sr.pdf).
- Wienke-Totura, C. M., Mackinnon-Lewis, C., Gesten, E. L., Gadd, R., Divine, K. P., Dunham, S., in Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school – the influence of perceived family and school contexts. *Journal of Early Adolescence*, 29 (4), 571–609.
- Widoe, R. K., Martins, R. K., in McNeil, D. W. (2006). *Anxiety disorders in ethnic minorities. Encyclopaedia of multicultural psychology*. Pridobljeno s [http://sage.reference.com/multiculturalpsychology/article\\_n24.html](http://sage.reference.com/multiculturalpsychology/article_n24.html).
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., in Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. V P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, New Jersey in London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wilkowski, B. M., in Robinson, M. D. (2010). The anatomy of anger: an integrative cognitive model of trait anger and reactive aggression. *Journal of Personality*, 78 (1), 9–38.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., in Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviour: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.
- Wilson, S. J., in Lipsez, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (2), 130–143.

- Woodworth, L. J., in Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1086–1093.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOsn – UPB3), Uradni list RS, št. 81/2006, str. 8662.
- Zupančič, M., Gril, A., Štraus, M., in Brečko, B. (2002). *Mednarodna primerjava obremenjenosti učencev z vidika otrokovega in mladostnikovega psihosocialnega razvoja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., in Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. V J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang in H. J. Walberg (ur.), *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* (str. 3–22). New York: Teachers College Press.
- Ziv, A., in Luz, M. (1973). Manifest anxiety in children of different socioeconomic levels. *Human Development*, 16, 24–32.
- 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.

## STVARNO KAZALO

### A

agresivnost	
pogostost.....	3
opredelitev.....	10
vrste	
notranja agresivnost.....	11, 26, 71, 73
zunanja agresivnost.....	11
telesna agresivnost.....	11, 26, 67, 70, 71
besedna agresivnost.....	11, 26, 67, 69, 70
agresivnost do avtoritete.....	26, 70
posredna agresivnost.....	11, 67, 69
neposredna agresivnost.....	11, 26, 69, 89
reaktivna agresivnost.....	11, 12, 26, 67, 85, 89
proaktivna agresivnost.....	12, 13, 67
merjenje.....	26
razvoj.....	56
razvojni trendi/učinek starosti.....	56, 72
časovni trendi/učinek leta merjenja.....	57, 71, 73
zmanjševanje.....	32, 138, 147, 182
Olweusov program.....	79
program PATHS.....	81
kognitivno-vedenjski pristop.....	82
multisistemska terapija.....	82
anksioznost	
pogostost.....	3
opredelitev.....	4
razvrščanje.....	6
kategorialni pristop.....	6
dimenzionalni pristop.....	7
komponente.....	7
teorije	
biološke.....	8
kognitivne.....	8
Beck.....	8, 9, 110
merjenje.....	25
razvoj	
razvojni trendi/učinek starosti.....	53, 62
časovni trendi/učinek leta merjenja.....	55, 63

generacijski učinek.....	63
zmanjševanje.....	77, 98, 109, 180
kognitivno-vedenjski pristop.....	78, 83, 87
program PRIJATELJI.....	79, 91, 93, 95
sistematična desenzitizacija.....	109
asertivnost.....	10
avtonomnost/samostojnost.....	8, 39, 47, 48, 70

## Č

čuječnost.....	55, 79, 81, 85, 90, 112
čustva.....	4, 6, 91, 119, 126, 181
jeza.....	12, 14, 21, 85, 139
strah.....	4, 12, 17, 53, 85, 117
čustveno in socialno učenje.....	91

## D

depresivnost.....	6, 10, 13, 21, 39, 46, 79, 86
domača naloga.....	34, 38, 140, 170

## F

frustracija.....	12, 22, 47, 84, 85, 139
------------------	-------------------------

## H

hiperaktivnost.....	22, 140, 147, 182
---------------------	-------------------

## I

inhibicija vedenja.....	6, 8, 61
imigranti.....	22, 35, 38, 77
izogibanje.....	111, 113

## K

kognitivni procesi.....	5, 18
kognitivni primanjkljaj.....	9
kognitivno popačenje.....	9

## M

matematična anksioznost.....	19
------------------------------	----

metakognicija.....	18, 110
model povezanosti anksioznosti in agresivnosti.....	77, 83, 88
neoasociacijski model.....	84
model obrambnega vedenja.....	86

## O

odločanje.....	5, 25
----------------	-------

## P

podporna skupina.....	109, 119, 156
pozitivno mišljenje.....	110, 111
škodljive misli.....	93, 110, 118
pozornost.....	5, 10, 21, 82, 90, 112
primanjkljaj na posameznem področju učenja.....	18
prosti čas.....	26, 32, 35

## R

razredna klima.....	98, 172, 180, 183
---------------------	-------------------

## S

samogovor.....	5, 9
samopodoba.....	13, 21, 97, 156, 157, 170, 182
socialna samopodoba.....	157
družinska samopodoba.....	157
telesna samopodoba.....	158
učna samopodoba.....	158, 170, 183
emocionalna samopodoba.....	158
samozavest.....	36, 47, 50, 79
samoučinkovitost.....	47, 50
separacijska anksioznost.....	19, 53
skrbi.....	5, 19, 53, 109, 110, 181
smernice.....	13, 48, 72, 90, 181
socialna anksioznost.....	19, 113, 117, 181
socialne spretnosti.....	14
socialno-ekonomski status.....	19, 20, 23, 27, 38, 58, 61, 67, 72, 89
spol.....	8, 20, 97, 148, 155
spoprijemanje s težavami.....	8, 20, 97, 148, 155
paliativno ali blažilno.....	149, 151, 153
instrumentalno ali interaktivno.....	149, 151

sproščanje..... 93, 119, 139, 147  
stališča do šole/odnos do šole..... 17, 22, 30, 46  
starši..... 8, 12, 19, 20, 23, 31, 35, 39, 64, 94, 156

## Š

šola..... 3, 11, 19, 180  
šolska fobija..... 6, 17  
šolska klima..... 17, 22, 30, 45, 172

## T

telesni znaki..... 5, 93  
temperament..... 8, 13, 35  
testna anksioznost..... 19  
težave ponotranjenja..... 92, 97, 119, 126, 181  
težave pozunanjenja..... 97, 140, 147, 187  
TIMSS..... 24, 26, 36

## U

učni dosežek/učni uspeh..... 11, 13, 18, 22, 32, 47, 91  
učitelj..... 17, 47, 72, 180

## V

varnost/izpostavljenost agresivnemu vedenju..... 17, 30, 45

## **Priloga 2**

## 5. DRUŽBOSLOVJE

### 5.09 Psihologija

Uredništvo priročnikov (*Moji prijatelji: spretnosti za življenje; Prijatelji za vedno*) za uporabo v programu PRIJATELJI (ang. FRIEDNS)



V okviru podoktorskega projekta *Razvoj smernic za zmanjševanje agresivnosti na ravni šol na podlagi modela povezanosti agresivnosti in anksioznosti ter analize trenda obeh pojavov v slovenskih osnovnih šolah od leta 2007 do leta 2011* je bila pridobljena raziskovalna licenca za uporabo (tudi prevod in priredbo) mednarodno priznanega in v tujini široko uveljavljenega programa socialnega in čustvenega učenja PRIJATELJI (angl. FRIEDNS) v raziskovalne namene. Program PRIJATELJI učinkovito zmanjšuje anksioznost in depresivnost otrok, mladostnikov in odraslih v skupinski in individualni uporabi in ga kot edinega te vrste priporoča Svetovna zdravstvena organizacija. Program je v Sloveniji pokazal spodbudne učinke tako za težave povezane z anksioznostjo kot za težave povezane z agresivnostjo.

Program PRIJATELJI je v Sloveniji novost v okviru projekta tudi prvič predstavljen slovenski strokovni javnosti.



## **Priloga 3**

## 5. DRUŽBOSLOVJE

### 5.09 Psihologija

Kozina, A. (2015). Aggression in primary schools: the predictive power of the school and home environment. *Educational studies*, 41, 1-2,09-121



V prispevku analiziramo napovedne dejavnike izbranih spremenljivk domačega in šolskega okolja za agresivnost učencev v osnovnih šolah. Napovedna vrednost je analizirana s pomočjo metode multiple regresije na velikih reprezentativnih vzorcih raziskave TIMSS 2007 (Trends in Math and Science Study) (TIMSS) (N = 8394) in TIMSS 2011 (N = 9415) v Sloveniji. Na nacionalni ravni smo raziskavama TIMSS pridružili merjenje agresivnosti (Lestvica agresivnosti za učence in dijake AG-UD). Rezultati so pokazali, da se z agresivnostjo učencev v največji meri povezujejo spremenljivke povezane z socialno-ekonomskim statusom, aktivnostmi staršev ter prostočasnimi aktivnostmi. Napovedniki se v obeh zajetih ciklih (2007 in 2011) razlikujejo. Na ravni šolskega okolja ugotovili, da so pomembni napovedniki spremenljivke povezane s šolsko klimo ter ocenami samoučinkovitosti učencev. Ti rezultati so stabilni v obeh merjenih letih. Napovedna vrednost modela šolskih spremenljivk je glede na odstotek pojasnjene variance z napovedniki višja kot pa model napovedi spremenljivk domačega okolja. Hierarhično linearno modeliranje odnosov je v obeh merjenih letih pokazalo majhne razlike med šolami v merjeni agresivnosti. Analiza napovednikov v dveh časovnih točkah nam omogoča oceno stabilnosti napovednikov v času, ki je večji za spremenljivke šolskega okolja

Objava postavlja raziskovalno delo na področju agresivnosti v Sloveniji v mednarodni prostor ter z prepoznavnostjo odpira možnosti mednarodnega sodelovanja v razvijanju pristopov zmanjševanja agresivnosti na ravni šol.