



Katja Košir
Socialni odnosi v šoli

Maribor, 2013
Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

SubKULTURNI
A Z I L

SUBKULTURNI AZIL MARIBOR

Frontier 076

Socialni odnosi v šoli

Avtorica: Katja Košir

© UM, Pedagoška fakulteta Maribor & Subkulturni azil, zavod za umetniško produkciji in založništvo, 2013

Vse pravice pridržane. Nobenega dela te knjige ni dovoljeno ponatisniti, reproducirati ali posredovati s kakršnimikoli sredstvi, elektronskimi, mehanskimi, s fotokopiranjem, zvokovnim snemanjem ali kako drugače, brez poprejšnjega pisnega dovoljenja založbe Subkulturni azil.

Odgovorna urednica: Tatjana-Tanja Cvitko

Recenzenta: Sonja Pečjak, Norbert Jaušovec

Jezikovni pregled: Nina Klaučič

Oblikovanje naslovnice, besedila in prelom: Štrakl d.o.o., Sv. Trojica

Tehnična urednica: Nataša Dedič

Knjiga je sofinancirana iz sredstev ARRS

Izdal: Subkulturni azil,

zavod za umetniško produkcijo in založništvo, Maribor

<http://www.ljudmila.org/subkulturni-azil>

Za založbo: Branko Hedl

Tisk: ALE d.o.o., Postojna

Naklada: 500 izvodov

Izid knjige so omogočili:

Javna agencija za knjigo
Republike Slovenije

Mestna občina Maribor

Dravske elektrarne Maribor

Notesniki.si

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.064

KOŠIR, Katja

Socialni odnosi v šoli / Katja Košir. - Maribor

: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo
in založništvo, 2013. - (Frontier ; 076)

ISBN 978-961-6620-44-4

COBISS.SI-ID 76435201



Kazalo

1	Socialni in učni vidiki pri učencih: teoretska izhodišča	11
1.1	Teoretske smeri, ki pojasnjujejo soodvisnost socialnih in učnih spremenljivk	13
1.1.1	Teorija samodoločanja	13
1.1.1.1	Procesni model odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi	18
1.1.1.1.1	Socialni kontekst, ki spodbuja kompetentnost učencev	18
1.1.1.1.2	Socialni kontekst, ki spodbuja samodoločanje učencev	19
1.1.1.1.3	Socialni kontekst, ki spodbuja povezanost učencev z drugimi	21
1.1.1.1.4	Odnos med dimenzijami učiteljevega vedenja, ki spodbujajo zadovoljenost psiholoških potreb pri učencih	22
1.1.2	Potreba po pripadnosti kot temeljna potreba	23
1.2	Viri	26
2	Odnosi z vrstniki	30
2.1	Zgodovina proučevanja vrstniških odnosov	31
2.2	Vrstniki – pozitiven ali negativen vpliv?	36
2.3	Socialna kompetentnost	40
2.4	Mere vrstniških odnosov	42
2.4.1	Socialni/sociometrični položaj učenca v razredu	43
2.4.2	Dvdimenzionalni sociometrični klasifikacijski sistemi	45
2.4.2.1	Odnos med sociometrično priljubljenostjo in s strani vrstnikov zaznano priljubljenostjo	48
2.4.2.2	Dejavniki socialne sprejetosti	50
2.4.2.2.1	Zavrnjeni učenci	52
2.4.3	Prijateljski odnosi	56
2.4.3.1	Merjenje prijateljskih odnosov	59
2.4.3.1.1	Ugotavljanje obstoja in števila prijateljstev	60
2.4.3.1.2	Merjenje kvalitete prijateljstev	62
2.4.4	Socialna omrežja	62

2.4.5	Odnos med različnimi merami odnosov z vrstniki	63
2.4.6	Socialna sprejetost in pojmovanja o sebi	64
2.4.7	Razlike med spoloma v odnosih z vrstniki	66
2.4.7.1	Razlike med spoloma v strukturi vrstniških odnosov	66
2.4.7.2	Razlike med spoloma v vsebini vrstniških odnosov	67
2.4.8	Odnosi z vrstniki in učna uspešnost	67
2.4.8.1	Sociometrični položaj in učni dosežki	67
2.4.8.2	Prijateljski odnosi in učni dosežki učencev	68
2.4.8.3	Samozaznani odnosi z vrstniki in učna uspešnost	69
2.5	Medvrstniško nasilje	70
2.5.1	Oblike medvrstniškega nasilja	72
2.5.2	Teorije, ki pojasnjujejo procese medvrstniškega nasilja	74
2.5.3	Udeleženci v procesu medvrstniškega nasilja in njihove psihološke značilnosti	75
2.5.3.1	Dejstva in miti o učencih, ki izvajajo nasilje	76
2.5.3.2	Dejstva in miti o učencih, ki so žrtve nasilja	77
2.5.3.3	Vrstniki kot opazovalci in udeleženci medvrstniškega nasilja	78
2.5.4	Merjenje medvrstniškega nasilja	79
2.5.5	Dejavniki medvrstniškega nasilja	80
2.6	Pomoč učencem s težavami v vrstniških odnosih	81
2.6.1	Delo z učenci s težavami v vrstniških odnosih	83
2.6.2	Delo z vrstniško skupino	87
2.6.3	Pomen učiteljevega vedenja za socialno sprejetost učencev v razredu	88
2.6.4	Preprečevanje medvrstniškega nasilja v šoli in odzivanje nanj	88
2.6.4.1	Pomoč učencem, ki so žrtve medvrstniškega nasilja	90
2.6.4.2	Pomoč učencem, ki so nasilni	91
2.6.4.3	Pomoč vrstnikom: vrstniška mediacija	92
2.7	Viri	93
3	Odnosi z učitelji	103
3.1	Raziskovanje odnosov med učitelji in učenci	103
3.1.1	Dimenzije odnosa med učiteljem in učencem	105
3.1.1.1	Značilnosti posameznikov, ki tvorita odnos	106
3.1.1.1.1	Spol kot dejavnik odnosa med učitelji in učenci	107

3.1.1.1.2	Starost učencev kot dejavnik odnosa med učitelji in učenci	109
3.1.1.2	Predstave obeh posameznikov o odnosu	110
3.1.1.3	Procesi izmenjave informacij med učitelji in učenci	110
3.1.1.4	Zunanji vplivi na odnose med učitelji in učenci	110
3.1.2	Pomen učiteljeve podpore za šolsko prilagojenost učencev	111
3.1.3	Ocenjevanje odnosov med učitelji in učenci	115
3.2	Odnosi z učitelji vs. odnosi z vrstniki	117
3.3	Kako spodbujati razvoj pozitivnih odnosov med učitelji in učenci?	119
3.3.1	Ukrepi za izboljšanje odnosa med učitelji in učenci na ravni šole	119
3.3.2	Ukrepi za izboljšanje odnosa med učiteljem in učenci na ravni razreda ...	120
3.3.3	Pomen učiteljeve refleksije lastnega dela za vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci	121
3.3.3.1	Model Joharijevega okna	122
3.3.3.2	Refleksija kot sredstvo profesionalnega razvoja učiteljev	123
3.3.3.3	Možne oblike profesionalnega razvoja učiteljev	127
3.3.3.4	Miti o dobrem učitelju	129
3.3.4	Ključne komunikacijske spretnosti učitelja	132
3.3.4.1	Spretnosti poslušanja	133
3.3.4.2	Spretnosti posredovanja povratnih informacij	134
3.3.4.2.1	TI in JAZ sporočila	135
3.4	Viri	139

Kazalo tabel

Tabela 1: Znaki socialne kompetentnosti v srednjem otroštvu in v adolescenci (Pellegrini in Blatchford, 2000)	41
Tabela 2: Kriteriji za umestitev učencev v sociometrične skupine po Coieiu in Dodgu (1988)	47
Tabela 3: Udeleženci medvrstniškega nasilja	75
Tabela 4: Stopnje v treningu socialnih veščin (Bierman, 2004)	84
Tabela 5: Socialne veščine, ki se povezujejo s socialno kompetentnostjo	85
Tabela 6: Razlike med poročanjem in tožarjenjem	90
Tabela 7: Znaki aktivnega poslušanja	133

Kazalo slik

Slika 1:	Procesni model odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi (prirejeno po Connell in Wellborn, 1991).....	18
Slika 2:	Shematični prikaz dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije	40
Slika 3:	Agresivnost in viktimizacija kot neodvisni dimenziji.	71
Slika 4:	Model zavedanja v medosebnih odnosih: Joharijevo okno (Luft in Ingham, 1955)	122

Predgovor

Znanstvena monografija Socialni odnosi v šoli celostno predstavlja znanstveno področje socialnih odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo v šoli, pri čemer utemelji tako pomen, ki ga imajo za kvaliteto življenja učencev sami po sebi, kot tudi njihovo instrumentalno vlogo za učne dosežke učencev. Monografijo sestavljajo trije tematski sklopi; v prvem poglavju so prikazane teoretske usmeritve, ki utemeljujejo pomen socialnih odnosov v šoli in pojasnjujejo njihovo povezanost z učno zavzetostjo in dosežki učencev. Kot ključna modela s tega področja sta podrobneje predstavljena teorija samodoločanja (znotraj nje še posebej model odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi) ter hipoteza o pripadnosti (Baumeister in Leary, 1995 in 2000). Povzete in sintetizirane so ključne ugotovitve raziskav v okviru teh dveh paradigem od njihovih začetkov do danes, prav tako so nakazane nekatere praktične implikacije, ki izhajajo iz raziskovalnih ugotovitev. V naslednjih dveh sklopih sta predstavljeni ključni obliki odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo v šoli: odnosi z vrstniki in odnosi z učitelji. V poglavju o vrstniških odnosih sem najprej opisala razvoj znanstvenega proučevanja vrstniških odnosov od začetkov preteklega stoletja do danes. Nato sem analizirala možne načine in učinke vpliva vrstnikov, kot jih nakazujejo rezultati ključnih sodobnih raziskav, ter predstavila različne mere vrstniških odnosov s poudarkom na socialni sprejetosti. V okviru tega sem natančneje opisala sociometrično preizkušnjo kot tehniko za merjenje socialne sprejetosti ter nakazala nekatere kontroverzne vidike njene uporabe. Analizirala sem tudi povezanost med vrstniškimi odnosi in samopercepcijo, spolom ter učno uspešnostjo učencev. V nadaljevanju tega poglavja je predstavljena problematika in ključni vidiki medvrstniškega nasilja ter smernice za pomoč učencem, ki imajo težave v medvrstniških odnosih ali so udeleženi v medvrstniško nasilje. V sklopu, ki se nanaša na odnose, ki jih učenci oblikujejo z učitelji, so najprej predstavljene ključne smeri in modeli v raziskovanju odnosa med učitelji in učenci ter različni vidiki in dejavniki odnosov med učitelji in učenci. Utemeljen je pomen podpornega odnosa med učitelji in učenci za šolsko prilagojenost učencev. Opisani so načini ocenjevanja odnosov med učitelji in učenci, povezanost med sistemoma odnosov z učitelji in odnosov z vrstniki in pomen odnosov z učitelji v različnih obdobjih šolanja. V zadnjem delu tega sklopa je navedenih nekaj pristopov, ki prispevajo k oblikovanju podpornih odnosov med učitelji in učenci oziroma so lahko v pomoč pri njihovem izboljšanju, pri čemer ti pristopi temeljijo predvsem na profesionalnem razvoju učitelja na osnovi

ozaveščanja lastnih čustev, prepričanj in vedenj ter reflektiranja neustreznih vedenjskih vzorcev v odnosu z učenci, ki iz tega izhajajo.

Posebne razdelke med besedilom sem uporabila za natančnejšo pojasnitev nekaterih konceptov, predstavitev konceptov, ki se na besedilo posredno navezujejo in so pomembni za celostno razumevanje področja, za opozorilo na določene kritične ali kontroverzne vidike znotraj obravnavanih področij ali za predstavitev njihovih aplikativnih vidikov.

Skozi celotno besedilo sem si prizadevala opozoriti na pomembno vlogo socialnih vidikov delovanja učencev v šoli za njihovo šolsko prilagojenost ter za učinkovito in uspešno učenje. Želim si, da bi monografija opozorila na ta spregledani vidik življenja v šoli, ki je pomemben tako za duševno zdravje in dobrobit učencev (in učiteljev) kot za njihovo doseganje učnih ciljev in spodbujanje intrinzične motivacije, zanosa in ustvarjalnosti. Knjiga je namenjena tako raziskovalcem, snovalcem šolske politike, kot tudi učiteljem in drugim strokovnim delavcem na področju vzgoje in izobraževanja, študentom višjih smeri študija in vsem, ki želijo poglobljeno spoznati znanstvene ugotovitve o pomenu socialnih odnosov, ki jih učenci oblikujejo v šoli. Znanstvena spoznanja sem si prizadevala predstaviti na način, ki je uporaben in zanimiv za strokovnjake iz prakse; še posebej njim so namenjene tudi na osnovi sodobnih znanstvenih ugotovitev oblikovane smernice za spodbujanje pozitivnih vrstniških odnosov in odnosov med učitelji in učenci.

Obema recenzentoma se iskreno zahvaljujem za vse dragocene pripombe in predloge. Prav tako hvala dr. Urški Žugelj in Urški Aram za natančen strokovni pregled besedila in Jeleni Krivograd za pomoč pri urejanju.

avtorica

1

Socialni in učni vidiki pri učencih: teoretska izhodišča

Čeprav je cilj šolanja učenje vsakega posameznega učenca, je formalno izobraževanje v bistvu socialni proces.

(Weinstein, 1991)

V tem poglavju boste spoznali:

- prepletenost socialnih in učnih spremenljivk v šolskem kontekstu in možne načine in različne povezanosti med njimi;
- teorijo samodoločanja in hipotezo o pripadnosti kot teoretski ozadji za razumevanje pomena socialnih odnosov v šoli.

Šola (in znotraj tega razred) ne predstavlja le socialnega konteksta za usvajanje učne snovi. Je tudi socialni kontekst za učenje socialnega vedenja – vedenja, ki je primerno v različnih kontekstih – za učenje o sebi kot o učencu ter o svojem položaju v statusni hierarhiji, o odnosih med učenci, pomenu tekmovanja in sodelovanja ter prijateljstvu. Zanimanje za proučevanje socialnih odnosov na področju pedagoške psihologije v zadnjem času narašča. Do nedavnega pa so bili psihologi in pedagogi mnogo bolj kot na socialne vidike vedenja učencev osredotočeni na kognitivne vidike (Pellegrini in Blatchford, 2000). Goodenow (1992) poudarja, da je šolanje oziroma vzgoja in izobraževanje v osnovi socialen in medoseben proces. Razumevanje socialnega konteksta ter vzajemnih medosebnih in skupinskih procesov, ki se dogajajo v šoli in v razredih, predstavlja pomemben vidik tudi za razumevanje učnega vedenja učencev. Čeprav se učenci mnogih veččin in znanj naučijo na podlagi individualnega opazovanja sveta okoli sebe, osebnega eksperimentiranja in izkušenj ali branja, se večina tega, kar imenujemo šolanje ali vzgoja in izobraževanje, vendarle dogaja v družbi drugih ljudi. Učenje, razvoj in šolanje so bistveno vpeti v socialno matriko in jih ni mogoče ustrezno razumeti izven tega konteksta. Takšno pojmovanje učenja je mogoče zaslediti predvsem pri avtorjih, ki izhajajo iz šole Vigotskega (npr. Cole, 1985 in Rogoff, 1990 v Goodenow, 1992).

Obenem je potrebno poudariti, da bi imelo pripisovanje odnosom, ki jih učenci oblikujejo v šoli, izključno instrumentalno vlogo, povsem neustrezno: socialni odnosi imajo resda moč, da spodbujajo (ali zavirajo) učna prizadevanja učencev, so pa obenem izjemno pomembni sami po sebi, saj so pomemben dejavnik

počutja učencev v šoli in torej v veliki meri določajo kvaliteto življenja, ki ga učenci živijo »tukaj in zdaj«, neodvisno od njihove morebitne pomembne napovedne vrednosti za različne izide v nadaljnjem življenju učencev.

Weiner (1996) poudarja, da so raziskovalci v preteklosti učne in socialne spremenljivke pojmovali kot dva povsem ločena vidika motivacije. V zadnjih desetletjih se ta predstava spreminja; učne in socialne spremenljivke so namreč lahko zelo prepletene, na primer na naslednje načine:

- (1) Občutje zavrženosti, pomanjkanje socialne opore in nezadovoljenost socialnih potreb učinkujejo na učno motivacijo in šolsko delovanje; učenci, ki so v razredu osamljeni, pogosto hitreje odnehajo v učnih situacijah ter pogosteje izpadejo iz učnega sistema.
- (2) Učni dosežki učencev ter njihov izbor socialne skupine se povezujejo; učenci s podobnimi dosežki se pogosteje povezujejo v skupine in vzpostavljajo prijateljske odnose.
- (3) Vrstniki za učence predstavljajo modele primerne tako učnega kot socialnega vedenja.

V zvezi z odnosom med učnimi in socialnimi spremenljivkami v šolskem kontekstu Wentzel (1996) navaja naslednje možne razlage povezanosti: (1) socialna kompetentnost lahko predstavlja osnovo za razvoj učnih kompetentnosti; (2) učne kompetentnosti lahko vodijo v uporabo socialno primerne vedenja; (3) socialne in učne kompetentnosti lahko vzajemno vplivajo druga na druge ali (4) obe vrsti kompetentnosti nista vzročno povezani; v ozadju korelacij med učnimi in socialnimi izidi je neka tretja spremenljivka ali niz spremenljivk.

Bolj specifično Wentzel (2003) predpostavlja tudi možne načine, na katere lahko socialno vedenje učencev prispeva k njihovim učnim dosežkom:

- (1) Prosocialno in odgovorno vedenje lahko prispeva k boljšim učnim dosežkom tako, da ustvarja kontekst, ki je ugoden za učenje. Upoštevanje pravil ter socialno kompetentno vedenje učencev učiteljem omogoča, da se bolj osredotočajo na poučevanje kot na vzpostavljanje in vzdrževanje discipline. V tem primeru od pouka več odnesejo vsi učenci.
- (2) Biti socialno odgovoren pomeni tudi upoštevati pravila in ustaljene postopke za izvajanje učnih dejavnosti. Učenci, ki ta pravila upoštevajo, bodo v šoli najverjetneje uspešnejši.

- (3) Konstruktivistične teorije razvoja tudi predpostavljajo, da lahko pozitivne socialne interakcije (npr. sodelovalno reševanje problemov) pri učencih ustvarijo kognitivni konflikt, ki pospešuje razvoj miselnih spretnosti ter kognitivnih struktur višjega reda.

V zvezi z odnosom med socialnimi in učnimi spremenljivkami učencev pa ostaja odprto vprašanje smeri teh učinkov. Če predpostavljamo vzročno povezanost, ali je uspešnost v medosebnih odnosih tista, ki učinkuje na učno uspešnost, ali pa je učni uspeh tisti, ki vodi v socialno kompetentnost? Wentzel (2003) ugotavlja, da zagotovo obstajajo dvosmerne povezave med obema konstruktoma. Obenem pa naj bi rezultati nekaterih raziskav nakazovali, da socialne spretnosti ob vstopu v šolo vsaj do neke mere vplivajo na učno uspešnost učencev, obenem pa ukrepi, ki imajo za cilj izboljšati učno uspešnost učencev, ne vodijo tudi v zmanjšanje antisocialnega vedenja ali izboljšanje socialnih spretnosti. Zato je smiselno predpostavljati, da je vsaj do neke mere socialna kompetentnost predhodnik učne kompetentnosti (Wentzel, 2003).

1.1 Teoretske smeri, ki pojasnjujejo soodvisnost socialnih in učnih spremenljivk

V nadaljevanju opisujem dve teoretski smeri, ki povezanost oziroma pripadnost v medosebnih odnosih opredeljujeta kot osnovno psihološko potrebo: teorijo samodoločanja (glej npr. Connell in Wellborn, 1991; Deci in Ryan, 1987, 2000–2001) ter hipotezo o potrebi po pripadnosti (Baumeister in Leary, 1995). Obe smeri poudarjata pomen občutja povezanosti oziroma pripadnosti ter utemeljujeta njegov pomen za učinkovitost na učnem področju ter predstavljata najpogostejše teoretsko ozadje za večino raziskav, ki so proučevale različne vrste socialnih odnosov v šolskem kontekstu in katerih ugotovitve bomo spoznali v naslednjih poglavjih.

1.1.1 Teorija samodoločanja

Teorija samodoločanja (ang. *self-determination theory*) predstavlja eno izmed najvplivnejših teorij motivacije in človeških potreb v zadnjih desetletjih ter najpogostejše teoretsko ozadje raziskovalnih pristopov, ki proučujejo medosebne odnose v različnih kontekstih (La Guardia in Patrick, 2008). Izhaja iz predpostavke, da je motivacija v veliki meri odvisna od posameznikove zaznave kontrole nad lastnim okoljem. Gre za perspektivo, katere glavni predstavniki so zlasti Deci, Ryan, Connell in E. Skinner. Osnovna predpostavka avtorjev v okviru tega pristopa je, da imamo ljudje potrebo po avtonomnosti

in vključevanju v določene dejavnosti, ker sami tako želimo. Avtorji teorije samodoločanja so pristop začeli razvijati na Univerzi v Rochestru, zato se za njihovo pojmovanje motivacije pogosto uporablja tudi izraz »rochesterska šola motivacije« (Pintrich in Schunk, 2002). Začetki teorije samodoločanja segajo v leto 1971, ko je Deci ugotovil, da lahko nagrade pod določenimi pogoji zmanjšajo intrinzično motivacijo za določeno dejavnost – ugotovil je namreč, da so učenci, ki so za sestavljanje zanimivih sestavljanek dobili plačilo, te sestavljanke bolj poredko samoiniciativno sestavljali v času, ko so lahko izbirali, kaj bodo počeli. Do podobnih ugotovitev so neodvisno od njega v istem obdobju prišli tudi nekateri drugi avtorji (npr. Lepper, Greene in Nisbett, 1973). Danes je teorija samodoločanja ena izmed najbolj celostnih in empirično podprtih teorij motivacije, ki na nek način vključuje in razširja druge prej omenjene teorije in modele, ki pojasnjujejo intrinzično motivacijo (Pintrich in Schunk, 2002; Sansone in Harachiewicz, 2000). Pojasnjuje razvoj in delovanje osebnosti v socialnih kontekstih in je uporabna pri razlagi motivacijskih pojavov na različnih področjih psihologije. Teorija je osnovana na organizmično-dialektični metateoriji, ki predpostavlja, da smo ljudje aktivni organizmi z notranjo težnjo k psihični rasti in razvoju in težimo k obvladovanju izzivov iz okolja ter integraciji lastnih izkušenj v koherenten občutek sebe (Deci in Ryan, 2000–2001). Vendar pa ta naravna težnja ne deluje avtomatično; za učinkovito delovanje zahteva podporo socialnega okolja. Socialni kontekst lahko podpira ali ogroža posameznikovo naravno težnjo k aktivnemu delovanju in psihološki rasti. To težnjo avtorji v okviru tega pristopa imenujejo samodoločanje. Samodoločeno vedenje je spodbujeno in uravnava na podlagi posameznikove izbire. Temu nasprotno je kontrolirano vedenje, ki je spodbujeno s strani intrapsihičnih in okoljskih pritiskov in ne predstavlja resnične izbire. Tako samodoločeno kot kontrolirano vedenje je lahko namerno, razlikuje pa se v stopnji avtonomnosti (Deci in Ryan, 1987). Ravno v razločevanju konceptov namenskosti (intencionalnosti) in izbire se teorija samodoločanja razlikuje od kognitivnih teorij motivacije, po katerih pride do namernega vedenja, kadar posameznik verjame, da bodo določenemu vedenju sledili želeni izidi ter da je sam sposoben izvesti to vedenje (Heider, 1958, v Deci in Ryan, 1987). Te teorije enačijo koncepta namere in izbire, medtem ko je teorija samodoločanja koncept izbire rezerviral za tista namerna vedenja, ki so avtonomno sprožena in uravnavana. Namerna so namreč lahko tudi vedenja, ki so kontrolirana; posameznik lahko verjame, da bo imelo njegovo vedenje za posledico določen izid in da je kompetenten za doseganje tega izida tudi, kadar je v to vedenje prisiljen s strani določenega okoljskega ali intrapsihičnega dejavnika.

Kako avtorji znotraj teorije samodoločanja pojmujejo intrinzično motivacijo?

Intrinzična motivacija se nanaša na dejavnosti, ki so nagrajujoče same po sebi – motivacija za opravljanje teh dejavnosti torej ni odvisna od zunanjih spodbud (Deci, Koestner in Ryan, 1999). Gre za željo po udeleževanju v določeni dejavnosti zaradi dejavnosti same po sebi, tj. zaradi zadovoljstva, ki ga posameznik občuti ob opravljanju te dejavnosti (Kohn, 1999). To vrsto motiviranega vedenja so nekateri avtorji imenovali tudi radovednost (Berlyne, 1966 v Condry in Stokker, 1992) ali avtotelično vedenje (Cszikszentmihalyi, 1975, v Cszikszentmihalyi in Nakamura, 1989). Ekstrinzična motivacija pa za razliko od intrinzične izhaja iz pogojev v okolju. Nanaša se na vse situacije, ko posameznik opravlja neke dejavnosti zaradi zunanjih vzrokov (ki pa so lahko tudi ponotranjeni, kar podrobneje pojasnujem v nadaljevanju). Ekstrinzično motivirano vedenje je instrumentalno, torej izvedeno zaradi zunanjih nagrad ali posledic, ki sledijo izvajanju določenega vedenja. Rigby, Deci, Patrick in Ryan (1992) navezujejo to dihotomijo na pojmovanja učenja: nekatere teorije pojmujejo učenje kot spontan, vseživljenjski proces raziskovanja svojega okolja, ki je lasten vsakemu organizmu, druge pa učenje pojasnjujejo kot proces, ki je sprožen s strani dejavnikov izven organizma; organizem je v tem primeru kot računalnik, ki je programiran s strani zunanjih virov. Raziskave kažejo, da vodi notranja motivacija k bolj učinkovitim učnim procesom in daje bolj pozitivne učne rezultate kot zunanja motivacija (glej npr. Amabile, Hennesey in Grossman, 1986; Spence, 1971) ter se povezuje s koncepti, kot so zadovoljstvo, radovednost in usmerjenost na obvladovanje (Gottfried, Fleming in Gottfried, 2001).

Koncepta intrinzične motivacije ni upravičeno enačiti z notranjo kontrolo (Deci, Vallerand, Pelletier in Ryan, 1991; Ryan, Koestner in Deci, 1991). Posameznik je intrinzično motiviran, kadar občuti zanimanje za neko dejavnost in obenem zaznava možnost izbire dejavnosti. Notranje kontrolirana vedenja pa so vedenja, ki jih posameznik izvaja, ker občuti notranji pritisk po doseganju določenih standardov ali izidov. Takšna vedenja redko spremlja zanimanje in zaznana možnost izbire¹. Prav tako tudi »ekstrinzično motivirano« ni sinonim za »kontrolirano«; ekstrinzično motivirana vedenja so lahko bolj ali manj avtonomna oz. samodoločena.

1 Zato je slovenjenje angleškega izraza »intrinsic motivation« kot »notranja motivacija« nekoliko neustrezno in zavajajoče.

Samodoločeno vedenje je mogoče tako v primeru intrinzične kot ekstrinzične motivacije. Teorija samodoločenosti predpostavlja štiri tipe ekstrinzične regulacije, ki se razlikujejo glede na stopnjo samodoločenosti. Ti štiri tipi so skupaj s konceptoma amotivacije in intrinzične motivacije predstavljeni na spodnjem kontinuumu (za podrobnejši opis glej Ryan in Deci, 2000):

Amotivacija	Ekstrinzična motivacija: dejavnost je sredstvo za doseganje nekega cilja				Intrinzična motivacija: dejavnost je cilj sama po sebi
	Zunanja regulacija	Ponotranjena regulacija	Identificirana regulacija	Integrirana regulacija	
←odsotnost vedenja	vedenja, ki so uravnavana s pogoji, ki so očitno zunanji v odnosu do posameznika (npr. obljuba, nagrada, grožnja kazni)	vedenja, ki so motivirana s strani notranjih pritiskov; posameznik se vede na določen način, ker je prepričan, da je tako prav – drugačno vedenje spremljajo občutja krivde	vedenje je za posameznika osebno pomembno; gre za identifikacijo z določeno vrednoto ali dejavnostjo	integracija posameznih identifikacij z določenim vedenjem v koherenten občutek sestva	→veselje ob opravljanju dejavnosti; stanje zanosa
<i>Primer: Miha ne dela domačih nalog.</i>	<i>Primer: Tine se uči, ker se želi izogniti negativni oceni in nezadovoljstvu staršev ter učiteljev.</i>	<i>Primer: Darja se vsak dan dve uri uči, da se ne bi počutila kot »zguba«.</i>	<i>Primer: Beno si prizadeva čim boljše opraviti maturo, ker se želi vpisati na študij medicine .</i>	<i>Primer: Ajda se z veseljem uči španščino, saj bo naslednji semester študirala v Madridu.</i>	<i>Primer: Tadej pri likovnem ustvarjanju v šoli tako uživa, da pozabi na čas.</i>

Je torej zunanja/ekstrinzična motivacija problematična in bi se ji morali v šolah izogibati?

Intrinzična motivacija pri učenju vsekakor vodi v trajnejše znanje in boljše dosežke ter je za učenca prijetnejša. Nerealno pa je pričakovati, da bodo učenci za vse šolske dejavnosti intrinzično motivirani. V šolah sta nagrada in kazen (običajno z ocenami, pa tudi s pohvalo/grajo) ključni motivacijski sredstvi in nekateri avtorji poudarjajo, da je šola že zaradi tega sistema »korenčka in palice« okolje, ki izrazito spodbuja ekstrinzično motivacijo. Ključno je, da učitelj z ustreznimi spodbudami neguje področja, za katera so posamezni učenci intrinzično motivirani, dejstvo pa je, da vodenje razreda in motiviranje za učno delo pretežno temelji na vzvodih ekstrinzične motivacije. Pri tem je potrebno poudariti, da predstavljajo ključni problem učenci, ki so povsem nemotivirani, in ne tisti, pri katerih prevladuje zunanja motivacija. Pravi problem v šolah, ki vodi v začaran krog učne neuspešnosti in pojav šolskega osipa, je učna amotivacija.

Teorijo samodoločanja tvorijo štiri podteorije, ki pojasnjujejo različne motivacijske pojave (Deci in Ryan, 2000). Najbolj vplivna in najbolj empirično podprta med njimi je teorija kognitivne evalvacije, ki se osredotoča na vedenje, ki je intrinzično motivirano in poudarja vpliv socialnega konteksta na intrinzično motivacijo. Kot teoretska utemeljitev pomena socialnih odnosov v šoli pa je najbolj relevanten model, ki govori o treh osnovnih potrebah ter treh značilnostih socialnega okolja, ki vplivajo na zadovoljenost teh potreb pri posameznikih.

Preverjanje odnosa med vedenjem učiteljev v razredu in samoregulacijo pri učencih predstavlja enega izmed ključnih raziskovalnih področij v okviru teorije samodoločanja. Avtorji v okviru teorije samodoločanja predpostavljajo, da je samoregulacija učencev optimalna, kadar socialni kontekst zadovoljuje njihove osnovne potrebe; te so po teoriji samodoločanja naslednje (Deci, Vallerand, Pelletier in Ryan, 1991; Reeve, Bolt in Cai, 1999):

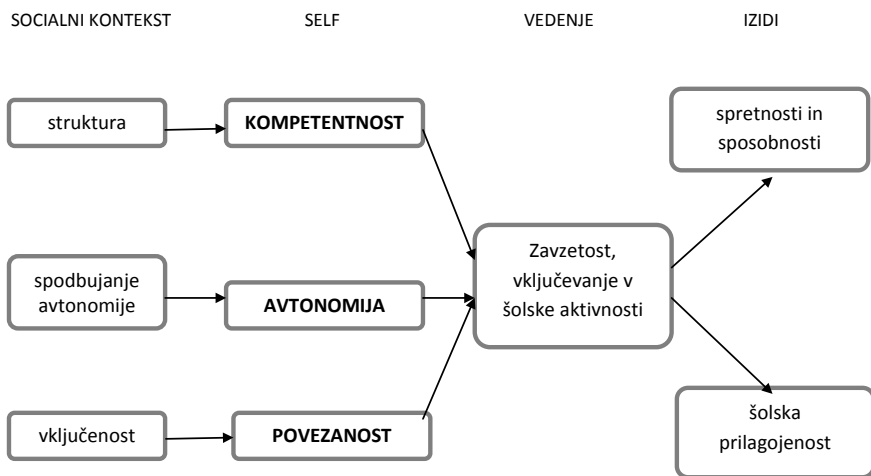
- potreba po občutju kompetentnosti;
- potreba po avtonomiji oziroma samodoločanju;
- potreba po povezanosti z drugimi.

Te potrebe je mogoče zadovoljiti z različnimi vedenji, ki se lahko razlikujejo tako med posamezniki kot med različnimi kulturami. Je pa zadovoljenost teh potreb bistvenega pomena za zdrav razvoj in zadovoljstvo vsakega posameznika neodvisno od kulture. Raziskave v okviru teorije samodoločanja so se usmerjale

zlasti na proučevanje stopnje zadovoljenosti temeljnih potreb v različnih socialnih okoljih ter na posledice različnih stopenj zadovoljenosti teh potreb (Deci in Ryan, 2000).

1.1.1.1 Procesni model odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi

Connell in Wellborn (1991) sta oblikovala model, po katerem so vključenost učencev v šolsko delo ter posledično njihove spretnosti in šolska prilagojenost optimalni, kadar socialno okolje zadovoljuje osnovne psihološke potrebe učencev (glej Sliko 1). V nadaljevanju navajam oblike učiteljevega vedenja, ki spodbujajo zadovoljevanje posameznih osnovnih psiholoških potreb pri učencih.



Slika 1: Procesni model odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi (prirejeno po Connell in Wellborn, 1991)

1.1.1.1.1 Socialni kontekst, ki spodbuja kompetentnost učencev

Potreba po kompetentnosti je opredeljena kot potreba po doživljanju sebe kot sposobnega doseči določene izide in izogniti se negativnim izidom (Connell in Wellborn, 1991). Občutja kompetentnosti učencev učitelj najučinkoviteje spodbuja z vzpostavljanjem optimalne strukture v razredu, kar pomeni, da daje jasne informacije o tem, kako učinkovito doseči želene izide. Učitelj lahko

zagotavlja strukturo na naslednje načine (Skinner in Belmont, 1993):

- z jasnim izražanjem svojih pričakovanj;
- s konsistentnim, predvidljivim in skladnim odzivanjem;
- z zagotavljanjem potrebne podpore;
- s prilagajanjem poučevanja razvojni stopnji učencev.

S takšnim vedenjem učitelj vpliva na zaznano kontrolo pri učencih, tj. na njihovo prepričanje, da lahko z lastnim vedenjem vplivajo na zelene izide. Rezultati različnih raziskav kažejo, da se visoka zaznana kontrola učencev povezuje z bolj pozitivnim vedenjem, stališči in občutki do šole ter z višjim splošnim življenjskim zadovoljstvom (Patrick, Skinner in Connell, 1993).

1.1.1.1.2 Socialni kontekst, ki spodbuja avtonomijo učencev

Potrebo po avtonomiji oziroma samodoločanju Connell in Wellborn (1991) opredelujeta kot potrebo po doživljanju izbire pri začetku, vzdrževanju in regulaciji dejavnosti ter doživljanju povezanosti med svojim vedenjem in osebnimi cilji ter vrednotami. Potrebo učencev po samodoločanju lahko učitelj zadovoljuje tako, da jim zagotavlja določeno stopnjo avtonomije, tj. svobode pri izbiri določenih oblik vedenja. To je mogoče:

- z dovoljevanjem izbire med različnimi učnimi dejavnostmi;
- z zagotavljanjem povezanosti med učnimi dejavnostmi in interesi učencev;
- še zlasti pa s čim manjšo prisotnostjo zunanjih nagrad, kontrole in pritiskov.

Tako so na primer Deci, Schwartz, Scheinman in Ryan (1981) pri učencih, ki so jih poučevali učitelji, ki so podpirali avtonomijo, ugotovili višjo stopnjo intrinzične motivacije, zaznane kompetentnosti in samospoštovanja v primerjavi z učenci, ki so jih poučevali kontrolirajoči učitelji. Deci, Nezlek in Sheinman (1981) so preverjali odnos med značilnostmi učitelja in intrinzično motivacijo pri učencih od četrtega do šestega razreda osnovne šole. Ugotovili so, da pride do pomembnega vpliva učiteljevega vedenja na intrinzično motivacijo že zelo kmalu na začetku šolskega leta, nato pa je ta vpliv dokaj stabilen in ne deluje več bistveno na spremembe intrinzične motivacije pri učencih. Učenci učiteljev, ki spodbujajo avtonomijo učencev, so bolj intrinzično motivirani kot učenci kontrolirajočih učiteljev. Avtorji tudi ugotavljajo razlike v načinu nagrajevanja med kontrolirajočimi učitelji in učitelji, ki podpirajo avtonomijo učencev. Kontrolirajoči učitelji pri nagrajevanju učencev bolj izpostavljajo kontrolirajočo funkcijo nagrade, avtonomijo podpirajoči učitelji pa poudarjajo informacijski vidik nagrade, tj. nagrado posredujejo kot informacijo o dobro opravljenem

delu. Deci, Spiegel, Ryan, Koestner in Kauffman (1982) so proučevali tudi povezanost med učiteljevim načinom uravnavanja vedenja v razredu in učinkovitostjo učencev. Rezultati raziskave kažejo, da so učenci kontrolirajočih učiteljev v prisotnosti učitelja bolj učinkoviti (v raziskavi so rešili dvakrat več sestavljanek kot učenci učiteljev, ki so podpirali avtonomijo), vendar pa so pri neodvisnem delu rešili le petino tega, kar so rešili v učiteljevi prisotnosti. Podobno ugotavljajo tudi nekateri drugi avtorji (npr. Reeve in sod., 1999). V isti raziskavi so avtorji preverjali tudi vpliv postavljanja učnih standardov za učence kot dejavnik učnega stila učiteljev. Ugotovili so, da so se učitelji, ki so dobili navodilo, da so odgovorni za to, da njihovi učenci dosežejo določene učne standarde, vedli bolj kontrolirajoče. Ti učitelji so v razredu mnogo več govorili in so pogosteje dajali navodila ter pogosteje uporabljali izraze, kot so »morate«, kot učitelji, ki niso dobili tega navodila. Učence so pogosteje učili rešitev problemov, medtem ko so učitelji, ki niso dobili navodila, da so odgovorni za delo učencev, tem dovoljevali več eksperimentiranja in samostojnega iskanja rešitev. Do podobnih ugotovitev so kasneje prišli tudi nekateri drugi avtorji (npr. Flink, Boggiano in Barrett, 1990; Roth, Assor, Kanat-Maymon in Kaplan, 2007; Ryan in Brown, 2005). Učitelji, ki so pod pritiskom odgovornosti za delo svojih učencev, se v razredu vedejo bolj kontrolirajoče, kar ima sicer pozitiven kratkoročni učinek na učinkovitost učencev, dolgoročni učinek na samostojno delo, intrinzično motivacijo in zaznano kompetentnost pa je negativen.

Ključni dejavnik bolj ali manj kontrolirajočega vedenja učiteljev so torej zunanji pritiski nanje, kar nakazuje na prepletenost in soodvisnost motivacije učencev in motivacije učiteljev, ki te učence poučujejo. Ta ugotovitev ima vsekakor pomembne praktične implikacije, še zlasti v kontekstu eksternih preverjanj znanja, kot je na primer matura.

Vprašanja za refleksijo

- Kdo je po vaši presoji odgovoren za učne dosežke učencev? Je to učitelj, učenci ali morda kdo tretji?
- Poskušajte predvideti posledice skrajnih pojmovanj o odgovornosti za uspešno učenje učencev – torej da je za učne dosežke učencev odgovoren samo učitelj ali samo učenci.
- Bi lahko rekli, da je delež odgovornosti, ki ga nosi posamezen akter v učnem procesu, odvisen tudi od razvojne stopnje učenca? Kako?

1.1.1.1.3 Socialni kontekst, ki spodbuja povezanost učencev z drugimi

Potreba po povezanosti je opredeljena kot potreba po občutju varne povezanosti s socialnim okoljem ter po doživljanju sebe kot vrednega ter ljubljenega in spoštovanega. Za zadovoljevanje potrebe učencev po povezanosti z drugimi je ključna učiteljeva vključenost, ki se nanaša na kvaliteto medosebnih odnosov z učenci in se kaže v obsegu, v katerem si učitelj vzame čas za učence, izraža pozitivna čustva do njih ter kaže pristno zanimanje zanje, ne le kot za učence, temveč kot posameznike, se je pripravljen prilagajati učencem ipd. Nasprotje vključenosti predstavlja zavračanje ali zapostavljanje učencev. Ključna dimenzija, ki opredeljuje kakovost povezanosti med posamezniki, je stopnja, do katere drug drugega doživljajo kot sprejemajočega in podpirajočega (Ryan, 1992).

Vlogo učiteljeve vključenosti so proučevale zlasti raziskave socializacije pri učencih ter raziskave, ki izhajajo iz teorije navezanosti (v Skinner in Belmont, 1993). Tudi v okviru pedagoške psihologije so avtorji raziskovali pomen občutja pripadnosti učencev v razredu in v šoli. Občutja povezanosti, ki so jih večinoma ugotavljali z merami šolske klime ter kvalitete odnosa med učitelji in učenci, kakor tudi občutja pripadnosti, sprejetosti, pomembnosti ter medosebne podpore, se pomembno povezujejo z učnimi izidi, vključujoč samoučinkovitost, pričakovanja uspeha, storilnostne vrednote, pozitivne afektivne odzive, prizadevanje, zavzetost, zanimanje v šoli, ciljno usmerjenost k nalogam in šolske ocene (glej Furrer in Skinner, 2003). Povezanost v šolskem kontekstu daje učencem občutje pomembnosti in s tem spodbuja njihovo aktivnost. Možno je, da ima občutje pripadnosti energetsko funkcijo – torej da pri učencih vzbuja entuziazem, zanimanje in pripravljenost sodelovati v učnih dejavnostih (Furrer in Skinner, 2003).

Raziskave potrebe po povezanosti v šolskem kontekstu so se večinoma osredotočale na povezanost učencev z učitelji. Vendar pa lahko k občutju povezanosti in pripadnosti v šoli odločilno prispevajo tudi vrstniki. Prav tako ima lahko pomembno vlogo pri učnem vedenju učencev njihovo občutje povezanosti s starši (glej npr. Niemiec in sod., 2006). Le redko so raziskave proučevale vse tri vire podpore hkrati (npr. Ryan, Stiller in Linch, 1994; Wentzel, 1998). Deci in Ryan (2000) poudarjata, da je lahko potreba po povezanosti v določenih primerih v konfliktu s potrebo po avtonomiji, saj gre za dve nasprotujoči si težnji – potrebo po integraciji s socialno skupino ter potrebo po individualnosti, samostojnosti. V optimalnem socialnem kontekstu naj bi bili ti dve potrebi

komplementarni, v manj optimalnih pogojih pa lahko postaneta antagonistični. Posamezniki se pogosto odrečejo popolni zadovoljenosti ene izmed obeh potreb na račun druge. Tako se lahko posameznik odreče avtonomiji, da bi v odnosu s pomembnimi figurami navezanosti prejemal odobravanje oziroma emocionalno varnost. Obratno si je mogoče zamisliti primer mladostnika, ki se odpove povezanosti s preveč kontrolirajočimi starši na račun lastne avtonomije (Ryan, 1992). Vendar pa je za razvoj občutja avtonomije mnogo ugodnejši kontekst, v katerem posameznik občuti povezanost oziroma bližino s pomembnimi (odraslimi) osebami. Ključno je torej, da učitelj po eni strani z učenci vzpostavi odnos povezanosti, po drugi strani pa spodbuja samostojnost učencev. Vendar pa Deci in sodelavci (1991) ugotavljajo, da je potrebno to interakcijo med povezanostjo in spodbujanjem avtonomije še natančneje raziskati.

1.1.1.1.4 Odnos med dimenzijami učiteljevega vedenja, ki spodbujajo zadovoljenost psiholoških potreb pri učencih

Omenjene tri dimenzije učiteljevega vedenja naj bi bile med seboj neodvisne, kar pomeni, da je mogoče ustvariti kontekste, za katere je značilna visoka ali nizka stopnja katerekoli kombinacije različnih dimenzij (Skinner in Belmont, 1993). Tako na primer Patrick in sodelavci (1993) ugotavljajo, da so šole prototip okolja z visoko stopnjo zaznane kontrole oziroma strukture ter nizko stopnjo avtonomije: pravila vedenja so načeloma jasna in konsistentna; učenci so seznanjeni s tem, katere oblike vedenja zagotavljajo uspeh in katere neuspeh, obenem pa učenci pogosto nimajo možnosti prosto izbirati lastnega vedenja in se odločati v skladu s svojimi interesi.

V okviru teorije samodoločanja so bile tudi v šolskem kontekstu izvedene številne raziskave, v katerih so ugotavljali učinek zaznane kontrole in avtonomije na šolsko delovanje (glej npr. Patrick in sod., 1993), manj pa so se osredotočali na vlogo zaznane povezanosti v učnem procesu. Potrebo po povezanosti in njen pomen v šolskem kontekstu so avtorji proučevali manj kot ostali dve potrebi (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl in McDougall, 1996). Vendar pa raziskave v zadnjih desetletjih kažejo, da je izmed vseh iz teorije samodoločanja izhajajočih dimenzij učiteljevega vedenja učiteljeva vključenost najpomembnejši napovednik učne motivacije učencev; učenci učiteljev z visoko izraženo vključenostjo svoje učitelje doživljajo ne le kot vključene, temveč tudi kot bolj strukturirajoče ter podpirajoče avtonomijo (Furrer in Skinner, 2003; Skinner in Belmont, 1993). Wentzel (2002) pa ugotavlja, da je pomanjkanje negujočega odnosa z učiteljem najbolj negativen napovednik učnega in socialnega vedenja učencev.

Tudi avtorja prej opisanega modela odnosov med socialnim kontekstom, selfom, vedenjem in izidi, Connell in Wellborn (1991), ugotavljata, da je odnos med zaznano povezanostjo z vrstniki in učitelji ter motivacijo manj proučevano področje; več so avtorji proučevali odnos med učiteljevim vedenjem in stališči kot napovedniki učnega vedenja učencev. Pri tem avtorja ugotavljata, da ne obstaja direktna povezanost med občutjem povezanosti v različnih tipih odnosov in učnimi dosežki učencev. Zaznana povezanost se z učnimi dosežki povezuje indirektno preko motivacijskih spremenljivk.

Tucker in sodelavci (2002) so preverjali model Connella in Wellborna na populaciji afroameriških učencev. Ugotovili so, da se izmed vseh dimenzij učiteljevega vedenja le njegova vključenost neposredno povezuje z učno zavzetostjo. Pri tem je še posebej pomembno poudariti, da gre za neposredno povezavo: vključenost učiteljev je torej imela učinek ne glede na to, ali so učenci poročali o zadovoljeni potrebi po povezanosti. Učenci, ki so poročali, da njihovi učitelji kažejo več zanimanja zanje in so bolj vključeni v njihova življenja, so poročali o večji zavzetosti pri učenju. Vpliv učiteljevega podpiranja avtonomije in zagotavljanja strukture v razredu na učno zavzetost se kaže posredno preko zaznane avtonomije in kompetentnosti pri učencih.

Stroet, Opdenakker in Minnaert (2013) na podlagi pregleda relevantnih raziskav, ki so preverjale učinke poučevanja, ki se usmerja na zadovoljevanje treh temeljnih potreb pri učencih v obdobju zgodnjega mladostništva, zaključujejo, da obstaja jasna pozitivna povezanost med poučevanjem, ki podpira potrebe po avtonomiji, strukturi in povezanosti, ter motivacijo in zavzetostjo učencev. A to velja le za učinek zadovoljenosti vseh treh potreb hkrati: raziskave, ki so preverjale le povezanost med zadovoljenostjo posamezne potrebe in učnimi izidi učencev, ne omogočajo tako enoznačnih zaključkov. Avtorji prav tako ugotavljajo, da je ta povezanost večja, če so kot mero zadovoljenosti zgoraj navedenih potreb uporabili zaznave učencev, in precej nižja ali celo ničelna, kadar ocena zadovoljenosti potreb temelji na opazovanjih.

1.1.2 Potreba po pripadnosti kot temeljna potreba

Zanimivo teoretsko izhodišče za utemeljevanje povezanosti med socialnimi vidiki življenja in učinkovitostjo na drugih področjih predstavlja hipoteza o pripadnosti avtorjev Baumeisterja in Learyja (1995). Avtorja predpostavljata, da predstavlja potreba po pripadnosti temeljni človeški motiv; z upoštevanjem potrebe po pripadnosti je mogoče pojasniti in integrirati različna spoznanja o vedenju v medosebnih odnosih. Po tej hipotezi imamo ljudje gon po oblikovanju

in vzdrževanju vsaj minimalne količine trajnih, pozitivnih in pomembnih medosebnih odnosov. Zadovoljevanje tega gona pa vključuje dva kriterija: (1) pogoste, prijetne interakcije z manjšim številom ljudmi ter (2) te interakcije potekajo v relativno stabilnem in trajnem kontekstu afektivne skrbi za dobrobit drug drugega. Interakcije z menjajočimi se partnerji so manj zadovoljujoče kot ponavljajoče se interakcije z isto osebo ali osebami. Prav tako je nezadovoljujoča povezanost brez pogostega stika.

Avtorja poudarjata, da najdemo potrebo po pripadnosti v vseh kulturah, čeprav so med njimi tudi razlike v intenzivnosti, kakor tudi kulturne in individualne variacije v izražanju in zadovoljevanju te potrebe. Predvidoma ima potreba po pripadnosti evolucijsko osnovo. Baumeister in Leary (1995) navajata dve ključni značilnosti te potrebe: (1) ljudje potrebujemo pogoste stike z drugimi ljudmi, ki so v idealnem primeru pozitivni in prijetni, najpomembnejše pa je, da v njih ni konfliktnosti in negativnih čustev; (2) prav tako je potrebno, da v tem odnosu zaznavamo medosebno vez, stabilnost, skrb ter nadaljevanje tega odnosa v predvideni prihodnosti.

Tě potrebe ni upravičeno enačiti s potrebo po druženju; pogosti stiki z ljudmi, ki nas ne podpirajo in so do nas ravnodušni, ne zadovoljujejo potrebe po pripadnosti. Prav tako ne zadostujejo odnosi, za katere je značilna močna navezanost, bližina in predanost, vendar pa ni rednega stika. Potreba po pripadnosti je torej več kot le potreba po druženju ali po bližnjem odnosu. Ta potreba vključuje tako potrebo po intimnem odnosu kakor tudi po pogostem stiku. Avtorja to navezujeta na Weissovo (1973, v Baumesiter in Leary, 1995) delitev na socialno in emocionalno osamljenost; nezadostna količina socialnih stikov vodi v socialno osamljenost, pomanjkanje smiselnega, bližnjega odnosa povezanosti pa v emocionalno osamljenost. Za zadovoljenost potrebe po pripadnosti je pomembno oboje – tako kvaliteta kot kvantiteta odnosa.

Z zadovoljeno potrebo po pripadnosti se povezujejo pozitivne emocije (sreča, zadovoljstvo), medtem ko se ogroženost socialnih odnosov, njihova izguba ali odsotnost povezuje z negativnimi občutki kot je tesnoba, depresivnost, ljubosumje, žalovanje. Baumeister in Leary (1995) predpostavljata, da predstavlja socialna izključenost najobičajnejši in najpomembnejši vzrok tesnobe. Če je potreba po pripadnosti le delno zadovoljena, torej če gre le za pogoste socialne stike brez prave povezanosti oziroma bližnji odnos brez pogostih stikov, je zadovoljstvo manjše, vendar pa imajo tudi taki delno zadovoljujoči odnosi nekatere koristi za posameznika v primerjavi s popolno odsotnostjo odnosov. Nezadovoljenost potrebe po pripadnosti se povezuje s številnimi neugodnimi izidi kot so psihične težave, večja stopnja samomorilnosti, antisocialno vedenje ipd.

Leary in Baumeister sta leta 2000 svojo teorijo razširila še s predpostavko, da je stopnja samospoštovanja pri posameznikih, ki uspevajo zadovoljevati svojo potrebo po pripadnosti, višja. Avtorja sta predpostavila, da predstavlja samospoštovanje merilec oziroma »sociometer«, ki nakazuje posameznikovo stopnjo pripadnosti oziroma socialne vključenosti. Leary in Baumeister (2000) sta mehanizem regulacije samospoštovanja primerjala s števcem goriva v avtomobilu, ki opozori, kadar je raven goriva že prenizka. Na podoben način naj bi ob nizki stopnji socialne vključenosti sociometer sprožil čustveno stisko kot alarmni znak, ki motivira posameznika k vedenju, katerega cilj je doseči, vzdrževati in obnavljati razumevanje v odnosih. Ob dnevih, ko se posamezniki počutijo bolj socialno vključene, naj bi se bolje počutili v zvezi s seboj – torej naj bi bilo njihovo samospoštovanje višje kot ob dnevih, ko se počutijo osamljene in izolirane. Raziskave to predpostavko, ki sta jo avtorja imenovala teorija sociometra, potrjujejo: spremembe v posameznikovi stopnji socialne vključenosti imajo močan učinek na samospoštovanje (za pregled glej Leary, 2003). Rezultati raziskave avtorjev Denissena, Penkeja, Schmitta in van Akena (2008) so teorijo sociometra potrdili na treh nivojih: intraindividualnem, interindividualnem in internacionalnem. Na intraindividualnem nivoju so avtorji ugotovili povezanost med kvaliteto in pogostostjo socialnih interakcij in samospoštovanjem: ob dnevih, ko so posamezniki poročali o kakovostnejših in pogostejših interakcijah, je bilo njihovo samovrednotenje bolj pozitivno. Na interindividualno raven se nanaša ugotovitev, da so tisti posamezniki, ki se v splošnem čutijo blizu svojim pomembnim drugim, tudi tisti, ki imajo višje samospoštovanje. Na mednarodni ravni avtorji ugotavljajo, da dosegajo države, katerih prebivalci vzdržujejo redne stike s prijatelji (npr. Grčija, Italija, Irska, Velika Britanija), višjo nacionalno stopnjo samospoštovanja kot države, kjer takšne kulturne prakse niso običajne (npr. Madžarska, Poljska, Slovaška). To se kaže tudi ob nadziranju stopnje doživljanja sreče, individualizma, bruto domačega proizvoda in nevroticizma.

* * *

Šolsko okolje predstavlja kontekst, ki daje učencem možnosti za zadovoljevanje potrebe po pripadnosti, še zlasti v odnosih z vrstniki. Prednost šolskega okolja je, da ob vzpostavljenih bližnjih odnosih zagotavlja pogostost stikov.

Najpogostejši obliki socialnih odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo in vzdržujejo v šoli ter s tem bolj ali manj uspešno zadovoljujejo svojo potrebo po povezanosti oziroma pripadnosti, so odnosi z vrstniki in odnosi z učitelji. V nadaljevanju sta ti dve obliki odnosov in njun pomen za šolsko prilagojenost učencev natančneje predstavljani.

1.2 Viri

Amabile, T. M., Hennessey, B. A. in Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 14–23.

Baumeister, R. F. in Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.

Condry, J. in Stokker, L. G. (1992). Overview of special issue on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 157–164.

Connell, J. P. in Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. V M. R. Gunnar in L. A. Sroufe (ur.), *The Minnesota symposia on child development: Vol. 23. Self processes and development: (str. 43–78)*. Hillsdale, NY, ZDA: Erlbaum.

Csikszentmihalyi, M. in Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. V C. Ames in R. Ames (ur.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (str. 45–71). San Diego, CA, ZDA: Academic Press.

Deci, E. L., Koestner, R. in Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.

Deci, E. L., Nezlek, J. in Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1–10.

Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037.

Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). The »What« and »Why« of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000-2001). Self-determination theory: An approach to human motivation and personality. *Sneto* 22. 7. 2013 z domače strani Univerze v Rochestru, <http://www.psych.rochester.edu/SDT/index.html>.

Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. in Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852–859.

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Scheinman, L. in Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G in Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Denissen, J. J. A., Penke, L., Schmitt, D. P. in van Aken, M. A. G. (2008). Self-esteem reactions to social interactions: Evidence for sociometer mechanisms across days, people, and nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 181–196.
- Flink, C., Boggiano, A. K. in Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916–924.
- Furrer, C. in Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177–196.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. in Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K. in McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (str. 313–345). New York, NY, ZDA: Cambridge University Press.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- La Guardia, J. G. in Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49, 201–209.
- Leary, M. R. (2003). Commentary on self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis (1995). *Psychological Inquiry*, 14, 270–274.
- Leary, M. R. in Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: sociometer theory. V M. P. Zanna (ur.), *Advances in experimental social psychology: Vol. 32* (str. 1–62). San Diego: Academic Press.
- Lepper, M. R., Greene, D. in Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of »overjustification« hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129–137.
- Niemiec, C. P., Lynch, M., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college:

A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761–775.

Patrick, B. C., Skinner, E. A. in Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 781–791.

Pellegrini, A. D. in Blatchford, P. (2000). *The child at school: Interactions with peers and teachers: Texts in developmental psychology*. London, VB: Arnold.

Pintrich, P. R. in Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ, ZDA: Merrill Prentice Hall.

Reeve, J., Bolt, E. in Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537–548.

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. in Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165–185.

Roth, G. , Assor, A., Kanat-Maymon, Y. in Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774.

Ryan, R. M. (1992). Agency and organisation: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. V R. Dienstbier in J. E. Jacobs (ur.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation*. Lincoln, Ne, ZDA: University of Nebraska Press.

Ryan, R. M. in Brown, K. W. (2005). Legislating competence: High-stakes testing policies and their relations with psychological theories and research. V A. J. Elliot in C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 354–72). New York, NY, ZDA: Guilford Publications.

Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Ryan, R. M., Koestner, R. in Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185–205.

Ryan, R. M., Stiller, J. D. in Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.

Sansone, C. in Harackiewicz, J. M. (2000). Looking beyond rewards: The problem and promise of intrinsic motivation. V C. Sansone in J. M. Harackiewicz (ur.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (str. 1–9). San Diego, CA, ZDA: Academic Press.

Skinner, E. A. in Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal

effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.

Spence, J. T. (1971). Do material rewards enhance the performance of lower-class children? *Child Development*, 42, 1461–1470.

Stroet, K., Opdenakker, M.-C. in Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87.

Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C. in Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39, 477–488.

Weiner, B. (1996). Foreword. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (str. xiii–xv). New York, NY, ZDA: Cambridge University Press.

Weinstein, R. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493–525.

Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (str. 226–247). New York, NY, ZDA: Cambridge University Press.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301.

Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. V W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur.), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology* (str. 235–258). New York, NY, ZDA: John Wiley & Sons.

»Ne maram šole. Nihče se noče igrati z mano in sploh mi ni dobro v šoli. Sovražim vse. Včasih zjutraj nočem v šolo.«

(Matic, 2. razred)

V tem poglavju boste spoznali:

- razvoj znanstvenega preučevanja vrstniških odnosov od začetkov preteklega stoletja do danes;
- možne načine in učinke vpliva vrstnikov;
- različne mere vrstniških odnosov s poudarkom na socialni sprejetosti; sociometrično preizkušnjo kot tehniko za merjenje socialne sprejetosti;
- vrstniške odnose v odnosu do samozaznavanja, spola in učne uspešnosti učencev;
- ključne vidike medvrstniškega nasilja: opredelitve, oblike, udeležence v procesu medvrstniškega nasilja in njihove psihološke značilnosti, dileme v zvezi z merjenjem tega pojava, dejavnike in nekaj smernic pri preprečevanju medvrstniškega nasilja ter odzivanju nanj;
- smernice za pomoč učencem, ki imajo težave v medvrstniških odnosih.

Odnosi z vrstniki so za otroke in mladostnike osrednjega pomena. Učenci vsakodnevno razmišljajo in se pogovarjajo o tem, koga marajo in koga ne. Skrbi jih, kaj si bodo drugi mislili o njih, izogibajo se vedenj in socialnih situacij, kjer bi bili deležni posmehovanja in zbadanja. Priljubljenost predstavlja eno izmed ključnih tem, okoli katerih organizirajo svoja dejanja. Ravno želja po socialni sprejetosti predstavlja motiv za številna (primerna in neprimerna) dejanja. Težave v vrstniških odnosih so pogosto tudi razlog, da se tudi učno uspešni učenci v šoli počutijo neprijetno. Nekaterim učencem šola ravno zaradi težav v vrstniških odnosih ni prijetna izkušnja. Vsak dan so prisiljeni veliko časa preživeti v okolju, kjer nimajo zadovoljenih potreb po varnosti in sprejetosti.

Med odraslimi, tako laiki kot tudi tistimi, zaposlenimi na področju vzgoje in izobraževanja, je pogosto slišati mnenje, da je variabilnost v razredu glede na socialno sprejetost običajen socialnopsihološki pojav, ki se mu ne moremo izogniti; nekatere učence imajo sošolci pač zelo radi, medtem ko so drugi

precej nepriljubljeni. To seveda drži – variabilnost v stopnji socialne sprejetosti je znotraj skupine neizogibna – le da gre to stališče pogosto v skrajnost, ko se poskuša minimalizirati pomen raznih oblik medvrstniškega nasilja (zmerjanje, izsiljevanje, fizično nasilje ...) – češ, »Otroci se bodo že zmenili, malo zmerjanja utrdi, tudi mi smo se kdaj tako obnašali.« Res je, da lahko težave v odnosih z vrstniki, ki so kratkoročne narave, učencem predstavljajo pomembne učne izkušnje; negativne povratne informacije s strani vrstnikov lahko na primer izboljšajo socialno kognicijo, izkušnje uspešnega razreševanja konfliktov lahko spodbujajo razvoj spretnosti emocionalne regulacije in reševanja konfliktov. Iz kroničnih težav v odnosih z vrstniki pa se otroci le redko naučijo uporabnih spretnosti (Bierman, 2004).

Otroci, ki doživljajo resne težave v vrstniških odnosih, predstavljajo rizično skupino za številne probleme v kasnejšem življenju, od namernega izostajanja od pouka, čustvenih motenj (tesnoba, depresivnost) do antisocialnega vedenja (zloraba psihoaktivnih substanc, delinkventno vedenje) (za pregled raziskav glej npr. Deater-Deard, 2001). Poleg tega imajo težave v vrstniških odnosih tudi posledice kratkoročne narave, kot so doživljanje stiske, nizko ali nerealno visoko samovrednotenje kot posledica obrambnih mehanizmov, negativno stališče do šole, kar pogosto vodi v manjšo motiviranost za šolsko delo ter v učno neuspešnost.

V tem poglavju so predstavljeni ključni metodološki in vsebinski vidiki proučevanja vrstniških odnosov ter nekaj v raziskavah preverjenih predlogov pomoči učencem, ki imajo v vrstniških odnosih težave².

2.1 Zgodovina proučevanja vrstniških odnosov

Razvojni psihologi so že od začetka prejšnjega stoletja poudarjali pomen vrstniških skupin za otrokov razvoj. Vendar pa intenzivnost teoretičnih razprav, kot npr. pri Piagetu ali Vigotskem, ni skladna z empiričnimi prizadevanji na področju vrstniških odnosov. V primerjavi s starši in učitelji, kot najpogosteje proučevanimi agenci socializacije, imajo vrstniške skupine nekatere značilnosti, ki otežujejo njihovo raziskovanje. Kindermann in Gest (2011) navajata naslednje: (1) vrstniške skupine tvori več kot en interakcijski partner, (2) ti partnerji otrokom najpogosteje niso dodeljeni, pač pa jih izberejo sami (velja

2 Del poglavja je bil v nekoliko drugačni obliki objavljen v reviji *Anthropos*:

Košir, K. (2011). Pregled proučevanja vrstniških odnosov pri šolskih otrocih in mladostnikih. *Anthropos*, 43, 111–140.

Avtorica imam dovoljenje časopisa *Anthropos* za objavo dela že objavljenega članka v posodobljeni obliki.

tudi za izbor ožje vrstniške skupine v okviru razreda) in (3) vrstniške skupine se hkrati z razvojem posameznega otroka, ki nas zanima, spreminjajo glede na sestavo in značilnosti.

Avtorji (Cillessen in Bukowski, 2000; Ladd, 1999) delijo zgodovino proučevanja vrstniških odnosov v tri večje valove. Prvi val zajema trideseta leta prejšnjega stoletja, ko so znanstveniki začeli proučevati značilnosti vrstniških skupin ter odnos med značilnostmi otrok in njihovim položajem v skupini. V tem obdobju so začeli razvijati tudi tehnike za proučevanje vrstniških odnosov – najbolj odmevna takšna preizkušnja je zagotovo Morenova sociometrična preizkušnja (Cadwallader, 2000, 2001). To obdobje sega približno do začetka druge svetovne vojne, ko je zanimanje za vrstniške odnose za več kot desetletje poniknilo (Cadwallader, 2000, 2001; Ladd, 1999).

Zanimanje za področje vrstniških odnosov se je ponovno obudilo v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, a pravi raziskovalni razcvet je to področje doživelo v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja kot posledica raziskav o pomenu vrstniških odnosov (npr. Cowen, Pederson, Babijian, Izzo in Trost, 1973; Harlow, 1969), ki so nakazovali, da imajo lahko pomanjkanje ali težave na področju odnosov z vrstniki v otroštvu za posledico težave v kasnejših razvojnih obdobjih. To je raziskovalce spodbudilo k raziskovanju, kako otroci razvijajo socialne odnose, pri čemer so izhajali iz predpostavke, da je ključni dejavnik oblikovanja odnosov socialno vedenje otrok. Ugotavljali so zlasti korelate socialne kompetentnosti in socialne sprejetosti; ugotovili so, da se antisocialna in moteča vedenja povezujejo z zavrnjenostjo s strani vrstnikov, prosocialna vedenja pa s socialno sprejetostjo v vrstniški skupini (glej npr. Bierman in McCauley, 1987; Bukowski in Newcomb, 1985; Dygon, Conger in Keane, 1987; Rudolph, Hammen in Burge, 1995). V zgodnjih osemdesetih letih prejšnjega stoletja so rezultate korelacijskih raziskav podkrepili še z ugotovitvami eksperimentalno zastavljenih raziskav, v katerih so kot intervencijo najpogosteje uporabili treninge socialnih veščin. Rezultati takšnih raziskav so pokazali, da urjenje socialnih veščin pomembno pripomore k večji socialni sprejetosti otrok, kar je vodilo do oblikovanja t. i. hipoteze o socialnih veščinah. Težave v socialnih odnosih pa so raziskovalci pojasnjevali s primanjkljaji na področju socialnih veščin (t. i. hipoteza o primanjkljajih na področju socialnih veščin, v Ladd, 1999).

Poleg tega so se raziskovalci v tem obdobju ukvarjali tudi z vprašanjem, zakaj prihaja do razlik med otroki v socialnih spretnostih. Obstajata dve različni raziskovalni smeri, ki sta poskušali pojasniti razvoj socialnih veščin pri otrocih:

prva izhaja iz predpostavke o zgodnjem usvajanju socialnih veščin in modelov procesiranja informacij; ta oblikovanje socialnih veščin pojasnjuje zlasti z različnimi socio-kognitivnimi konstrukti, kot so inter- in intrapersonalne kognicije (npr. Crick in Ladd, 1990; Dodge in Newman, 1981; Milich in Dodge, 1984). Raziskovalci v okviru druge raziskovalne smeri pa so se bolj osredotočali na socializacijske kontekste, v katerih usvajanje socialnih veščin poteka, še zlasti na družinsko okolje.

V tem obdobju so avtorji zaznali tudi potrebo po diferencialnih opredelitvah, tj. po jasnem razločevanju podobnih konstruktov na področju medvrstniških odnosov (npr. prijateljstvo in socialna sprejetost). Dejavnike socialne (ne) sprejetosti so začeli iskati ne le v značilnostih otroka (npr. agresivnost, umik), temveč tudi širše v vrstniški skupini, torej v odnosih, ki jih otroci oblikujejo med seboj.

V poznih petdesetih ter v šestdesetih letih prejšnjega stoletja se je v raziskovalnih krogih ponovno vzbudilo tudi zanimanje za sociometrično preizkušnjo, in sicer tako za različne načine aplikacije preizkušnje in analize rezultatov kot tudi za korelate sociometričnega položaja učencev (Cadwallader, 2000, 2001). V tem času so bili pod vplivom vedenjske paradigme precej razširjeni razni treningi pozitivnega vedenja. Ti treningi so izhajali iz predpostavke, da je mogoče s povečanjem stopnje pozitivnega socialnega vedenja in zmanjšanjem stopnje nezaželenega vedenja izboljšati socialno sprejetost manj sprejetih učencev. Vendar pa so bili takšni treningi le omejeno učinkoviti, zlasti zaradi neupoštevanja razvojnih vidikov socialne sprejetosti ter učenčevega širšega socialnega konteksta (Bierman, 2004).

Tretji val v proučevanju vrstniških odnosov predstavlja obdobje devetdesetih let prejšnjega stoletja (Ladd, 1999), ki se, kot je razbrati iz vsebin različnih serijskih publikacij, nadaljuje tudi v prvem desetletju novega tisočletja. V devetdesetih letih so raziskovalci nadaljevali delo v okviru nekaterih raziskovalnih smeri iz prejšnjih desetletij ter odprli nova raziskovalna vprašanja. V okviru prve smeri so avtorji nadaljevali z iskanjem dejavnikov vrstniških odnosov, pri čemer so razširili tako področje dejavnikov kot oblik vrstniških odnosov. Zlasti so proučevali pomen različnih oblik agresivnega vedenja za zavrtnjenost s strani vrstnikov ter iskali tudi druge dejavnike zavrtnjenosti, npr. socialni umik, ki naj bi bil napovednik zavrtnjenosti zlasti v poznem otroštvu in adolescenci, ko postane za vrstnike opaznejši in ga prepoznajo kot odklonskega (Rubin, Bukowski in Parker, 1998; Rubin in Stewart, 1996; Rubin, Stewart in Coplan 1995). Prav tako so raziskovalci poskušali identificirati tiste oblike socialnega

umika, ki vodijo v zavrtnjenost s strani vrstnikov (Harrist, Zaia, Bates, Dodge in Pettit, 1997). Na področju proučevanja prijateljskih odnosov so pozornost preusmerili od proučevanja oblikovanja prijateljstev na vzdrževanje in razpadanje prijateljstev. Pri iskanju izvorov socialnih veščin in deficitov na tem področju so še vedno prevladovali kognitivni modeli oziroma modeli socialnega procesiranja informacij. Izhajajoč iz tega so raziskovanje razširili na preverjanje predpostavke o povezanosti sociokognitivnih procesov z vedenjsko kompetentnostjo otrok in njihovo socialno prilagojenostjo. Prav tako so nadaljevali z raziskavami o pomenu starševskega vedenja za oblikovanje odnosov z vrstniki, pri čemer so še posebej izpostavljali vlogo tipa navezanosti, ki ga je otrok oblikoval s primarnim skrbnikom. Pojemovno razlikovanje med socialno sprejetostjo in prijateljstvom so dopolnili z uvedbo koncepta vrstniške viktimizacije kot posebne oblike odnosov, kjer so otroci izpostavljeni procesom zlorabe, ki spodbuja kognitivno-afektivna stanja, kot so negotovost, nezaupanje ali prestrašenost (Kochenderfer in Ladd, 1996). Pri tem so se avtorji ukvarjali tudi s stopnjo skladnosti med različnimi oblikami vrstniških odnosov. Ugotovili so, da imajo številni socialno nesprejeti učenci prijatelje, in ni nujno, da imajo visoko socialno sprejeti učenci oblikovane stabilne prijateljske odnose (Parker in Asher, 1993).

S Perryjevo (1979) izpopolnitvijo sociometrične klasifikacije, ki so jo dodatno izbrusili Coie, Dodge in Coppotelli (1982) so začeli v osemdesetih letih tudi množično uporabljati sociometrično preizkušnjo kot mero socialne prilagojenosti učencev (Cadwallader, 2000, 2001). Pri tem so praviloma izhajali iz dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije Coiea in sodelavcev (1982), ki delijo učence v pet skupin (priljubljeni, zavrtnjeni, prezrti, kontroverzni in povprečni učenci) ali pa so kot mero socialne sprejetosti uporabili socialno preferenčnost (razliko med standardiziranimi prejetimi pozitivnimi in negativnimi izbirami). V tem času so se pojavile tudi nekatere druge dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije (npr. Newcomb in Bukowski, 1983), a najpogosteje uporabljana naj bi bila prej omenjena klasifikacija Coiea in sodelavcev (Cillesen in Bukowski, 2000).

Eno izmed ključnih raziskovalnih področij tega obdobja predstavlja pomen vrstniških odnosov za šolsko (zlasti socialno) prilagojenost učencev. V devetdesetih letih so bile izvedene nekatere longitudinalne raziskave, ki so pokazale, da predstavlja zavrtnjenost s strani vrstnikov dokaj stabilen pojav, ki napoveduje tako motnje ponotrnanja in pozunanjanja kot tudi izostajanje od pouka, ponavljanje razreda in prilagoditvene težave pri prehodu v srednjo šolo (Coie, Lochman, Terry in Hyman, 1992).

V zadnjih desetletjih se raziskovalci namesto proučevanja izoliranih vrstniških odnosov lotevajo raziskovanja udeležbe otrok in mladostnikov v različnih oblikah odnosov ter proučujejo relativen (in diferencialen) prispevek različnih odnosov za specifične prilagoditvene izide (Ladd, 1999).

V zadnjih dveh desetletjih so se raziskovalci na področju vrstniških odnosov usmerjali predvsem na naslednja področja:

- Vedenje učencev vs. vrstniški odnosi kot možni dejavniki razvoja in prilagojenosti
Za proučevanje relativnega pomena (anti)socialnega vedenja učencev nasproti značilnostim vrstniške skupine kot dejavniku prilagojenosti raziskovalci uporabljajo zlasti longitudinalni raziskovalni pristop. Pionirsko delo na tem področju predstavlja raziskava Coiea in sodelavcev (1992), katere rezultati kažejo, da tako agresivno vedenje učencev kot njihova zavrženost s strani vrstniške skupine neodvisno napovedujeta prilagoditvene težave v adolescenci.
- Afektivni in fiziološki korelati vrstniških odnosov in socialne kompetentnosti
Raziskave v okviru tega pristopa se osredotočajo na prepletenost emocionalnih dispozicij (temperamenta), emocionalne regulacije in vedenjske regulacije ter navedene dejavnike postavljajo v odnos do socialne kompetentnosti. Prav tako so se raziskovalci začeli zanimati za socialne kognicije, vedenja in vrstniške odnose otrok in mladostnikov s kroničnimi emocionalnimi težavami (npr. depresivnost).
- Medspolne razlike v vrstniških odnosih
V zadnjih dveh desetletjih so avtorji začeli opozarjati, da se večina ugotovitev o vrstniških odnosih nanaša na te odnose pri dečkih. Zato je v zadnjem času naraslo zanimanje za medvrstniške odnose pri dekletih. Raziskave kažejo, da so dejavniki zavrženosti pri deklicah pogosto drugačni kot pri dečkih (za pregled raziskav glej Rose in Rudolph, 2006).
- Kulturne in etnične podobnosti in razlike v vrstniških odnosih in socialni kompetentnosti.

2.2 Vrstniki – pozitiven ali negativen vpliv?

Avtorji so bili v zgodovini proučevanja vrstniških odnosov različnega mnenja o tem, kakšen vpliv imajo vrstniki na stališča in vedenje otrok in zlasti mladostnikov (Berndt in Keefe, 1992). Danes se večina avtorjev strinja, da je lahko vpliv vrstnikov tako pozitiven kot negativen. Socialno vplivanje med vrstniki je vzajemen proces: otroci in mladostniki vplivajo na svoje vrstnike in so hkrati pod njihovim vplivom. Posledično si postajajo prijatelji vse bolj podobni (Berndt in Keefe, 1995). Raziskovalni rezultati (npr. Kindermann, 1993) kažejo, da pride pri učencih, katerih prijatelji se v šoli vedejo bolj prilagojeno, do porasta v šolski prilagojenosti. Obratno pride pri učencih, katerih prijatelji šoli pripisujejo manjši pomen, do upada šolske prilagojenosti. Bližnji in harmonični odnosi z vrstniki naj bi zlasti v obdobju mladostništva predstavljali pomemben vir podpore ter na ta način prispevali k socialni in učni šolski prilagojenosti. Po nekaterih opredelitvah šolske prilagojenosti obstoj tesnih odnosov z vrstniki ni le dejavnik, ki prispeva k boljši prilagojenosti, pač pa predstavlja pomemben indikator šolske prilagojenosti. Pri tem Berndt in Keefe (1992) opozarjata, da imajo lahko tesni vrstniški odnosi vendarle tudi negativen učinek na šolsko prilagojenost mladostnika. To naj bi veljalo za prijateljstva, za katera je značilna visoka stopnja konfliktnosti in rivalstva. Berndt in Keefe (1996) navajata štiri motive, ki omogočajo vplivanje s strani prijateljev. Ti so naslednji:

- potreba po odobravanju s strani drugih oziroma motivacija za to, da bi na druge naredili dober vtis; učenci želijo, da bi jih imeli prijatelji radi, zato si prizadevajo ustrezati njihovim pričakovanjem;
- želja učencev, da bi razmišljali in se vedli kakor njihovi prijatelji; učenci običajno izbirajo prijatelje, ki imajo značilnosti, ki jih občudujejo – to občudovanje učence motivira, da se vedejo kakor njihovi prijatelji;
- želja po zviševanju lastne pomembnosti ob tekmovanju s prijatelji, npr. na učnem področju;
- potreba po imeti prav; gre za neke vrste socialno validacijo v medosebnih odnosih; podobna stališča in vedenje prijateljev delujejo na zadovoljevanje te potrebe.

Ryan (2001) ugotavlja, da so si posamezniki znotraj vrstniške skupine podobni v različnih značilnostih (npr. učna uspešnost, čas, ki ga porabijo za domače naloge, uporaba substanc, pogostost zmenkov). To podobnost članov vrstniških skupin imenuje homofilija. K homofiliji naj bi prispevala dva procesa: socializacija in selekcija. Socializacija oziroma vrstniško vplivanje se kaže na posredne in neposredne načine. Pomembno vlogo pri tem ima socialna krepitev – tako se

vedenja, ki jih vrstniki ne odobravajo, v prihodnosti manj pogosto pojavljajo. Bolj posreden način vrstniškega vplivanja predstavljajo procesi vrstniškega modeliranja. Vplivanje se lahko vrši tudi na podlagi opravljanja, zbadanja in humorja. Drugi dejavnik homofilije je selekcija. Učenci najverjetneje izbirajo prijatelje, ki so jim že v osnovi podobni. Nato se ta podobnost zaradi procesov socializacije oziroma vrstniškega vplivanja običajno le še krepi. Avtorica opozarja, da je podobnost med člani vrstniške skupine vedno posledica tako socializacije kot selekcije. Da bi lahko razločevali učinek obeh procesov, so potrebne longitudinalne raziskave.

Drugačno sliko pa dobimo, če o potencialnem vplivu njihovih vrstnikov nanje vprašamo učence. Berndt in Keefe (1992) ugotavljata, da mladostniki večinoma zanikajo, da bi imeli prijatelji kakršenkoli učinek na njihova stališča do šole in vedenje v šoli. Za to odsotnost vpliva so sami večinoma navajali tri skupine razlogov:

- (1) Udeleženci so poročali, da so tako oni kot njihovi prijatelji neodvisni v svojem mišljenju in vedenju ter da to neodvisnost vzajemno spoštujejo. Takšno stališče je skladno z rezultati nekaterih etnografskih raziskav, ki kažejo, da je vpliv oziroma pritisk vrstnikov zelo redko očiteno in jasno izražen. Na podlagi tega Berndt in Keefe (1992) zaključujeta, da so populistična prepričanja (ter tudi teoretske predpostavke) o izrazitem neposrednem vrstniškem pritisku zavajajoča.
- (2) Nekateri učenci so izključevali vpliv prijateljev, ker naj bi bili tako oni kot njihovi prijatelji že v osnovi pozitivno naravnani do šole. To prepričanje se navezuje na razmišljanja nekaterih avtorjev, da obstajata dva možna razloga za podobnost med prijatelji: (a) možno je, da so vplivali drug na drugega in si postajali vse bolj podobni (b) ali pa so bila njihova stališča in vedenje podobna, že preden so postali prijatelji.
- (3) Tretji razlog, s katerim so mladostniki pojasnjevali odsotnost vrstniškega vpliva na šolsko vedenje, je bil odsotnost interesa in priložnosti za vplivanje na to vrsto vedenja. Učenci so na primer poročali, da se o šoli redko pogovarjajo.

Rezultati omenjene raziskave nakazujejo, da je vpliv vrstnikov (prijateljev) na stališča in vedenje v zvezi s šolo najverjetneje posreden. Ugotovljena podobnost oziroma konformnost z vrstniško skupino je najverjetneje posledica manj očitnih skupinskih procesov, npr. identifikacije z vrstniško skupino ali internalizacije, ki sta manj zunanje regulirana procesa. Avtorja zaključujeta, da je potrebno pri raziskovanju medvrstniškega vplivanja uporabiti tudi druge

vire podatkov, ki omogočajo bolj direktno oceno tega pojava in ne le poročanja učencev.

To sta sama tudi naredila. Proučevala sta, kakšen je vpliv diskusije s prijateljem na odločitev, koliko truda vložiti v šolsko delo. Avtorja ugotavljata, da takšen pogovor s prijateljem nima enoznačno pozitivnega ali negativnega učinka na motivacijo za šolsko delo, pač pa je učinek odvisen od tega, kakšen je prijatelj, s katerim mladostnik razpravlja o tem (Berndt in Keefe, 1992). V drugi, longitudinalno zastavljeni raziskavi (Berndt in Keefe, 1995), v katero je bilo vključenih približno 300 mladostnikov, avtorja ugotavljata, da se podobnost med prijatelji v motečem vedenju v šoli tekom šolskega leta povečuje. To velja le za stabilne prijateljske odnose (tj. tiste, ki so se ohranili od začetka do konca šolskega leta). V tej isti raziskavi so učenci tudi poročali, katere so pozitivne in katere negativne značilnosti njihovih prijateljskih odnosov. Rezultati raziskave kažejo, da se ta poročanja o prijateljskih povezujajo s samozaznano udeleženo in vedenjem v šoli. Učenci z bolj pozitivno opisanimi prijateljski bolj pozitivno zaznavajo šolo in svoje vedenje v šoli ter jih tudi učitelji zaznavajo bolj pozitivno. Ta ugotovitev kaže, da so težave v prijateljskih odnosih in težave v šoli medsebojno povezane. Kvalitetni prijateljski odnosi ter ustrezna šolska prilagojenost sta prepletena pojava. Z nadaljnimi analizami sta avtorja tudi ugotovila, da je kvaliteta prijateljstva napovednik šolske prilagojenosti – da torej učenci, ki imajo v razredu kvalitetne prijateljske odnose, posledično šolo zaznavajo bolj pozitivno in se v šoli tudi bolj pozitivno vedejo.

Podobno je Kindermann (1993) ugotavljal vpliv vrstnikov na učno motivacijo učencev. S tehniko socialnih omrežij je identificiral klike v razredu; ugotovil je, da so te klike dokaj homogene glede na učno motivacijo njenih članov. Tekom šolskega leta se je članstvo v teh klikah spreminjalo. S spremembo skupine pa se je spremenila tudi učna motivacija učencev, in sicer tako, da je se »prilegala« novi vrstniški kliki. Rezultati te raziskave jasno kažejo na vpliv vrstnikov na učne spreminljivke – tekom šolskega leta se namreč razen vrstniške skupine najverjetneje ni spremenilo nič bistvenega, kar bi utegnilo vplivati na učno motivacijo učencev (npr. sposobnosti, stališča staršev ipd.). Zdi se torej, da je izbira prijateljev oziroma referenčne skupine zelo pomembna za nadaljnjo prilagojenost posameznika.

Tudi Ryan (2001) je z namenom, da bi ugotovila vpliv vrstniške skupine na motivacijo in učne dosežke mladostnikov, izvedla longitudinalno raziskavo. Rezultati njene raziskave kažejo, da vrstniška skupina tekom šolskega leta pomembno vpliva na učno motivacijo in učne dosežke učencev. A ta vpliv ni

enak za vsa področja: kontekst vrstniške skupine se ne povezuje s spremembami v prepričanjih učencev o pomembnosti šole ter v pričakovanju uspešnosti. Čeprav je prišlo v povprečju do upada učne motivacije na prehodu v višji razred, je bilo to manj izrazito pri učencih, ki so bili člani vrstniške skupine z visoko učno motivacijo.

Ni pa utemeljeno enačiti vpliva in pritiska vrstniške skupine na posameznika. Berndt in Keefe (1996) poudarjata, da so ideje o velikem vrstniškem pritisku na mladostnike, ki so zelo pogoste v popularni psihološki literaturi, netočne. Močan pritisk vrstnikov na učence v zvezi s sodelovanjem v določenih oblikah vedenja je redek. Prav tako je napačno prepričanje, da je vpliv prijateljev pretežno negativen. Avtorja poudarjata, da so vplivi prijateljev pogostejše pozitivni kakor negativni. Tretje populistično prepričanje, ki ga avtorja omenjata, je, da se učenci uklonijo pritisku vrstnikov iz strahu pred kaznijo. Tudi to prepričanje je netočno, saj se lahko učenci v večini primerov izognejo kazni, v skrajnem primeru s tem, da se iz odnosa umaknejo. Prijateljski odnosi že po definiciji večinoma ne implicirajo prisile in pritiska, saj so opredeljeni kot odnosi, osnovani na enakosti in vzajemnem spoštovanju. Vendar pa je lahko tudi v odsotnosti eksplicitnega pritiska vpliv prijateljev, ki jih šola ne zanima, ki so v razredu moteči in imajo slabe učne dosežke, negativen (Berndt, 1999).

Ali bo vpliv prijateljev na učence pozitiven ali negativen, je po Berndtu (1999) odvisno od treh dejavnikov:

- značilnosti prijateljev: npr. pozitivno učno vedenje prijateljev ugodno deluje na šolsko prilagojenost učencev;
- značilnosti prijateljskega odnosa, zlasti kvalitete in stabilnosti odnosa: kvalitetni prijateljski odnosi vključujejo veliko pozitivnih in malo negativnih interakcij; takšna prijateljstva se običajno ohranijo dlje časa;
- interakcij med obema zgoraj navedenima dejavnikoma: tako ima na primer lahko kvalitetno, stabilno prijateljstvo s sošolcem, ki se redno neprimerno vede v šoli, negativen vpliv na učenca.

V zvezi z recipročnostjo vplivanja v odnosu otrok/mladostnik – vrstniška skupina se zdi smiselna Brownova (1999) delitev vrstniških odnosov na partnerske in prijateljske na eni strani ter odnose z večjimi vrstniškimi skupinami (ang. crowds), ki so lahko formalne (razred, razna interesna združenja) ali neformalne, na drugi. Vzajemno vplivanje naj bi bilo v diadnih odnosih mnogo bolj izrazito kot v odnosu med posameznikom in množico, kjer je vpliv množice na posameznika mnogo močnejši kot obratno. Pripadnost določeni vrstniški skupini namreč odraža posameznikov ugled med vrstniki. Nekatere vrstniške

skupine imajo večji ugled kot druge in vsak učenec ne more biti član katerekoli vrstniške skupine.

2.3 Socialna kompetentnost

Socialna kompetentnost predstavlja koncept, ki ga avtorji pogosto povezujejo z uspešnostjo vzpostavljanja in vzdrževanja odnosov z vrstniki. Opredelitve socialne kompetentnosti se precej razlikujejo med različnimi avtorji. Po eni izmed splošnih in s precejšnjim konsenzom sprejetih opredelitev je socialna kompetentnost splošna sposobnost otroka, da z vrstniki vzpostavlja pozitivne odnose (Dodge, 1989, v Bierman, 2004). V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so si avtorji prizadevali identificirati specifične oblike vedenj, ki naj bi prispevale k učinkovitosti v socialnih situacijah in torej tvorile koncept socialne kompetentnosti. Te socialne spretnosti so skušali identificirati tako, da so primerjali vedenje priljubljenih in nepriljubljenih učencev. V ozadju teh prizadevanj je bilo prepričanje, da bi z ukrepi, ki bi bili usmerjeni na primanjkljaje v določenih socialnih veščinah, izboljšali vrstniške odnose določenih učencev (Bierman, 2004). Vendar pa se je tak pristop izkazal kot preveč omejen. Pokazalo se je, da socialna kompetentnost predstavlja več kot le nabor določenih vedenj, saj vključuje tudi sposobnost posameznika, da vzpostavlja, se odziva in prilagaja svoje vedenje v dinamičnem socialnem kontekstu. Ocena stopnje socialno kompetentnega vedenja v določenem socialnem okolju je torej odvisna od številnih dejavnikov. Tako je na primer primernost določenih socialnih vedenj odvisna od razvojne stopnje, konteksta in kulture (Rubin in sod., 1998).

Socialno kompetentnost je torej potrebno pojmovati širše, kot posameznikovo sposobnost organiziranja socialnega vedenja na način, ki privabi pozitivne odzive (in odvrne negativne odzive) s strani drugih v različnih socialnih okoljih ter ob upoštevanju obstoječih socialnih dogovorov (Rubin in sod., 1998). Po tej opredelitvi je določen nabor socialno primernih vedenj sicer nujen, a ne zadosten kriterij socialne kompetentnosti. Poleg tega socialna kompetentnost zahteva še bolj kompleksne procese fleksibilne uporabe socialnega vedenja kot odziv na povratne informacije in socialne dražljaje iz okolja. To pa vključuje številne veščine, med drugim sociokognitivne sposobnosti in spretnosti reguliranja emocij, ki učencem omogočajo, da socialna vedenja izbirajo in uporabljajo primerno v različnih situacijah. Socialno kompetentnost je torej smiselno pojmovati kot neke vrste organizacijski konstrukt (Bierman, 2004). Pri tem se Bierman sprašuje, ali je izhajajoč iz takšnega pojmovanja socialne kompetentnosti možno in smiselno ločevati vedenjske, emocionalne in

kognitivne elemente socialnega vedenja. Takšno razdeljevanje spretnosti je sicer običajno v sodobnih treningih socialne kompetentnosti, vendar pa se ne sklada z modelom, ki socialno kompetentnost opredeljuje kot organizacijski konstrukt. V okviru tega modela je namreč učenčeva sposobnost socialno večšega vedenja v funkciji njegovih sposobnosti usklajevanja in integriranja vedenjske, emocionalne in kognitivne regulacije in ni le odraz učenčevih posameznih sposobnosti na vedenjskem, emocionalnem in kognitivnem področju.

Pellegrini in Blatchford (2000) poudarjata, da so pokazatelji socialne kompetentnosti v različnih razvojnih obdobjih različni. Izhajajoč iz modela Watersa in Sroufeja (1983, v Pellegrini in Blatchford, 2000) opredeljujeta socialno kompetentnost kot koncept, ki zajema sposobnost tvorjenja in usklajevanja prilagodljivih odzivov na zahteve okolja ter tvorjenja in uporabe možnosti v danem okolju. Avtorja navajata znake socialne kompetentnosti za različna razvojna obdobja. V Tabeli 1 povzemam razvojne naloge, ki naj bi nakazovale socialno kompetentnost v srednjem in poznem otroštvu ter v adolescenci.

Tabela 1: Znaki socialne kompetentnosti v srednjem otroštvu in v adolescenci (Pellegrini in Blatchford, 2000)

Srednje in pozno otroštvo	Adolescenca
<ul style="list-style-type: none"> • oblikovanje lojalnih prijateljev • vzdrževanje odnosov • delovanje v stabilnih skupinah • usklajevanje prijateljev in članstva v skupinah 	<ul style="list-style-type: none"> • oblikovanje intimnih odnosov • predanost v odnosih • delovanje v omrežjih odnosov • usklajevanje različnih odnosov

Za srednje otroštvo naj bi bilo značilno, da postaja otroku vse pomembnejše vzdrževanje odnosov tako na diadni kot na skupinski ravni. Lojalnost v prijateljskih odnosih narašča. Prihaja tudi do razreševanja konfliktov, sprejemanja različnih emocionalnih izkušenj ter obenem uporabe prijateljev za zviševanje stopnje samozavedanja. Na skupinski ravni pa se otroci učijo upoštevanja skupinskih norm. V adolescenci postanejo odnosi tako bolj intimni kot tudi bolj raznoliki. Mladostniki oblikujejo odnose z vrstniki obeh spolov. Uspešno vzdrževanje takih intimnih odnosov zahteva uravnavanje lastne emocionalne ranljivosti, samorazkrivanje ter višjo stopnjo samozavedanja.

2.4 Mere vrstniških odnosov

Vrstniške odnose je mogoče proučevati na nivoju skupinskih interakcij med vrstniki ter na nivoju diadnih odnosov znotraj teh skupin (Gifford-Smith in Brownell, 2003). Avtorji (npr. Bierman, 2004; Gifford-Smith in Brownell, 2003; Kindermann in Gest, 2011) se večinoma strinjajo, da obstajajo tri glavne raziskovalne tradicije, ki proučujejo vrstniške odnose. Iz teh treh raziskovalnih tradicij je mogoče izpeljati tri najpogosteje uporabljane mere vrstniških odnosov: (1) stopnja socialne sprejetosti posameznega učenca oziroma njegov socialni položaj v razredu; (2) število in kvaliteta njegovih prijateljskih odnosov in (3) socialna omrežja, v katere se povezujejo vrstniki. Pri tem socialna sprejetost in socialna omrežja predstavljajo konstrukt, osnovan na ravni skupinskih interakcij, prijateljstvo pa predstavlja diaden vrstniški odnos. Tem trem dimenzijam vrstniških odnosov Bierman (2004) dodaja še četrto, in sicer stopnjo viktimizacije posameznega učenca s strani vrstnikov. V nadaljevanju se osredotočam na prej omenjene tri in jih podrobneje opisujem. Pojav medvrstniškega nasilja, ki se tesno navezuje na prej omenjen koncept viktimizacije s strani vrstnikov, je predstavljen v zadnjem delu tega poglavja.

Kako lahko učitelj prepozna različne vidike vrstniških odnosov pri učencih?

Senzibilen in več učitelj lahko seveda določene vidike socialnega vedenja v razredu prepozna sam, brez uporabe različnih vprašalnikov. To še zlasti velja za učitelje nižjih razredov, ki preživijo z učenci veliko časa. Pa vendar obstaja med ocenami učiteljev, ki temeljijo na njihovem opazovanju socialnih odnosov v razredu, ter podatki, pridobljenimi z drugimi merami (npr. sociometrična preizkušnja in druge podobne tehnike imenovanja vrstnikov, samoocena učenca), določena stopnja neskladnosti. Najpogostejša področja neskladnosti so naslednja:

- Učenci, s katerimi sošolci radi sodelujejo pri pouku, niso nujno tudi najbolj zaželeni družabniki za druge dejavnosti. Pogosto učitelji učno uspešnim učencem, ki jih njihovi sošolci pogosto izbirajo za sodelovanje pri učnih dejavnostih, pripisujejo priljubljen sociometrični status, saj imajo v ta vidik odnosov med učenci pri pouku najboljši vpogled. Vendar pa priljubljenost za sodelovanje pri pouku ne pomeni nujno tudi priljubljenosti pri drugih dejavnostih.
- Učitelji kontroverzne učence, ki so v razredu običajno najbolj opazni, pogosto prepoznavajo kot najbolj priljubljene v razredu. Ti učenci so

zaradi svoje opaznosti v razredu zaznani kot najbolj priljubljeni tudi s strani svojih sošolcev, dejansko pa jih določen delež sošolcev ne mara in v postopku sociometrije prejemajo tudi negativne izbire.

- Učitelji včasih ne razločujejo dobro med učenci, ki so v razredu prezrti, in tistimi, ki so aktivno zavrjnjeni s strani sošolcev.
- Učitelji imajo omejen vpogled v skrajne oblike zavračanja učenca s strani sošolcev v obliki medvrstniškega nasilja. To se običajno dogaja, kadar učitelj ni prisoten.

Podatki, pridobljeni s sociometrično preizkušnjo in z drugimi načini pridobivanja podatkov o odnosih med učenci v razredu, lahko učitelju pomagajo pri oblikovanju bolj celostne ter s tem veljavne predstave o socialnih odnosih med učenci v razredu, v katerem poučuje.

2.4.1 Socialni/sociometrični položaj učenca v razredu

Sprejetost s strani vrstnikov je koncept, ki se ga raziskovalci lotevajo že od tridesetih let prejšnjega stoletja, v osemdesetih letih pa so začeli ta koncept ponovno proučevati in opredeljevati zlasti v odnosu do drugih tipov vrstniških odnosov, kot je na primer prijateljstvo (Buhs in Ladd, 2001).

V zadnjih desetletjih so se raziskovalci zedinili, da predstavlja vrstniška sprejetost, operacionalizirana kot sociometrični status, na odnose vezan konstrukt, ki odraža kolektivno valenco čustev članov skupine do posameznikov v skupini. Tako je za razliko od diadnih odnosov, kot je prijateljstvo, socialna sprejetost opredeljena na nivoju vrstniške skupine. Mere tega konstrukta dajejo informacijo o tem, koliko je nek učenec všeč oziroma ni všeč članom vrstniške skupine (Buhs in Ladd, 2001). Gre sicer za individualno mero, ki pa je odvisna od tega, kako posameznika vrednotijo člani referenčne skupine. Sociometrični status torej odraža odnos med posameznikom in skupino (Cillessen, 2011).

Raziskave, ki proučujejo socialno sprejetost oziroma sociometrični položaj učencev, kot vir podatkov uporabijo celoten razred kot relevantno referenčno skupino, ki posreduje informacijo o tem, koliko je vsak izmed učencev sprejet in/ali nesprejet s strani članov skupine (Coie in sod., 1982; Newcomb, Bukowski in Pattee, 1993).

Informacije o vedenju in s tem o položaju posameznih učencev v razredu ter

odnosih med njimi dobi učitelj običajno z opazovanjem. Obstajajo pa tudi metode, s katerimi lahko hitreje ugotovimo odnose in položaj posameznika v skupini. Najbolj razširjena izmed njih je **sociometrična preizkušnja**. Primarno je bila namenjena merjenju odnosov v družbi, kot pove že samo ime (socius – družba, metrum – merjenje, mera). Poleg sociometričnega položaja vsakega posameznega učenca lahko z njo ugotovljamo tudi (1) povezanost med posameznimi člani skupine (kdo koga izbira, kako se učenci povezujejo med seboj) ter (2) stopnjo povezanosti (kohezivnosti) celotne skupine (Pečjak in Košir, 2008). Jackson in Bracken (1998) navajata, da je prednost sociometrične preizkušnje pred opazovanjem predvsem v časovni ekonomičnosti, obenem pa dajejo njeni rezultati bolj celosten vtis o socialnih odnosih med učenci, saj vsakemu učencu omogoča, da poda svoje izbire sošolcev. Obstajajo številne različice sociometrične preizkušnje, tako glede na postopek izbiranja sošolcev (najpogosteje se uporablja imenovanje ali ocenjevanje sošolcev) kot tudi glede na uporabljen sociometrični kriterij, tj. vprašanje, ki ga postavimo učencem (npr. »Navedi tri sošolce, s katerimi se najraje/najmanj rad družiš.«; glej Pečjak in Košir, 2008).

Sociometrične raziskave so se prvenstveno ukvarjale z naslednjimi področji (Gifford-Smith in Brownell, 2003): (1) z metodološkimi vprašanji v zvezi z merjenjem sociometričnega položaja; (2) z dejavniki sociometričnega položaja ter (3) s skupinskimi procesi, povezanimi z oblikovanjem in vzdrževanjem sociometričnega položaja. Sodobni sociometrični postopki so osnovani na tako pozitivnih kot negativnih imenovanjih učencev, čeprav nekateri avtorji izražajo pomisleke v zvezi z etičnostjo uporabe negativnega kriterija. Vendar pa rezultati raziskav, ki so proučevale potencialne negativne učinke uporabe negativnega kriterija kažejo, da so v primeru primerne aplikacije preizkušnje ti pomisleki odveč (npr. Bell-Dolan, Foster in Sikora, 1989; Hayvren in Hymel, 1984). Vsekakor pa je pri izvedbi negativnega kriterija pomembno, da uspemo zagotoviti disciplino pri reševanju preizkušnje in učencev ne silimo v negativne izbire (ter seveda, da imamo za uporabo negativnega kriterija dober razlog – da torej izvedba preizkušnje ni sama sebi namen).

Etični vidiki uporabe sociometrične preizkušnje

Ob pravilni uporabi in interpretaciji rezultatov predstavlja sociometrična preizkušnja izjemno veljaven in ekonomičen merski pripomoček za ocenjevanje medosebnih odnosov v skupini. Kadar to preizkušnjo uporabljamo, pa se je potrebno zavedati tudi nekaterih vidikov njene uporabe, ki so potencialno problematični, ker lahko nasprotujejo etičnim

standardom pri psihološkem testiranju. Poznavanje teh vidikov naj ne bo razlog, da sociometrične preizkušnje ne bi uporabili, kadar obstajajo za to dobri razlogi, je pa opozorilo, da je potrebno pri vsaki uporabi skrbno pretehtati potencialne koristi in poskušati delovati tako, da se v čim večji meri izognemo morebitnim negativnim učinkom uporabe.

Ključni problemi uporabe sociometrične preizkušnje so naslednji:

- sociometrični vprašalnik načeloma ni anonimen; z anonimno uporabo bi izgubili dragoceno informacijo o vzajemnosti izbir (klasifikacijo v sociometrične skupine pa je mogoče izvesti tudi ob anonimni uporabi);
- ker so rezultati sociometrične preizkušnje za posamezne učence soodvisni, jih je potrebno obravnavati še posebej zaupno; zaradi omenjene soodvisnosti je problematičen tudi vpogled učenca v lastne rezultate, ki je sicer pravica vsakega udeleženca testiranja;
- najpogosteje naveden etični zadržek pri uporabi sociometrične preizkušnje predstavlja uporaba negativnega kriterija in njeni potencialni negativni učinki na medosebne odnose v razredu – tem se lahko izognemo s korektno izvedbo preizkušnje.³

Sociometrična preizkušnja torej zahteva večšega in strokovno usposobljenega uporabnika, ki se zaveda zgoraj omenjenih zadržkov in zmore v zvezi z njimi sprejemati optimalne odločitve.

2.4.2 Dvodimenzionalni sociometrični klasifikacijski sistemi

Kombinirana uporaba pozitivnega in negativnega kriterija omogoča razločevanje učencev glede na dve dimenziji (t. i. dvodimenzionalni sociometrični klasifikacijski sistem): socialno preferenčnost in socialni vpliv. Ti dve dimenziji sta opredeljeni kot izpeljana sociometrična konstrukta in sta načeloma neodvisni drug od drugega (sta pravokotni druga na drugo; glej Sliko 2). Socialna preferenčnost je mera relativne všečnosti in je opredeljena kot razlika med številom pozitivnih in negativnih imenovanj; učence z visoko socialno preferenčnostjo imajo njihovi sošolci raje (Cillessen in Bukowski,

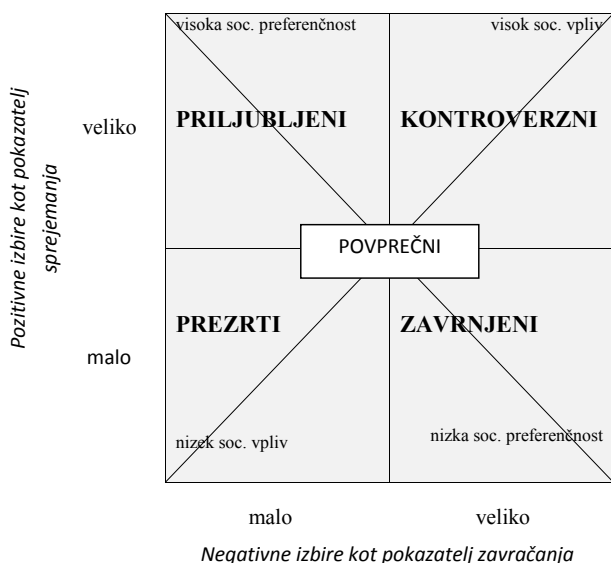
³ Po mojih izkušnjah daje uporaba zgolj pozitivnega kriterija zelo pomanjkljive informacije o odnosih v razredu in položaju posameznika (ne omogoča ločevanja med priljubljenimi in kontroverznimi ter med zavrnjenimi in prezrtimi). Menim, da uporaba zgolj pozitivnega kriterija ni smiselna, saj s testiranjem dobimo premalo informacij, da bi bilo testiranje upravičeno. Če ocenjujemo, da bi uporaba negativnega kriterija utegnila negativno vplivati na odnose v razredu, je po moji presoji sociometrično preizkušnjo nesmiselno izvesti. Gre torej za dilemo, ali sploh uporabiti preizkušnjo, in ne, ali uporabiti negativni kriterij.

2000). Socialni vpliv (imenovan tudi socialna opaznost) je opredeljen kot vsota pozitivnih in negativnih imenovanj, pri čemer so učenci z visokim socialnim vplivom v razredu bolj opaženi, ne glede na valenco (Terry, 2000).

Najpogosteje uporabljana dvodimenzionalna klasifikacijska sistema sta klasifikaciji Coiea, Dodgea in Coppotellija (1982) ter Newcomba in Bukowskega (1983). Prvi temelji na standardizaciji pozitivnih in negativnih izbir, drugi pa na načelih teorije verjetnosti. Ti dve klasifikaciji omogočata umestitev učencev v pet sociometričnih skupin:

- priljubljeni učenci (»popular«), ki imajo veliko pozitivnih in malo ali nič negativnih izbir. Zanje je značilna visoka socialna preferenčnost;
- zavrjnjeni učenci (»rejected«) z veliko negativnimi in malo ali nič pozitivnimi izbirami. Zanje je značilna nizka socialna preferenčnost;
- prezrti učenci (»neglected«), ki dobijo malo ali nič izbir in imajo nizek socialni vpliv;
- kontroverzni učenci (»controversial«) z veliko pozitivnimi in negativnimi izbirami in visokim socialnim vplivom;
- povprečni učenci (»average«) s povprečnim številom pozitivnih in negativnih izbir.

Dvodimenzionalna sociometrična klasifikacija z upoštevanjem dimenzij socialne preferenčnosti in socialnega vpliva je prikazana na Sliki 2.



Slika 2:
Shematični prikaz dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije

Iz slike je razvidno, da socialno sprejemanje in zavračanje nista nasprotna pola iste dimenzije – tako npr. to, da sošolci določenega učenca ne zavračajo, še ne pomeni, da ga sprejemajo (Bukowski, Sippola, Hoza in Newcomb, 2000). Odsotnost zavračanja torej še ne pomeni sprejetosti, kakor tudi odsotnost sprejemanja ne pomeni nujno zavračanosti. Konstrukta sta vzajemno neodvisna. S sociometrično preizkušnjo torej merimo tako socialno sprejetost, katere mero predstavljajo pozitivna imenovanja, kot tudi zavračanje, ki ga prikazujejo negativna imenovanja s strani vrstnikov. Ti dve dimenziji skupaj sta pokazatelj posameznikovega sociometričnega statusa, ki se kaže kot pripadnost eni izmed petih sociometričnih skupin. Sociometrični status torej ni bipolarna dimenzija, pač pa je opredeljen na podlagi kombinacije dveh dimenzij, ki jih je mogoče pojmovati kot socialno sprejetost in zavračanje ali pa kot socialno preferenčnost in socialni vpliv kot izpeljanki prvih dveh. Nekateri avtorji (npr. Gifford-Smith in Brownell, 2003) izraza sociometrični status in socialna sprejetost sicer pojmujejo kot sinonima in ju opredeljujejo kot stopnjo, do katere imajo učenci radi ali ne marajo določenega sošolca. V tem delu socialno sprejetost pojmem le kot eno dimenzijo sociometričnega statusa.

Klasifikacijski sistem Coiea in Dodga (1988)

$$\text{Socialna preferenčnost} = z_p - z_n$$

$$\text{Socialni vpliv} = z_p + z_n$$

Tabela 2: Kriteriji za umestitev učencev v sociometrične skupine po Coieiu in Dodgu (1988)

Sociometrična skupina	Socialna preferenčnost	Socialni vpliv
Priljubljeni	> 1.0	$z_p > 0; z_n < 0$
Zavrtnjeni	< -1.0	$z_p < 0; z_n > 0$
Prezrti	$z_p < 0; z_n < 0$	< -1.0
Kontroverzni	$z_p > 0; z_n > 0$	> 1.0
Povprečni	$1.0 \geq (z_p - z_n) \geq -1.0$	$1.0 \geq (z_p + z_n) \geq -1.0$

Opombe. z_p – standardizirane pozitivne izbire; z_n – standardizirane negativne izbire; socialna preferenčnost = $z_p - z_n$; socialni vpliv = $z_p + z_n$.

Cillesen in Bukowski (2000) navajata nekaj omejitev sodobnih sociometričnih klasifikacij. V primerjavi z začetnimi Morenovimi prizadevanji so te klasifikacije unilaterarne, saj z njimi dobimo le podatek, kako vrstniki zaznavajo določenega učenca. Moreno pa je sociometrično preizkušnjo zasnoval bilaterarno: poleg

tega, kako vrstniki zaznavajo določenega učenca, ga je zanimalo tudi, kako posameznik zaznava druge, torej kakšne so njegove sociometrične izbire (kar je razvidno iz sociomatrike).

Prav tako se je potrebno zavedati, da dvodimenzionalna sociometrična klasifikacija kakor vsak postopek razvrščanja, ki ni osnovan na naravnih mejnih vrednostih, temelji na principih verjetnosti in ne pojmovnih kriterijih. Sociometrične skupine, dobljene s takšnimi postopki, so torej umetno določene. To seveda ne pomeni, da so mejne vrednosti, ki jih določajo, nesmiselne, vendar pa sociometrične skupine tudi ne odražajo naravnih enot v vrstniškem sistemu. Nadalje Cillesen in Bukowski (2000) opozarjata, da se sociometrične skupine razlikujejo glede na različne dimenzije. V nekaterih primerih se sociometrični skupini razlikujeta v več kot eni dimenziji, npr. priljubljeni in zavrjnjeni učenci se razlikujejo tako v socialni sprejetosti (število pozitivnih izbir) in zavrjnjenosti (število negativnih izbir). Tako ni jasno, čemu pripisati razlike v prilagojenosti med učenci iz teh dveh skupin – razlikam v socialni sprejetosti ali razlikam v zavrjnjenosti.

Rezultati sociometrične preizkušnje

Sociometrični položaj učenca, določen z merami socialne preferenčnosti in vpliva ter klasifikacijo v sociometrične skupine, predstavlja le enega izmed možnih načinov analize in prikaza rezultatov sociometrične preizkušnje. V raziskovalne namene je tak način najpogosteje uporabljan, za namene analize socialnih odnosov v posameznem razredu pa je smiselno izdelati tudi sociomatriko in sociogram. Postopki analize rezultatov sociometrične preizkušnje so natančno opisani v Pečjak in Košir (2008).

2.4.2.1 Odnos med sociometrično priljubljenostjo in s strani vrstnikov zaznana priljubljenostjo

V zadnjem času rezultati nekaterih sociometričnih raziskav kažejo, da učenci priljubljenost pojmujejo drugače, kot je opredeljena v sociometričnem raziskovanju (Košir in Pečjak, 2004; LaFontana in Cellessen, 1999; Lease, Kennedy in Axelrod, 2002; Parkhurst in Hopmeyer, 1998). Očitno je potrebno razlikovati med dvema tipoma priljubljenih učencev:

- (1) sociometrično priljubljeni učenci, ki jih veliko vrstnikov sprejema in le malo ali nobeden zavrača ter
- (2) učenci, ki jih sošolci opisujejo kot priljubljene. Slednji ob aplikaciji

sociometrične preizkušnje niso nujno umeščeni v skupino priljubljenih učencev; pogosto so to npr. kontroverzni učenci (Parkurst in Hopmeyer, 1998). Prav tako učenci, ki so zaznani kot najmanj priljubljeni, niso nujno zavrneni; Parkhurst in Hopmeyer (1998) ugotavljata, da so kot takšni pogosto zaznani prezrti učenci.

Nekateri avtorji (npr. Babad, 2001) na podlagi teh ugotovitev zaključujejo, da je sociometrijo neustrezno pojmovati kot mero priljubljenosti. Vendar pa sociometrija v osnovi ni mera priljubljenosti. Kot že omenjeno, služi sociometrična preizkušnja ugotavljanju sprejemanja in zavračanja med učenci, na podlagi česar je mogoče določiti sociometrični položaj učencev. Priljubljenost merimo s sociometrično preizkušnjo le pogojno – na osnovi dimenzije sprejemanja in zavračanja lahko namreč opredelimo, kateri učenci so v skupini priljubljeni, pri čemer predstavlja kategorija priljubljenih učencev le eno izmed petih sociometričnih kategorij. Bolj ustrezno bi bilo torej reči, da učenci, ki so na podlagi sociometrične preizkušnje umeščeni v skupino priljubljenih učencev, niso nujno kot taki tudi zaznani s strani sošolcev. Parkhurst in Hopmeyer (1998) namreč ugotavljata, da je mogoče učence, ki so s strani svojih sošolcev zaznani kot priljubljeni, umestiti v dve skupini: (1) tisti, ki so tudi sociometrično priljubljeni in so s strani svojih vrstnikov zaznani kot prijazni in vredni zaupanja ter (2) učenci, ki na podlagi sociometrične preizkušnje niso umeščeni v skupino priljubljenih učencev in jih sošolci zaznavajo kot agresivne in domišljave. Na podlagi tega je mogoče sklepati, da učenci nekatere sošolce sicer zaznavajo kot priljubljene s strani večine sošolcev, čeprav jih ne marajo in jih ne doživljajo kot prijetne. To naj bi še posebej veljalo za učence z visokim socialnim vplivom (Parkhurst in Hopmeyer, 1998), torej za učence, ki so v razredu bolj dominantni.

Rezultati raziskave Košir in Pečjak (2004) tudi kažejo, da se odnos med sociometrično priljubljenostjo in s strani vrstnikov zaznana priljubljenostjo tekom obdobja mladostništva spreminja. Zdi se, da obe vrsti priljubljenosti pri zgodnjih mladostnikih (osnovnošolcih) predstavljata dokaj podoben konstrukt, kasneje (v srednji šoli) pa sta med seboj skoraj nepovezani. To bi lahko pripisali razvojnim spremembam v vrstniških odnosih, do katerih prihaja tekom obdobja mladostništva. Konformnost v vrstniških odnosih namreč v zgodnjem mladostništvu doseže vrhunec (Eccles, 2002). V kasnejših obdobjih mladostništva, ko postajajo mladostniki vse manj rigidni v svojih pričakovanjih in predstavah o »normalnem« vedenju ter bolj strpni do medosebnih razlik med posamezniki (Steinberg in Sheffield Morris, 2001), je za mladostnike, ki so iz različnih razlogov s strani svojih vrstnikov zaznani kot nepriljubljeni, lažje

doseči sprejemanje s strani določenih vrstnikov.

Določena stopnja neskladnosti med sociometrično priljubljenostjo in s strani vrstnikov zaznana priljubljenostjo veljavnosti sociometrične klasifikacije še ne postavlja pod vprašaj. Zaznana priljubljenost in sprejemanje s strani vrstnikov sta brez dvoma različna konstrukta, saj sociometrična preizkušnja v prvi vrsti ni tehnika za merjenje priljubljenosti. V *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Hornby, 2010) je izraz »priljubljen« opredeljen kot »tak, da ga mara, občuduje ali se ob njem dobro počuti veliko ljudi« (ang. »*liked, admired or enjoyed by many people*«). Učenec je torej priljubljen, če ga veliko vrstnikov mara, ne glede na to, ali ga poleg tega tudi zaznavajo kot priljubljenega. S tega vidika predstavlja ocenjevanje priljubljenosti na podlagi števila pozitivnih sociometričnih izbir najbolj neposredno metodo ugotavljanja učencev, ki so priljubljeni s strani vrstnikov. Seveda pa bomo priljubljenost najbolj veljavno ocenili z uporabo metodološke triangulacije, torej s kombiniranjem sociometričnih podatkov z informacijami o tem, kako priljubljenost učencev zaznavajo vrstniki in učitelji. Na vsak način tudi s strani vrstnikov zaznana priljubljenost predstavlja uporabno mero priljubljenosti učencev. Glede na to, da učenci svoj položaj v vrstniški skupini ocenjujejo kot zelo pomemben, je koristno razumeti tudi njihovo pojmovanje priljubljenosti.

2.4.2.2 Dejavniki socialne sprejetosti

Raziskovalci so veliko proučevali korelate sociometričnega položaja učencev. Glavni cilj tega tipa raziskovanja je identificirati specifične primanjkljaje v socialnih veščinah ter problematična vedenja skupin učencev z različnim sociometričnim položajem. Osnovna metodologija te raziskovalne smeri je grupiranje učencev v sociometrične skupine ter primerjava teh skupin glede na različne vedenjske (včasih pa tudi nevedenjske) dimenzije. Rezultati teh raziskav se nekoliko razlikujejo glede na metodo pridobivanja podatkov o vedenjskih značilnostih učencev. Te podatke so namreč v različnih raziskavah pridobivali na različne načine: s samoporočanjem učencev, na podlagi ocen poročevalcev (najpogosteje učiteljev in sošolcev) ter z opazovanjem. Manjše nekonsistentnosti v rezultatih se pojavljajo tudi glede na uporabljen postopek razvrščanja učencev v sociometrične skupine (Frentz, Gresham in Elliot, 1991). Podobno ugotavljata tudi Coie in Dodge (1988). A vendarle omogočajo rezultati tovrstnih raziskav v splošnem zelo podobne zaključke v zvezi z vedenjskimi značilnostmi učencev iz različnih sociometričnih skupin.

Ollendick, Weist, Borden in Greene (1992) poudarjajo, da je treba mere socialne sprejetosti ločevati od socialnega vedenja, čeprav se oboje pogosto povezuje

(npr. priljubljeni učenci se običajno vedejo bolj prosocialno). To je še zlasti pomembno, ker je prekrivanje med obema konstruktoma odvisno od nekaterih drugih značilnosti, kot so starost, stopnja poznavanja med vrstniki, razredni kontekst ter nekatere nevedenjske značilnosti učencev (npr. zunanji videz). Prav tako rezultati nekaterih raziskav kažejo, da imajo določena vedenja različne izrazne oblike ter različne funkcije; tako je na primer potrebno ločiti med instrumentalnim in reaktivnim agresivnim vedenjem; v prvem primeru gre za namerno uporabo agresivnega vedenja z namenom doseganja določenih ciljev, v drugem primeru pa je agresivno vedenje odziv na socialne dražljaje iz okolja in je v večji meri nekontrolirano (Yoon, Hughes, Cavell in Thompson, 2000). Podobno ima lahko tudi prosocialno vedenje različne funkcije in ni nujno vedno altruistično motivirano; tako npr. Boxer, Tisak in Goldstein (2004) ugotavljajo, da se lahko mladostniki vedejo prosocialno tudi z namenom manipuliranja z drugimi ter doseganja določenih ciljev. Takšna oblika prosocialnega vedenja se povezuje tudi z agresivnim vedenjem. Najverjetneje gre v teh primerih za dominantne mladostnike, ki v odnosih kontrolirajo druge.

Raziskav, ki so ugotovljale korelate socialne sprejetosti oziroma značilnosti učencev iz različnih sociometričnih skupin, je bilo še zlasti v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja veliko (glej npr. Boivin in Bégin, 1989; Coie in Dodge, 1988; Dygon in sod. 1987; Frenzt in sod., 1991). V splošnem tovrstne raziskave ugotavljajo naslednje (v Williams in Gilmour, 1994):

- sociometrični položaj priljubljenih učencev se najpogosteje povezuje s prosocialnim vedenjem; ti učenci so pripravljene pomagati, spoštujejo avtoriteto in pravila vrstniške skupine in se aktivno vključujejo v pozitivne interakcije z vrstniki;
- zavrtni učenci izmed vseh skupin predstavljajo najbolj rizično skupino za kasnejše prilagoditvene težave; to sociometrično skupino natančneje opisujem v naslednjem poglavju;
- kontroverzni učenci so pogosto moteči in agresivni, vendar pa imajo določene vodstvene sposobnosti in socialne spretnosti; nekateri avtorji (npr. Bukowski in Newcomb, 1985) tudi poudarjajo, da gre za vedenjsko dokaj heterogeno sociometrično kategorijo;
- prezrti učenci so v primerjavi z drugimi učenci pogosto manj agresivni; sicer se le v maločem razlikujejo od priljubljenih in povprečnih učencev (Coie in Dodge, 1988) in naj ne bi predstavljali rizične skupine za kasnejše prilagoditvene težave;
- povprečni učenci v raziskavah, ki proučujejo vedenjske korelate sociometričnega statusa, običajno predstavljajo standard za primerjavo; relativno neoprijemljivi vzorci vedenja povprečnih učencev tako služijo

kot osnova za primerjanje članov bolj ekstremnih sociometričnih skupin.

Newcomb in sodelavca (1993) so na podlagi večjega števila raziskav, ki izhajajo iz dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije in ugotavljajo dejavnike sociometričnega položaja učencev, izvedli metaanalitično raziskavo. Avtorji ugotavljajo, da je za priljubljene učence značilna vrsta socialno zaželenih lastnosti na različnih vedenjskih področjih. Tako ti učenci izražajo tako višjo stopnjo sociabilnosti kot tudi višje kognitivne sposobnosti ter obenem nižjo stopnjo agresivnosti in umika iz socialnih situacij kot povprečni učenci. Vedenjski profil zavrženih učencev pa je skoraj povsem nasproten; ti učenci kažejo več agresivnega vedenja, višje stopnje umika ter imajo nižje kognitivne sposobnosti. Prezrti učenci se od povprečnih učencev najmanj razlikujejo; so nekoliko manj agresivni ter tudi manj sociabilni; so nekoliko manj vključeni v vrstniško skupino. Vedenje kontroverznih učencev pa predstavlja kombinacijo značilnosti priljubljenih in zavrženih učencev; ti učenci imajo boljše socialne spretnosti ter višje kognitivne sposobnosti in boljše učne dosežke kot zavrženi učenci, hkrati pa izražajo dokaj visoko stopnjo agresivnosti.

Frentz in sodelavca (1991) ugotavljajo, da je bila večina raziskav, ki proučujejo povezanost med vedenjskimi značilnostmi učencev in njihovim sociometričnim položajem v razredu, izvedenih na šolskih otrocih in le redko na mladostnikih. Vendar pa rezultati njihove raziskave kažejo, da večji del vzorcev socialnih spretnosti, problematičnih oblik vedenja in učnega delovanja velja tudi za mladostnike iz različnih sociometričnih skupin.

Gifford-Smith in Brownell (2003) ugotavljata, da se raziskave dejavnikov sociometričnega položaja v zadnjem desetletju ne osredotočajo več toliko na razlike med vedenjskimi značilnostmi učencev iz različnih sociometričnih skupin, pač pa še bolj poglobljeno proučujejo heterogenost znotraj ene sociometrične skupine (npr. podtipe zavrženih učencev; glej npr. Yoon in sod., 2000). Prav tako raziskovalci pri ugotavljanju vedenjskih značilnosti učencev glede na njihovo socialno sprejetost vse bolj upoštevajo tudi oblike, funkcije in pomene socialnega vedenja v okviru določenega socialnega konteksta.

2.4.2.2.1 Zavrženi učenci

Zavrženi učenci predstavljajo rizično skupino (Parker in Asher, 1987), zato jim je bilo posvečene največ raziskovalne pozornosti (Gifford-Smith in Brownell, 2003). Bierman (2004) navaja, da večina zavrženih učencev kaže vsaj enega izmed naslednjih vedenjskih vzorcev:

- nizka stopnja prosocialnega vedenja;
- visoka stopnja agresivnega/motečega vedenja;
- visoka stopnja brezbržnega/nezrelega vedenja in/ali
- visoka stopnja socialne anksioznosti/umika.

Največ raziskav se je osredotočalo na povezanost med zavrženostjo in agresivnim vedenjem. Zavrjnjeni učenci se pogosteje vključujejo v agresivne oblike vedenj (Newcomb in sod., 1993), v bolj sovražne in neizzvane oblike agresivnega vedenja (Coie, Dodge, Terry in Wright, 1991) in uporabljajo agresivno vedenje za reševanje konfliktov ali za doseganje zelenih ciljev (Coie in sod., 1991).

Vendar pa agresivno vedenje samo po sebi ne implicira nujno zavrženosti. Raziskovalci ugotavljajo, da je smiselno ločevati med agresivnimi zavrjnjenimi učenci in agresivnimi učenci, ki jih sošolci ne zavračajo (Bierman in Wargo, 1995). Yoon in sodelavci (2000) so proučevali razlike v socialni kogniciji med agresivnimi zavrjnjenimi učenci in agresivnimi učenci, ki jih vrstniki ne zavračajo. Pri slednjih so pogosteje kot pri agresivnih zavrjnjenih učencih našli prepričanje, da ima agresivno vedenje pozitivne rezultate. Ti učenci so bili tudi bolj drzni pri uporabi agresivnega vedenja v odnosih z vrstniki in so agresivnost uporabljali kot sredstvo za doseganje zelenega cilja. Za razliko od tega se je agresivnost pri agresivnih zavrjnjenih učencih pogosteje pojavljala kot obrambna reakcija ob doživljanju jeze. Podobne so tudi ugotovitve drugih raziskav (Bierman, Smooth in Aumiller, 1993; Bierman in Wargo, 1995), ki kažejo na večjo stopnjo nekontroliranih vedenjskih težav pri agresivnih zavrjnjenih učencih. Posledično se obe skupini agresivnih učencev razlikujeta tudi v oceni tveganja kasnejših prilagoditvenih težav. Rezultati raziskave Biermana in Warga (1995) kažejo, da je po dveh letih 64 odstotkov agresivnih zavrjnjenih dečkov in 38 odstotkov agresivnih dečkov, ki jih vrstniki ne zavračajo, ostalo agresivnih.

Čeprav so v različnih raziskavah vzroke zavrženosti pogosto iskali v značilnostih zavrjnjenih učencev (in jih tudi našli), pa ne smemo pozabiti, da je zavrženost socialni pojav in ne značilnost posameznega učenca: vzroke je torej potrebno iskati tako v značilnostih zavrjnjenih učencev kot v značilnosti vrstniške skupine, pa tudi v drugih značilnostih otrokovega okolja. Tako so na primer Boivin, Dodge in Coie (1995) ugotovili, da je odnos med učenčevim socialnim položajem v razredu ter njegovim (a)socialnim vedenjem, kot je na primer reaktivna agresivnost ali umik, odvisen od stopnje tovrstnega vedenja v razredu. V skupinah, kjer je bilo takšno vedenje normativno, se ni povezovalo z zavrženostjo. V razredih, kjer sta bila agresivno vedenje in umik manj pogosta, pa se je takšno vedenje negativno povezovalo s socialno sprejetostjo.

Podoben odnos, le v nasprotno smer, so avtorji ugotovili med pozitivnim socialnim vedenjem in socialno sprejetostjo. Prosocialno vedenje se s socialno sprejetostjo povezuje le v skupinah, kjer je takšno vedenje dokaj običajno. Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge in Coie (1999) so do podobnih ugotovitev prišli za negativno, ne pa tudi za pozitivno vedenje, katerega povezanost s socialno sprejetostjo naj bi bila neodvisna od razrednih norm. Razumevanje zavrtnosti pri učencih torej zahteva tako proučevanje zavrtnih učencev kakor tudi vrstniške skupine, v kateri do zavračanja prihaja. Slednja ima še posebej pomembno vlogo pri ohranjanju položaja zavrtnosti v skupini, saj sošolci zavrtni učenci pristrano zaznavajo (Donohue, Perry in Weinstein, 2003). Vsaj polovica učencev osnovne šole pri prehodu na novo šolo ni bila več zavrtna s strani vrstnikov.

Kaj pomeni, če rečemo, da je nekdo priljubljen, zavrtn, prezrt, kontroverzen, povprečen?

Pred seboj imamo rezultate sociometrične preizkušnje. Ali lahko sklepamo, da je priljubljena učenka tudi učno uspešna, prosocialna, iz »urejene« družine? Da je zavrtna učenka agresivna, prezrt učenec plah in introvertiran, kontroverzen dominanten in povprečen preprosto v ničemer ne izstopa? Nikakor.

Najpogostejše napake pri interpretiranju posameznikovega sociometričnega položaja so naslednje:

- pojmovanje sociometričnega položaja kot trajne, inherentne značilnosti posameznika;
- sklepanje o vedenjskih, osebnostnih in/ali značilnostih posameznika zgolj na podlagi sociometričnega položaja posameznika (»ker je priljubljena, je zagotovo zelo prijetna in družabna«);
- sklepanje o sociometričnem položaju posameznika zgolj na podlagi vedenjskih značilnosti posameznika (»ker je agresiven, je zagotovo zavrtn«).

V poglavju *Dejavniki socialne sprejetosti* so sicer predstavljene nekatere najpogostejše vedenjske, osebnostne in kontekstualne značilnosti, ki se povezujejo s posameznimi sociometričnimi položaji, a zelo napačno bi bilo deterministično sklepati, da v raziskavah ugotovljene najpogostejše značilnosti priljubljenih (zavrtnih, prezrtih, kontroverznih, povprečnih)

učencev veljajo za vse učence iz te sociometrične skupine. Ne pozabimo, da sociometrični status ni značilnost posameznika, pač pa je opredeljen z odnosom med posameznikom in skupino. Kot tak je torej v precejšnji meri odvisen od značilnosti posameznika, pa tudi od značilnosti skupine, ki tega posameznika ocenjuje. Pri prehodu v novo skupino z drugačnimi normami se lahko posameznikov sociometrični položaj spremeni, prav tako se lahko spremeni v obstoječi skupini, če se spremeni vedenje (ali druge značilnosti) posameznika ali se spremenijo norme skupine.

V praksi se tovrstni napačni sklepi pogosto utemeljujejo z raziskovalnimi ugotovitvami, češ, raziskave so pokazale, da so zavrjnjeni učenci agresivni. Takšno sklepanje predstavlja naivno in izkrivljeno razumevanje (družboslovnih?) znanosti in namesto v iskanje resnice vodi v utrjevanje stereotipov. Sodobne raziskave na področju dejavnikov socialne sprejetosti sicer še vedno raziskujejo najpogostejše značilnosti učencev na posameznih sociometričnih položajih, vse bolj pa poudarjajo tudi heterogenost v značilnostih učencev znotraj posameznih sociometričnih skupin.

Kaj nam torej pove informacija o sociometričnem položaju posameznika v skupini? Manj, kot se zdi. Dejstvo, da je Matej s strani sošolcev zavrjen, o njegovem vedenju in drugih značilnostih ne pove prav veliko. Stereotip o zavrjenem učencu, ki prihaja iz družine z nižjim socialno-ekonomskim položajem in je vedenjsko problematičen, sicer v določenih primerih drži, ni pa nujno. Z gotovostjo lahko trdimo le, da se nekateri učenci (veliko glede na povprečno število negativnih izbir v razredu – koliko pomeni »veliko«, pa variira od razreda do razreda) z Matejem ne družijo radi in da je v razredu malo ali nič učencev, ki se z njim radi družijo. Kakršnekoli druge interpretacije so lahko dobrodošle kot delovne hipoteze, ki jih je potrebno raziskati. Prehitri in nepreverjeni sklepi zgolj na podlagi rezultatov sociometrične preizkušnje lahko vodijo v neustrezno in krivično obravnavo učenca kot tudi v neustrezno delo s celotnim razredom.

Ugotavljanje dejavnikov socialne sprejetosti v konkretnem razredu

Rezultatov raziskav, ki so proučevale dejavnike socialne sprejetosti, torej ni korektno nekritično posploševati ter v njih iskati odgovor o dejavnih socialnih odnosov v konkretnem razredu, saj so lahko ti specifični za določen razred. Učitelj/šolski svetovalni delavec pa ima seveda možnost,

da sam razišče, kaj je v ozadju različnih sociometričnih položajev v posameznem razredu. Ena izmed možnosti je uporaba **postopkov imenovanja vrstnikov**. Ti so zelo podobni postopku sociometrične preizkušnje, saj učence v razredu prosimo, da imenujejo svoje sošolce, ki ustrezajo določenim opisom vedenj. Pri uporabi teh postopkov veljajo enaki etični pomisleki kot pri uporabi sociometrične preizkušnje. Pri nas so tovrstni postopki znani tudi pod imenom tehnika »Kdo je kdo v razredu« (glej Pečjak in Košir, 2008). Vsebinska struktura teh postopkov je fleksibilna: uporabnik lahko glede na lastno presojo o relevantnosti določenih oblik vedenj za socialno sprejetost učencev v določenem razredu vedenjska področja poljubno določi. Spodaj navajam primer tovrstnega postopka vrstniškega ocenjevanja.

Prosim te, da na spodnje črte napišeš naslednje:

imena treh sošolcev, ki pri pouku najbolj sodelujejo:	imena treh sošolcev, ki so najboljši učenci v razredu:	imena treh sošolcev, ki se najbolj razumejo z učitelji:
1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____ 2. _____ 3. _____
imena treh sošolcev, ki so najbolj prijazni do drugih:	imena treh sošolcev, ki so nesramni do drugih:	imena treh sošolcev, ki se hitro razjezijo in začenjajo prepire:
1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____ 2. _____ 3. _____

2.4.3 Prijateljski odnosi

Prijateljstvo je prostovoljen, intimen in dinamičen odnos, osnovan na sodelovanju in zaupanju, ter predstavlja učenčev najtesnejši odnos z vrstniki. Prej opisana skupinska sprejetost pa odraža perspektivo učenčeve celotne vrstniške skupine; vrstniško sprejemanje in zavračanje sta termina, ki se nanašata na stopnjo, do katere člani skupine marajo ali ne marajo določenega učenca. V nasprotju s tem predstavlja prijateljstvo prostovoljen diadni odnos, za katerega je značilno vzajemno potrjevanje in naklonjenost (Rubin in sod., 1998). Čeprav se pojma socialna sprejetost in prijateljstvo pogosto prekrivata, še zdaleč nista identična. Res je, da imajo učenci, ki so sprejeti s strani vrstnikov, običajno več prijateljev, vendar pa obstajajo tudi priljubljeni učenci, ki nimajo

prijateljev, in zavrjnjeni učenci, ki imajo nekaj bližnjih prijateljskih odnosov (Parker in Asher, 1993). Gest, Graham-Bermann in Hartup (2001) ugotavljajo, da ima 39 odstotkov zavrjnenih učencev vsaj en vzajemen prijateljski odnos in da 31 odstotkov priljubljenih učencev nima prijateljev. Določeno stopnjo neskladnosti med obema merama vrstniških odnosov ugotavljajo tudi Ladd, Kochenderfer in Coleman (1997). Bierman (2004) pa ugotavlja, da so posledice vrstniškega zavračanja manjše, če ima učenec kljub zavrjnenosti prijateljski odnos, ki mu omogoča druženje in podporo. Obenem pa raziskave kažejo, da so prijateljstva pri zavrjnenih učencih manj kvalitetna, z manj nudenja podpore, z več konflikti ter manj stabilna.

Prav tako so različne posledice težav s socialno sprejetostjo in težav v prijateljskih odnosih. Tako avtorji (npr. Hoza, Bukowski in Beery, 2000; Qualter in Munn, 2002; Weiss, 1973) razlikujejo med dvema vrstama osamljenosti:

- (1) socialna osamljenost predstavlja odsotnost mreže socialnih odnosov ali občutje posameznika, da ni član skupine;
- (2) emocionalna osamljenost pa predstavlja pomanjkanje bližnjega intimnega odnosa navezanosti na drugo osebo.

Juntilla in Vauras (2005) sta na vzorcu finskih učencev 4. in 5. razreda osnovne šole ugotovili, da 3,4 odstotkov učencev poroča o dlje časa trajajoči socialni osamljenosti, 1,4 odstotkov učencev o dlje časa trajajoči emocionalni osamljenosti, pri 1,1 odstotkov učencev pa se pojavljata obe obliki osamljenosti. Rezultati te raziskave tudi kažejo, da sta obe obliki osamljenosti nekoliko pogostejši pri fantih kot pri dekletih.

Prijateljstva se z odraščanjem zelo spreminjajo: na prehodu v adolescenco postanejo tesnejša, učenci so pri izbiri prijateljev bolj selektivni. Ne glede na razvojno obdobje pa Bukowski, Motzoi in Meyer (2011) navajajo naslednje funkcije prijateljskih odnosov.

- Prijateljstvo kot potrditev (validacija):
Izkušnja vzajemnosti in izmenjave v prijateljskih odnosih posamezniku daje občutek zadovoljstva in potrditev, kar vpliva na razvoj samopodobe. Potrditev izhaja iz prepoznavanja naklonjenosti in skrbi, ki jo posamezniku dajejo prijatelji. V zvezi s tem velja omeniti ugotovitev Harter (1996), da se v obdobju mladostništva opora s strani vrstniške skupine močneje povezuje s samovrednotenjem kot opora prijateljev, čeprav sta oba vira opore pomembna.
- Prijateljstvo kot zaščita pred dejavniki tveganja iz družinskega okolja:
Prijateljstvo je lahko otrokom v pomoč pri premoščanju negativnih

izkušenj od doma ali lahko dopolnjuje izkušnje, ki jih otroci v družini ne morejo dobiti. Raziskave (za pregled glej Bukowski in sod., 2011) kažejo, da lahko prijateljski odnosi moderirajo učinke izkušenj iz družine na različne prilagoditvene vidike posameznika, kot so socialna kompetentnost, samospoštovanje, motnje ponotranjanja in pozunanjanja, viktimizacija v vrstniških odnosih ter depresivnost in anksioznost.

- Prijateljstvo kot zaščita pred vrstniško viktimizacijo: prijateljstvo učence štiti pred vrstniškim nasiljem. Učence, pri katerih je tveganje za medvrstniško nasilje zaradi njihovih individualnih značilnosti višje (npr. zaradi višje stopnje agresivnosti ali socialnega umika), lahko posedovanje vsaj enega prijateljskega odnosa pred tem obvaruje (Hoghes, Malone in Perry, 1997); posedovanje vzajemnega prijateljskega odnosa lahko zmanjša negativne vedenjske posledice medvrstniškega nasilja (Hoghes, Boivin, Vitaro in Bukowski, 1999).
- Prijateljstvo kot učenje moralnosti: Otroci in mladostniki vključujejo v svoje pojmovanje prijateljstva tudi moralne vidike; že predšolski otroci navajajo zaupanje, zvestobo in pomoč kot ključne značilnosti prijateljstva. Prijateljski odnosi se z odraščanjem spreminjajo tudi v odvisnosti od moralnega razvoja. Predstavljajo vrsto odnosa, v kateri učenci razvijajo svojo občutljivost za potrebe drugih.

Raziskave prijateljstev pri otrocih in mladostnikih so bile večinoma nespecifične glede na kontekst, v katerem do prijateljstev prihaja. Pellegrini in Blatchford (2000) ugotavljata, da se v obdobju otroštva in mladostništva prijateljski odnosi večinoma oblikujejo v treh ključnih kontekstih: (1) pri pouku; (2) med odmori in (3) izven šole. Pri tem je mogoče, da je prekrivanje med temi tremi konteksti minimalno; učenci se lahko na primer pri pouku družijo z drugimi vrstniki med odmorom, ko imajo morda več stikov z vrstniki iz drugih razredov, izven šole pa imajo morda spet povsem drugo družbo. To še posebej velja v primerih, ko učenec obiskuje šolo izven svojega okoliša in so mu tako izven šole stiki s sošolci onemogočeni ali precej oteženi. Pellegrini in Blatchford poudarjata velik pomen odmorov kot priložnosti za oblikovanje in vzdrževanje prijateljskih odnosov. Medtem ko se med poukom učenci pogosto povezujejo glede na učne interese in sposobnosti ali glede na to, kako jih učiteljica razvrsti v skupine, je med odmori pogosto združevanje tudi glede na druge interese in pri dečkih še zlasti glede na telesne sposobnosti.

Vendar pa avtorji ugotavljajo, da imajo lahko prijateljski odnosi tudi svojo temno plat. Čeprav je za prijateljske odnose običajno značilna vzajemnost, predanost in deljenje pozitivnih občutij, pa včasih vključujejo tudi prepire, omejevanja, ljubosumnost in izdajo zaupanja (Bukowski, Newcomb in Hartup,

1996). Prav tako si lahko učenci izberejo prijatelje, ki se vedejo antisocialno. Tako npr. Kupersmidt, Burchinal in Patterson (1995) ugotavljajo, da ima pri zavrženih učencih prijateljstvo včasih negativne učinke. V nasprotju z uveljavljenim prepričanjem, da lahko prijateljstvo kompenzira negativne vidike zavrženosti, so avtorice ugotovile, da imajo zavrženi učenci, ki imajo prijatelje, pogosteje prilagoditvene težave. Prav tako so prijateljstva zavrženih učencev pogosto manj kvalitetna, z manj podpore in manj pozitivnimi izmenjavami, manj varna in z več konflikti. To je mogoče pripisati temu, da se ta prijateljstva pogosto oblikujejo med učenci, ki se vedejo antisocialno. Prijateljski odnos s podobnim vrstnikom takšno vedenje še okrepi. Zato je za ugotavljanje razvojnega pomena prijateljskega odnosa pomembno poznavanje dveh dimenzij tega odnosa: identitete prijatelja (tj. zlasti njegovih osebnostnih značilnosti) ter kvalitete prijateljskega odnosa (Pellegrini in Blatchford, 2000).

Rezultati različnih raziskav kažejo, da so si učenci, ki oblikujejo prijateljske odnose, podobni tako v učnem kot v socialnem vedenju (Gest in sod., 2001; Poulin in sod., 1997). Podobno ugotavljajo French, Jansen, Riansari in Setiono (2003) na vzorcu indonezijskih desetletnikov: učenci so bili svojim prijateljem podobni v socialni preferenčnosti, dosežkih, s strani vrstnikov in učiteljev ocenjenem antisocialnem vedenju ter socialnem umiku. Homogenost v učni uspešnosti znotraj vrstniških prijateljskih skupin ugotavljajo na vzorcu različno starih kitajskih mladostnikov tudi Chen, Chang in He (2003). Te ugotovitve nakazujejo, da je koncept prijateljstva podoben v različnih kulturah.

Obstoj in kvaliteta prijateljskih odnosov se povezuje s šolsko prilagojenostjo. Učenci, ki imajo več prijateljev in katerih prijateljski odnosi so bolj stabilni, so v šoli bolj zadovoljni, imajo do šole iz leta v leto bolj pozitivna stališča in imajo manj prilagoditvenih težav. Pri učencih s konfliktnimi prijateljskimi odnosi pa prihaja tekom šolanja do upada učne angažiranosti in pozitivnih stališč do šole (Ladd, Kochenderfer in Coleman, 1996). Pri tem lahko značilnosti razreda vplivajo tako na prijateljske izbire kot na naravo prijateljskih odnosov. Tako je na primer v tradicionalno organiziranih razredih več učencev osamljenih in brez prijateljev, medtem ko prihaja v bolj odprto organiziranih razredih do večjega števila prijateljev, ki so obenem tudi pogosteje vzajemna in bolj stabilna (Pellegrini in Blatchford, 2000).

2.4.3.1 Merjenje prijateljskih odnosov

Pri ugotavljanju prijateljskih odnosov je bistveno ločevati med vidikoma kvantitete (obstoj in število prijateljev) in kvalitete prijateljev. Berndt in

McCandless (2011) opozarjata, da je potrebno prijateljske odnose pojmovati na kontinuumu od popolnih tužcev do najboljših prijateljev in da torej ne gre za preprosto dihotomijo, da nekdo je ali ni prijatelj; med obema ekstremoma so še znanci, prijatelji in dobri prijatelji. Teh odtenkov se je potrebno zavedati tudi, ko se lotevamo merjenja prijateljskih odnosov; raziskovalec je tisti, ki se mora opredeliti, kako široko bo prijateljstvo opredeljeno.

2.4.3.1.1 Ugotavljanje obstoja in števila prijateljstev

Nekateri avtorji kot pokazatelj prijateljskih odnosov pojmujejo sociometrične izbire. Vendar pa izbor, podanih v »klasični« sociometrični preizkušnji (torej kadar učencem postavimo vprašanje, s kom se najraje/najmanj radi družijo), ter dejanskih prijateljskih odnosov v skupini, ni upravičeno enačiti, čeprav gre najpogosteje za precejšnjo povezanost med obojima. Najpogosteje pri aplikaciji sociometrične preizkušnje sprašujemo po sošolcih, s katerimi se učenec najraje oziroma najmanj rad družijo, kar ni nujno povsem identično s tem, kdo so njegovi prijatelji. Še posebej to velja, kadar uporabimo hipotetični kriterij, torej sprašujemo po sošolcih, s katerimi bi se učenec rad družil in ne s kom se dejansko družijo.

Če za ugotavljanje prijateljskih odnosov v razredu uporabljamo sociometrično preizkušnjo, se moramo zavedati nekaterih omejitev (Maxwell, 1990). Tako na primer nimamo zagotovila, da se bodo sociometrične izbire odražale tudi v dejanskih odnosih med člani skupine. Sociometrične izbire se lahko navezujejo na želene odnose ali pa so vezane na zelo kratkotrajne odnose, npr. interakcije z nekim učencem na dan aplikacije sociometrične preizkušnje. Slednje še posebej velja za mlajše otroke. Druga pomembna omejitev je, da koncept priljubljenosti ne zajema dimenzij bližine in moči odnosa. Učenec je na primer lahko v razredu neprijeten, a kljub temu vzdržuje zadovoljujoč prijateljski odnos.

Najpogosteje se za ugotavljanje prijateljskih odnosov med učenci uporablja modifikacija sociometrične preizkušnje – učencem postavimo vprašanje, kdo v skupini so njihovi najboljši prijatelji in vzajemne izbire med člani skupine pojmujejo kot prijateljske odnose (Bierman, 2004; Gifford-Smith in Brownell, 2003). Pri tem se običajno omejimo na istospolne izbire, saj so te v obdobju srednjega otroštva najpogostejše. Na prehodu v obdobje mladostništva pride do porasta medspolnih izbir, vendar pa avtorji (npr. Berndt in McCandless, 2011) opozarjajo, da imajo ta medspolna prijateljstva načeloma drugačno funkcijo in so kvalitativno drugačna od istospolnih. Enosmerne, nevzajemne izbire niso ustrezen pokazatelj prijateljstva, saj lahko učenci navajajo vrstnike, s katerimi si želijo biti prijatelji, pa dejansko niso. Težavo predstavlja tudi omejitev števila

možnih izbir, ki jih lahko učenci izberejo, saj lahko v tem primeru podcenimo število dejanskih prijateljskih odnosov v razredu. Parker in Asher (1993) ugotavljata, da se pri uporabi tehnike imenovanja treh prijateljev v razredu pokaže, da je v povprečju 6 do 11 odstotkov učencev od 3. do 6. razreda brez prijateljev.

So učenci brez vzajemnih izbir res brez prijateljev?

Običajno se učence, ki v razredu niso dobili vzajemnih izbir, pojmuje kot učence brez prijateljev. Berndt in McCandless (2011) opozarjata na možne zadržke pri takšni interpretaciji:

- Kadar je število izbir omejeno, učenci ne morejo imenovati vseh sošolcev, s katerimi so prijatelji. Tako je pri omejitvi števila izbir na tri mogoče, da učenec, ki predstavlja del klike petih učencev, ki so med sabo zelo tesno povezani, ne bo dobil vzajemnih izbir, saj ga člani njegove klike zaradi omejitve števila izbir ne bodo mogli imenovati. Tako bo pojmovan kot učenec brez prijateljev.
- Odsotnost vzajemne izbire je lahko napačno interpretirana, kot da ne gre za prijateljski odnos, dejansko pa gre za prijateljski odnos, ki je asimetričen (eden izmed učencev je drugemu bolj naklonjen kot obratno).

Vendar pa avtorja opozarjata, da je razlikovanje med vzajemnimi in enosmernimi izbirami vendarle pomembno, saj raziskave (npr. metaanaliza Newcomba in Bagwella, 1995) kažejo, da se vzajemna in enosmerna prijateljstva pomembno razlikujejo v kvaliteti odnosa.

Prijateljske odnose je mogoče ugotavljati tudi na podlagi opazovanja vedenj, ki naj bi nakazovala prijateljstvo (npr. pogovor, bližina, vzajemno potrjevanje, sodelovanje, zaupljivost, konflikti ter njihovo reševanje). Prav tako so lahko vir informacij o prijateljskih odnosih med učenci učitelji ali starši. Pomanjkljivost vseh navedenih pristopov pa je, da prijateljstvo dihotomizirajo (vrstniki so ali niso prijatelji), pri čemer gre dejansko najverjetneje za kontinuum od občasnega prijateljstva preko dobrih do najboljših prijateljstev. Prav tako je problematična uporaba enake metode za ugotavljanje tako socialne sprejetosti kot prijateljstev. To še posebej velja, kadar je cilj primerjati koncepta prijateljstva in socialne sprejetosti (Gest in sod., 2001).

Gifford–Smith in Brownell (2003) kot najpogostejše vire informacij o obstoju in kvaliteti prijateljstev navajata samoporočanje ter ocene odraslih poročevalcev.

V zvezi s tem Bierman (2004) poudarja, da je tako obstoj kot kvaliteto prijateljskih odnosov težko primerno oceniti, ne da bi upoštevali perspektivo učencev, ki so vpleteni v te prijateljske odnose. To je mogoče razumeti kot priporočilo, da je obstoj in kvaliteto prijateljskih odnosov smiselno v prvi vrsti ugotavljati na podlagi samoporočanja učencev, drugi viri podatkov pa lahko predstavljajo dopolnitev informacijam, ki smo jih dobili od učencev samih.

2.4.3.1.2 Merjenje kvalitete prijateljstev

Ko je jasno, kateri prijateljski odnosi obstajajo v določeni skupini, je smiselno proučiti tudi, kakšni so ti odnosi. Birch in Ladd (1996) poudarjata, da se lahko prijateljstva razlikujejo v številnih značilnostih, npr. v stopnji nudenja podpore in konfliktnosti. Informacije o kvaliteti prijateljskih odnosov je mogoče najbolj veljavno pridobiti z intervjuji.

Za ugotavljanje kvalitete prijateljskih odnosov obstajajo tudi različne lestvice, ki povečini temeljijo na samoporočanju otrok in mladostnikov. Različni vprašalniki merijo različne dimenzije prijateljskih odnosov, npr. bližino, zaupanje, podporo, konflikt (za pregled lestvic prijateljskih odnosov glej npr. Bierman, 2004). Ker predstavlja prijateljstvo diadni odnos, je za celotno oceno prijateljskega odnosa smiselno proučiti perspektivo obeh učencev, ki sta prijatelja (Bierman, 2004). V zvezi z merjenjem kvalitete prijateljskih odnosov Furman (1996) izpostavlja, da se pojmovanje in lastnosti prijateljstva s starostjo spreminjajo, zaradi česar je vprašljivo, ali je to, kar merimo z lestvicami prijateljstva, primerljivo v različnih starostnih obdobjih. Najpogostejše dimenzije, ki jih merijo vprašalniki kvalitete prijateljskih odnosov, so po Berndtu in McCandless (2011): (1) prosocialno vedenje (npr. »Kako pogosto se na to osebo obračaš po pomoč, nasvet ali naklonjenost?«); (2) intimnost (npr. »Kadar me kaj teži, lahko to povem svojemu prijatelju, tudi kadar gre za stvari, ki jih drugim ljudem ne morem zaupati.«) in (3) zaupanje (»V kolikšni meri drži, da se lahko na to osebo zanesesh, da bo držala obljubo?«).

2.4.4 Socialna omrežja

Prijateljstva in socialni položaj v vrstniški skupini so vpeti v širša socialna omrežja vrstniških odnosov in izkušenj. Kindermann in Gest (2011) poudarjata, da predstavlja proučevanje socialnih omrežij pristop, ki dopolnjuje pomanjkljivosti obeh prej omenjenih raziskovalnih tradicij (proučevanje socialnega položaja in prijateljskih odnosov). Raziskave socialnih omrežij se za razliko od sociometričnih raziskav osredotočajo na odnose, ki jih otrok oblikuje

z določenimi vrstniki ter na vpliv, ki ga imajo člani vrstniških skupin drug na drugega. Takšne analize na primer kažejo, da se učenci v skupine pogosto združujejo glede na sociometrični položaj v razredu – tako se v skupine npr. združujejo zavrtni učenci, v druge priljubljeni učenci itd. (Cairns, Leung, Buchanan in Cairns, 1995).

Proučevanje socialnih omrežij je metoda, ki jo je razvil Cairns s sodelavci v osemdesetih letih prejšnjega stoletja (Kindermann in Gest, 2011) in torej predstavlja najmlajšega izmed omenjenih treh pristopov k ugotavljanju vrstniških odnosov. Cilj tega pristopa je identificirati socialna omrežja otrok ali mladostnikov, za katere je javno znano, da se v določenem kontekstu družijo med seboj (Cairns, Perrin in Cairns, 1985). Vir podatkov torej predstavlja večje število učencev, ki so uporabljeni kot strokovni opazovalci odnosov med vrstniki. Kindermann (1993) navaja, da so osnovne predpostavke analize socialnih omrežij naslednje: (1) da ima vrstniški kontekst, v katerem se učenci razvijajo, določeno strukturo; (2) da to strukturo večina učencev v razredu podobno zaznava ter (3) da ima ta struktura pomembne implikacije za razvoj posameznikov.

Standardna metoda za proučevanje socialnih omrežij je pridobiti poročila s strani učencev o tem, kako se učenci v razredu družijo med seboj. Najpogostejši način pridobivanja teh informacij so individualni intervjuji z učenci, v katerih učenci poročajo o odnosih v njihovem razredu. Prednost te metode je, da ni potrebno pridobiti podatkov od vseh učencev v razredu (Kindermann in Gest, 2011). Poleg tega je mogoče oceniti tudi konsistentnost poročanj učencev o vrstniških skupinah v razredu (Kindermann, McCollam in Gibson, 1996). Na podlagi tako pridobljenih podatkov je mogoče izdelati socialne karte, za kar obstaja računalniški program (dostopen na spletni strani njegovega avtorja Thomasa Kindermanna <http://web.pdx.edu/~thomas/>). Za več informacij glej Kindermann in Gest (2011).

2.4.5 Odnos med različnimi merami odnosov z vrstniki

Sociometrični položaj v vrstniški skupini, prijateljstva ter povezave v vrstniških omrežjih predstavljajo različne vidike vrstniških izkušenj, vendar pa so med seboj tudi povezani. Veščine in značilnosti, ki so v ozadju socialne sprejetosti, so ključne tudi v oblikovanju pozitivnih prijateljskih odnosov. Prav tako je udeleženosť v vrstniških omrežjih v določeni meri odvisna od posameznikove sposobnosti, da oblikuje in vzdržuje vzajemne odnose. Vendar pa Gifford-Smith in Brownell (2003) ugotavljata, da o povezanosti med vsemi tremi konstrukti

vemo precej malo, saj so se te tri raziskovalne smeri razvijale precej neodvisno druga od druge.

Tako socialno sprejetost kot prijateljske odnose so raziskovalci proučevali tudi v odnosu do učnega in socioemocionalnega delovanja učencev v šoli (glej Ladd, 1999). Rezultati teh raziskav kažejo, da lahko oba konstrukta tako podobno kot različno prispevata k šolski prilagojenosti (Buhs in Ladd, 2001). Tako na primer sprejetost s strani vrstnikov konsistentno napoveduje pripravljenost otrok na šolo ter vključenost v razred (Ladd in sod., 1997). Zavrženost s strani vrstnikov se povezuje z negativnimi stališči do šole, z izogibanjem šoli in učno neuspešnostjo (Ladd, Birch in Buhs, 1999). Takšni izidi se v manjši meri povezujejo s prijateljstvom ali drugimi položaji v vrstniški skupini (npr. s prezrtostjo; Wentzel in Asher, 1995). Rezultati raziskave Parkerja in Asherja (1993) kažejo, da socialna sprejetost in prijateljski odnosi neodvisno napovedujejo prilagojenost in zadovoljstvo učencev. Gest in sodelavci (2001) ugotavljajo, da predstavljajo socialna sprejetost v vrstniški skupini ter prosocialno in agresivno vedenje boljše pridiktorje socialne kompetentnosti kot prijateljski odnosi.

2.4.6 Socialna sprejetost in pojmovanja o sebi

Znotraj shem o odnosih se socialne kognicije v zvezi z drugimi ljudmi prepletajo s socialnimi konstrukcijami, ki jih ima posameznik sam o sebi. Sheme o odnosih vključujejo pričakovanja, kako bo posameznik obravnavan s strani drugih, stopnjo, do katere lahko posameznik vpliva na odzive drugih ter ustrezno samovrednotenje tega, kako si posameznik zasluži, da ga obravnavajo, ter koliko je vreden pozornosti in ljubezni (Greenberg, Speltz in DeKlyen, 1993). Sodobni koncepti socialnih vplivov na razvoj predstav o sebi se še vedno naslanjajo na Cooleyovo metaforo zrcalnega sebstva, po kateri naj bi otroci razvijali in vrednotili na podlagi tega, kako zaznavajo, da jih vrednotijo drugi (Bierman, 2004). Za takšno samovrednotenje je seveda potrebna določena stopnja razvitosti socialne kognicije. Širših procesov socialnega primerjanja in še posebej uporabe referenčne skupine za samovrednotenje so otroci običajno zmožni od približno osmega leta starosti dalje, ko postanejo sposobni oceniti lastno kompetentnost v odnosu do zaznanih socialnih standardov ali skupine, ki ji pripadajo ali ji želijo pripadati (Bierman, 2004).

Pojmovanja sebe, ki jih ima posameznik, se oblikujejo na podlagi preteklih izkušenj v socialnih situacijah ter določajo način procesiranja informacij ter posledično vedenja v novih socialnih situacijah. Tako se pretekle izkušnje krepijo, saj posamezniki, ki se zaznavajo kot socialno kompetentne in vredne,

običajno težijo k konstruiranju dogodkov in procesiranju informacij na tak način, ki zagotavlja vzdrževanje teh pozitivnih samozaznav, kar ohranja njihovo občutje lastne vrednosti (Taylor in Brown, 1988). Do podobnih procesov v smislu krepitve obstoječih samozaznav prihaja pri posameznikih z občutjem nekompetentnosti in lastne ne vrednosti.

Izhajajoč iz tega je razumljivo, da se učenci z izkušnjo zavrnjenosti s strani vrstnikov pogosteje zaznavajo kot manj socialno kompetentne, kar ugotavljajo različne raziskave (npr. Bukowski, Hoza in Boivin, 1994). Prav tako ti učenci poročajo o višji stopnji osamljenosti in nezadovoljstva kot nezavrjnjeni učenci (Asher, Parkhurst, Hymel in Williams, 1990). Na prvi pogled nenavadno pa je, da nekateri zavrnjeni učenci ne poročajo o negativnem samovrednotenju in doživljanju stiske v zvezi s socialnimi odnosi (Boivin in Begin, 1989). Rezultati različnih raziskav kažejo, da je negativno samozaznavanje bolj značilno za neagresivne zavrnjene učence, ne pa tudi za agresivne zavrnjene učence. Tako na primer v primerjavi s povprečno socialno sprejetimi učenci neagresivni zavrnjeni učenci poročajo o več občutjih osamljenosti ter nižjem samospoštovanju, agresivni zavrnjeni učenci pa se v teh potezah ne razlikujejo od učencev s povprečnih sociometričnim položajem (Parkhurst in Asher, 1992). Zdi se, da se agresivni zavrnjeni učenci pogosto ne zavedajo stopnje zavračanja s strani vrstnikov ter precenjujejo stopnjo sprejetosti s strani vrstnikov in lastno socialno kompetentnost (Boivin in Hymel, 1997; Hughes, Cavell in Grosman, 1997). Rezultati nekaterih raziskav kažejo, da pri tem ne gre za motnjo v socialni kogniciji, pač pa za obrambno reakcijo, saj agresivni zavrnjeni dečki točno zaznavajo negativne oblike vedenja pri drugih učencih, medtem ko enako vedenje pri sebi spregledajo (Zakriski in Coie, 1996). Pri tem je pomemben dejavnik tudi način, na katerega si učenci interpretirajo vzroke svojih socialnih izkušenj, še posebej negativnih socialnih dogodkov. Tudi ti procesi atribuiranja namreč določajo, kakšen vpliv bo imelo zavračanje s strani vrstnikov na učenčeve predstave o sebi ter s tem povezana občutja ali doživljanje stiske. Zavrnjeni učenci, ki ne poročajo o negativnem samovrednotenju in doživljanju stiske, za svoje socialne neuspehe namreč pogosto krivijo druge, medtem ko zavrnjeni učenci, ki poročajo o negativnem samovrednotenju in doživljanju stiske, krivdo pogosteje pripisujejo sebi in svojim osebnostnim značilnostim (Vitaro, Tremblay, Gagnon in Boivin, 1992). Slednji so v socialnih situacijah tudi pogosteje pasivni (Graham in Juvonen, 1998), kar je mogoče pojasniti s stabilnostjo in nekontroliranostjo takšnega načina atribuiranja socialnega neuspeha – če je učenec mnenja, da je v socialnih situacijah neuspešen zaradi tega, kakršen je, bo tudi njegovo prepričanje v možnost spremembe situacije nizko.

Zdi se torej, da zavrnjene agresivne učence, ki ne doživljajo občutij nekompetentnosti in stiske v zvezi s socialnimi situacijami, pred negativnim samovrednotenjem ščiti dvoje: (1) ti učenci krivdo za svoje socialne neuspehe bolj pogosto pripisujejo drugim in (2) možno je, da se čutijo zmožne uporabljati agresivnost v funkciji samozaščite in nadzorovanja negativnih izidov (Bierman, 2004). Vprašanje je torej, ali je pozitivna pristranost samopodobe pri zavrjenih učencih dejavnik tveganja ali zaščitni dejavnik? Po eni strani ti učenci zaradi netočne socialne samopercepcije svoje zavrjenosti ne doživljajo kot problem in niso motivirani za spremembe (Zakriski in Coie, 1996). Po drugi strani takšno pristrano samoznavanje ščiti pred negativnimi emocijami v zvezi s seboj (depresivnost) in s tem omogoča učinkovitejše, manj pasivno vedenje (Bierman, 2004). Tako Bierman zaključuje, da točnost samopercepcije morda ni toliko pomembna kot to, ali omogoča takšna samopercepcija učenčevo prilagojeno in zanj učinkovito funkcioniranje v vrstniški skupini.

2.4.7 Razlike med spoloma v odnosih z vrstniki

Raziskave kažejo, da so vzorci razlik med spoloma v odnosih z vrstniki tako jasni in dosledni, da so nekateri avtorji (npr. Maccoby, 1990) vrstniške skupine deklet in fantov imenovali kar različni svetovi ali različne kulture, medtem ko so drugi avtorji (npr. Zaratany, McDougall in Hymel, 2000) takšno pojmovanje označili kot preveč skrajno. Rose in Smith (2011) na osnovi pregleda različnih raziskav v zadnjih desetletjih zaključujeta, da je pretirano govoriti o ločenih svetovih, pojmovanje vrstniških skupin deklet in fantov kot različnih kultur pa je morda upravičeno, v kolikor kot ključne značilnosti kulture pojmujejo skupna vedenja, norme in vrednote. Pri tem avtorici opozarjata, da se kljub dokaj konsistentno ugotovljenim medspolnim razlikam v socialnem vedenju v vrstniških skupinah distribuciji vedenj deklet in fantov še vedno prekrivata, kar pomeni, da vzorci vedenj znotraj posamezne skupine niso povsem homogeni oziroma da je mogoče pri fantih opaziti tudi vedenja, ki so sicer pretežno značilna za dekleta in obratno. V tej luči je potrebno razumeti tudi spodaj navedene ključne razlike med vrstniškimi odnosi deklet in fantov, ki jih Rose in Smith (2011) povzemata na osnovi raziskovalnih ugotovitev. Razlike med spoloma v vrstniških odnosih se pojavljajo tako v strukturi (npr. število prijateljev, velikost vrstniške skupine) kot vsebini – torej v načinu preživljanja časa z vrstniki.

2.4.7.1 Razlike med spoloma v strukturi vrstniških odnosov

Najbolj tipična strukturna značilnost je težnja učencev, da se družijo ločeno

glede na spol, torej da oblikujejo spolno dokaj homogene vrstniške skupine in prijateljske odnose. V zvezi s tem avtorici navajata splošno prepričanje, da so fantovske skupine večje kot dekliske, ki pa ga raziskave le delno potrjujejo. Raziskave namreč kažejo, da so v obdobju srednjega otroštva fantovske skupine sicer večje od dekliskih (npr. Ladd, 1983), ni pa med spoloma razlik v številu vzajemnih prijateljskih odnosov (npr. Rose in Asher, 1999; Zartabany in sod., 2000) nekatere novejšje raziskave pa celo ugotavljajo, da imajo dekleta več vzajemnih prijateljstev kot fantje (npr. Rudolph, Ladd in Dinella, 2007; za pregled vseh raziskav glej Rose in Smith, 2011). Avtorici za to navajata možno razlago, da imajo dekleta več prijateljskih odnosov, v katerih se udeležujejo zaporedno, medtem ko imajo fantje prijatelje predvsem znotraj skupine, s katero se družijo in so torej člani skupine vsi prijatelji med seboj.

2.4.7.2 Razlike med spoloma v vsebini vrstniških odnosov

Fantje se v zgodnjem in srednjem otroštvu v primerjavi z dekleti v večji meri udeležujejo v grobih igrach (npr. Fabes, Martin in Hanish, 2003) in v (športnih) tekmovalnih aktivnostih (npr. Zartabany in sod., 2000). Za interakcije v dekliskih vrstniških skupinah pa je značilno več pogovorov in samorazkrivanja (npr. Ladd, 1983, Parker in Asher, 1993; za pregled vseh raziskav glej Rose in Rudolph, 2006 ali Rose in Smith, 2011). Razlike med spoloma v samorazkrivanju po prehodu v obdobje mladostništva naraščajo (Zartabany in sod. 2000). Dekleta v odnosih z vrstniki kažejo tudi več prosocialnega vedenja (npr. Bukowski in sod., 1994, Parker in Asher, 1993) in manj fizične agresivnosti (Archer, 2004), medtem ko so rezultati raziskav o drugih, bolj subtilnih oblikah agresivnosti, nekonsistentni (več o tem v podpoglavju *Oblike medvrstniškega nasilja*).

2.4.8 Odnosi z vrstniki in učna uspešnost

Šola predstavlja kontekst, v katerem se socialne in učne spremenljivke tesno prepletajo in raziskovalci tega področja so si dokaj edini, da se pozitivni vrstniški odnosi povezujejo z ugodnejšimi učnimi izidi, zlasti z večjo učno zavzetostjo in učnimi dosežki. V nadaljevanju povzemam ključne ugotovitve raziskav, ki so proučevale odnos med vrstniškimi odnosi v šoli (operacionaliziranimi kot socialna sprejetost ali kot prijateljski odnosi) in učnimi izidi pri učencih.

2.4.8.1 Sociometrični položaj in učni dosežki

Mere sociometrije so raziskovalci proučevali v povezavi s številnimi učnimi izidi. Rezultati tovrstnih raziskav konsistentno kažejo, da so priljubljeni učenci

običajno tudi učno uspešni ter da imajo zavrtnjeni učenci pogosto učne težave (npr. Wentzel, 1991). Te ugotovitve so najbolj konsistentne, kadar so učne dosežke merili z ocenami učencev (Hatzichristou in Hopf, 1996; Wentzel, 1991; Wentzel in Cadwell, 1997), čeprav se vrstniška sprejetost povezuje tudi z dosežki na standardiziranih testih znanja (Austin in Draper, 1984) in inteligentnostjo (Wentzel, 1991). Učenci z nižjim socialnim položajem v razredu, še zlasti zavrtnjeni učenci, predstavljajo rizično skupino za težave v šoli ter izpad iz šolskega sistema (Hatzichristou in Hopf, 1996; Ollendick in sod., 1992). To v največji meri velja za agresivne zavrtnjene učence (Wentzel in Asher, 1995). Podobno nekateri avtorji ugotavljajo, da so učenci z učnimi težavami v primerjavi s svojimi vrstniki pogosteje razvrščeni v skupino zavrtnjenih učencev ter redkeje v skupino priljubljenih učencev (Frederickson in Furnham, 2001).

Ollendick in sodelavci (1992) so longitudinalno proučevali predikcijsko vrednost sociometričnega položaja za učno, vedenjsko in psihološko prilagojenost. Učence so na podlagi rezultatov sociometrične preizkušnje razvrstili v sociometrične skupine. Nato so čez pet let iste učence ocenili na merah učne uspešnosti, socialnega vedenja in psihološke prilagojenosti. Preverili so tudi število in način stika z mladinskim kriminalom. Pokazalo se je, da so zavrtnjeni in kontroverzni učenci dosegali nižje rezultate na vseh merah prilagojenosti, in sicer v primerjavi s priljubljenimi kot tudi s povprečnimi učenci. Prezrti učenci so se v merah prilagojenosti zelo malo razlikovali od priljubljenih in povprečnih učencev. Pomanjkljivost omenjene raziskave je, da so bile mere prilagojenosti pridobljene le v drugem merjenju, kar onemogoča vzročne interpretacije; možno je namreč, da so se učenci v merah prilagojenosti razlikovali že v času prvega merjenja in je njihov položaj v skupini posledica in ne dejavnik razlik v prilagojenosti.

2.4.8.2 Prijateljski odnosi in učni dosežki učencev

Večina raziskav, ki so proučevale odnos med prijateljskimi odnosi in učno uspešnostjo učencev, je korelacijske narave. Izjema sta longitudinalni raziskavi Wentzel in Caldwell (1997) ter Wentzel, McNamara Barry in Caldwell (2004). Rezultati prve kažejo, da je odnos med posedovanjem prijateljskega odnosa in učnimi dosežki stabilen v obdobju dveh let. Wentzel in sodelavke (2004) pa so proučevale, kakšen je vpliv prijateljskih odnosov na motivacijo in šolsko prilagojenost v zgodnji adolescenci. V okviru tega jih je zanimal (1) vpliv samega obstoja prijateljskih odnosov ter (2) vpliv značilnosti prijateljstev na šolsko prilagojenost. Gre za dve leti trajajočo longitudinalno raziskavo, ki je zajela obdobje prehoda v srednjo šolo. Učenci brez recipročnih prijateljev

so pokazali nižjo stopnjo prosocialnega vedenja, nižje učne dosežke ter večjo stopnjo čustvene stiske kot učenci, ki so imeli recipročna prijateljstva. Odsotnost recipročnih prijateljskih odnosov se je povezovala tudi s čustveno tisko dve leti kasneje. Za učence, ki so imeli recipročna prijateljstva, je bilo prosocialno vedenje prijateljev napovednik spremembe v posameznikovem prosocialnem vedenju dve leti kasneje, in sicer preko spremembe v ciljnih obnašati se prosocialno.

Kadar učenci tekom učnega procesa sodelujejo s prijatelji, so bolj učinkoviti, kot kadar delajo z učenci, ki niso njihovi prijatelji. Večja učinkovitost se kaže tako na področju ustvarjalnih in ustnih nalog kot tudi na področju nalog znanstvenega sklepanja in pri pisnih nalogah (Zajac in Hartup, 1997). Hartup (1996) meni, da lahko tesni odnosi med učenci pozitivno prispevajo k njihovemu kognitivnemu razvoju zaradi emocionalne kvalitete takšnih odnosov. Ta lahko vključuje zdravo tekmovalnost med prijatelji kot tudi večjo motiviranost vztrajati pri reševanju problemov v primeru težav zaradi emocionalne podpore, ki jo učenec dobiva od prijateljev. Kadar so učenci, ki sodelujejo pri šolskih nalogah, prijatelji, bodo tudi bolj verjetno upoštevali in spoštovali predloge in mnenja drugih ter zaradi občutja varnosti lažje izrazili lastne pobude.

2.4.8.3 Samozaznani odnosi z vrstniki in učna uspešnost

Arief, Liem in Martin (2011) so proučevali, kako se z učno uspešnostjo mladostnikov povezujejo samozaznani odnosi z vrstniki istega spola ter odnosi z vrstniki nasprotnega spola. Avtorji ugotavljajo, da je način delovanja obeh vrst odnosov na učne spremenljivke najverjetneje različen; obe vrsti odnosov se z učno uspešnostjo učencev pozitivno povezuje, pri čemer je povezanost med samozaznanimi odnosi z vrstniki nasprotnega spola posredna preko delovanja učne zavzetosti kot mediatorske spremenljivke in šibkejša kot povezanost med odnosi z vrstniki istega spola in učno uspešnostjo. Samozaznani odnosi z vrstniki istega spola so z učno uspešnostjo povezani tako neposredno kot posredno preko učne zavzetosti. Pri tem je potrebno poudariti, da so avtorji kot mero odnosov z vrstniki uporabili zaznave učencev o lastni uspešnosti v vrstniških odnosih oziroma njihovo samopodobo na področju vrstniških odnosov in ne bolj objektivnih sociometričnih mer, zato je rezultate te raziskave težko primerjati z večino drugih raziskav, navedenih v tem poglavju.

2.5 Medvrstniško nasilje

Odnosi z vrstniki so lahko vir veselja, podpore in zadovoljstva v šoli in širše, lahko pa so tudi vir velike stiske in predstavljajo izjemno bolečo izkušnjo. Medvrstniško nasilje je pojav, ki na tem kontinuumu predstavlja negativno skrajnost. Povezuje se s prej opisanimi konstrukti sociometričnega položaja, prijateljskih odnosov in socialnih omrežij, ni pa ga utemeljeno enačiti z njimi. Razlogi za to so opisani v nadaljevanju.

O medvrstniškem nasilju pričajo številna literarna in strokovna dela, znanstveno zanimanje za ta pojav pa se je pričelo v sedemdesetih letih preteklega stoletja v državah Skandinavije (Olweus, 1973, 1978, v Salmivalli in Peets, 2011). Od takrat se je povečevalo tako število raziskav, ki so proučevale medvrstniško nasilje, kot tudi kompleksnost in poglobljenost zastavljenih raziskovalnih vprašanj s tega področja. Salmivalli in Peets (2011) navajata naslednje ključne raziskovalne poudarke s področja medvrstniškega nasilja: (1) preusmeritev pozornosti z raziskovanja individualnih značilnosti nasilnežev in žrtev na proučevanje diadnih odnosov med nasilneži in žrtvami; (2) prepoznavanje dejavnikov na ravni razreda in šole, ki prispevajo k pojavu medvrstniškega nasilja; (3) proučevanje kompleksnih odnosov med individualnimi, diadnimi in skupinskimi dejavniki, ki so povezani z medvrstniškim nasiljem, kar je omogočeno z razvojem in dostopnostjo zahtevnejših statističnih orodij v zadnjih desetletjih, ki omogočajo raziskovanje interakcij in zahtevnejših procesnih modelov na več ravneh socialne resničnosti.

Olweus je začetnik znanstvenega proučevanja medvrstniškega nasilja in tudi avtor najpogosteje navajane opredelitve tega pojava; medvrstniško nasilje je opredelil kot učenčevo izpostavljenost negativnim dejanjem s strani enega ali več vrstnikov, pri čemer se ta dejanja ponavljajo in trajajo dlje časa (Olweus, 1978 v Salmivalli in Peets, 2011). Nekatere sodobne definicije medvrstniškega nasilja se od navedene nekoliko razlikujejo, vse pa poudarjajo tri ključne značilnosti medvrstniškega nasilja, zajete že v izvorni opredelitvi (Sanders in Phye, 2004):

- negativna dejanja so namerno povzročena;
- ta sovražna dejanja do žrtve se ponavljajo;
- med nasilnežem in žrtvijo obstaja neravnovesje moči (psihične ali fizične).

Terminološki in konceptualni pomisleki

1. Medvrstniško nasilje, trpinčenje, ustrahovanje?

Angleški izraz »*bullying*« opisuje različne oblike nasilja med šolajočo se mladino in ga najpogosteje slovenimo kot medvrstniško nasilje, včasih pa tudi kot trpinčenje ali ustrahovanje. Nekateri avtorji menijo, da je trpinčenje ožji izraz kot medvrstniško nasilje. Pogosto pa se termina uporabljata kot sinonim. V tem delu bo dosledno uporabljan izraz medvrstniško nasilje.

2. Je medvrstniško nasilje enako kot agresivnost?

Vsak pojav agresivnosti v šoli še ne predstavlja medvrstniškega nasilja, je pa medvrstniško nasilje vsekakor vrsta agresivnega vedenja. Avtorji, ki so proučevali agresivno vedenje, ločijo med proaktivno agresivnostjo, ki predstavlja ciljno usmerjeno vedenje, katerega namen je škodovati nekemu drugemu, in reaktivno agresivnostjo, ki predstavlja odziv na zaznano grožnjo ali socialno provokacijo (Miller in Lynam, 2006). Ker je medvrstniško nasilje običajno namerno in ni izzvano, ga pojmujejo kot vrsto proaktivne agresivnosti.

3. Lahko medvrstniško nasilje pojmujejo kot sinonim za viktimizacijo?

Viktimizacija se nanaša na prejetje/biti žrtev različnih nasilnih vedenj in jo običajno merimo brez ozira na neravnovesje moči med storilcem in žrtvijo oziroma na morebitno ponavljanje dejanja. Stopnjo viktimizacije posameznika običajno merimo s postopki vrstniškega ocenjevanja; učence prosimo, da imenujejo sošolce, ki jih drugi najpogosteje pretepajo ali se jim posmehujejo. Na tak način lahko identificiramo posameznike, ki so vpeti v različne nasilne odnose s sošolci, ki so lahko tudi dvosmerni – torej ne gre nujno za neravnovesje moči in ne moremo govoriti o medvrstniškem nasilju. Pojma medvrstniško nasilje in viktimizacija torej nista sinonima; prekrivanje med njima je zmerno (Schäfer, Werner in Crick, 2002).

Sanders in Phye (2004) opredeljujeta zgoraj omenjeni dimenziji agresivnosti in viktimizacije kot ortogonalni dimenziji, kar pomeni, da sta oba pojva vzajemno neodvisna, torej da poznavanje učenčeve stopnje agresivnosti ne pove ničesar o njegovi stopnji viktimizacije in obratno. Tako dobimo štiri možne vedenjske vzorce, ki so prikazani na Sliki 3: nasilneži, nasilneži-žrtve, žrtve ter neudeleženi.

		viktimizacija	
		DA	NE
agresivnost	DA	nasilnež-žrtev	nasilnež
	NE	žrtev	neudeleženi

Slika 3: Agresivnost in viktimizacija kot neodvisni dimenziji.

Je to medvrstniško nasilje?

Včasih je nemogoče na prvi pogled oceniti, ali opaženo vedenje učencev predstavlja medvrstniško nasilje ali ne. Določene oblike medvrstniškega nasilja lahko tako ostanejo spregledane, lahko pa se zgodi, da učitelji in drugi strokovni delavci na šoli zgolj na podlagi opaženega vedenja določene učence prehitro obsodijo in preostro ukrepajo. Zato je ključno, da vsak sum o obstoju medvrstniškega nasilja raziščemo in preverimo ozadje, zaznave ter doživljanje vseh vpletenih v dogodek.

Presodite, ali spodaj navedena vedenja predstavljajo medvrstniško nasilje. Pri tem poskušajte določiti, kaj bi bilo potrebno za presojanje o nasilju še raziskati in pod kakšnimi pogoji bi vedenje označili za medvrstniško nasilje. Razmislite tudi o alternativnih interpretacijah opaženega vedenja.

- Učenca višjega razreda osnovne šole se prerivata in potiskata pred garderobnimi omaricami.
- Učenka poskuša svoji sošolki iz rok izpuliti mobilni telefon.
- Deklica se ob odhodu izpred table nazaj na svoje mesto spotakne in pade. Trdi, da ji je sošolec nastavil nogo in je zato padla. Omenjeni deček vztraja, da to ne drži.
- Na šolski ekskurziji opazite, da je ena izmed učenk ves čas sama in da druga dekleta pogledujejo k njej in nekaj šepetajo.

2.5.1 Oblike medvrstniškega nasilja

Že iz opredelitve medvrstniškega nasilja je razvidno, da ima le-to številne pojavne oblike in da presoja, ali gre za medvrstniško nasilje ali ne, ni vedno preprosta. Medvrstniško nasilje je v začetnem obdobju njegovega proučevanja veljalo za pojav, ki je značilen le za fante, saj so se raziskovalci omejili le na proučevanje fizičnega in verbalnega nasilja. Danes je v veljavi naslednja delitev medvrstniškega nasilja (Salmivalli in Peets, 2011; Sanders in Phye, 2004):

- neposredno medvrstniško nasilje, ki zajema prej omenjeno fizično in verbalno nasilje in se kaže kot udarci, brce, jemanje denarja ali druge lastnine, zmerjanje, porivanje, grožnje ipd.;
- posredno medvrstniško nasilje: odnosno nasilje, za katerega je značilna manipulacija vrstniških/prijateljskih odnosov z namenom škodovati drugim z vedenji, kot so socialno izključevanje in širjenje govoric ali laži o posamezniku.

Če za neposredno medvrstniško nasilje velja, da je še posebej značilno za fante, so strokovnjaki posredno nasilje pojmovali kot značilno dekliški pojav, kar so potrdile tudi nekatere raziskave (npr. Crick in Grotpeter, 1995). Obstajajo pa tudi raziskave, ki ne kažejo na razlike med spoloma v posrednem medvrstniškem nasilju (npr. Galen in Underwood, 1997) ali pa celo ugotavljajo, da je posredno nasilje pogostejše pri fantih (npr. Salmivalli in Kaukiainen, 2004). Salmivalli in Peets (2011) tako zaključujeta, da so v absolutnem smislu fantje pogostejše udeleženi v različnih oblikah medvrstniškega nasilja, med dekleti pa proporcionalno prevladuje uporaba posrednega oziroma odnosnega nasilja. To velja tako za učence, ki so nasilni, kot za tiste, ki so žrtve medvrstniškega nasilja, saj je večina medvrstniškega nasilja intraspolnega (tj. fantje so nasilni do fantov, dekleta do deklet; to ne velja za spolno nasilje, ki običajno ni obravnavano kot oblika medvrstniškega nasilja).

V zadnjem času avtorji opozarjajo tudi na elektronsko nasilje (ang. electronic bullying ali cyberbullying) kot dokaj novo obliko medvrstniškega nasilja (Sanders in Phye, 2004). Gre za nasilje preko uporabe informacijske tehnologije: mobilnih telefonov, elektronskih sporočil, forumov, blogov, spletnih strani. Vključuje lahko:

- negativna sporočila (npr. »Sovražim te. Vsi te sovražijo.«);
- žalitve (npr. »Ti si najgrša oseba na svetu.«);
- grožnje (»Pazi se. Ko te dobim, bom ...«);
- širjenje laži o drugih ali razkrivanje skrivnosti drugih;
- objavljanje posnetkov s kočljivo vsebino, kjer so udeleženi drugi;
- krajo gesel za dostop.

Ker omogoča anonimnost nasilneža, gre lahko ta oblika trpinčenja v mnogo večje skrajnosti in je težje ukrepati. Do neke mere lahko to obliko nasilja preprečimo z ozaveščanjem učencev o varni uporabi informacijske tehnologije.

Projekt SAFE.SI

Uporabne informacije o varni uporabi interneta lahko otroci, mladostniki, starši in učitelji najdejo na spletni strani Projekt Center za varnejši internet SAFE.SI, www.safe.si.

Elektronsko nasilje ponazarja tudi spodnje anonimno pismo v svetovalno rubriko mladinske revije:

Ola! Stara sem trinajst let in pol in imam velik problem. Pred kratkim mi je

neki fant preko Messengerja rekel, naj mu pošljem svoje gole slike. In sem mu poslala eno in potem še eno. Potem jih je zahteval še več. Rekla sem, da nočem več. Zagrozil mi je, da bo moje gole slike objavil na internetu. Od takrat si nisva več pisala. Ne vem, kaj naj naredim? Mu naj pošljem še več slik? Vem, da sem sama kriva, a zdi se mi, da je tudi on kriv. Ali ni?

obupana_Tjašy

Razmislite:

- kako bi kot učitelj/šolski svetovalni delavec vodili svetovalni pogovor z učenko?
- kaj bi kot učitelj/šolski svetovalni delavec lahko naredili za preprečevanje tovrstnih situacij v prihodnje? Navedite nekaj smernic.

Kar je različnim oblikam medvrstniškega nasilja skupno, je to, da vključujejo komponento degradacije druge osebe in so kot take najbrž način dokazovanja, da je nasilnež nekdo, ki ima višji socialni položaj kot žrtev.

2.5.2 Teorije, ki pojasnjujejo procese medvrstniškega nasilja

Kljub velikemu raziskovalnemu zanimanju za medvrstniško nasilje so teoretične razlage tega pojava še vedno pomanjkljive. Orphinas in Horne (2006) navajata, da so poskušali medvrstniško nasilje pojasniti zelo raznoliki teoretični pristopi: atribucijske teorije, model procesiranja socialnih informacij, socialno kognitivna teorija, teorija navezanosti, teorija družinskih sistemov, socialno interakcijski model, razvojne poti k nasilnosti in ekološki model. Pri tem Sanders in Phye (2004) poudarjata, da se psihološke in kognitivne razlage, zakaj nekateri učenci trpinčijo druge, v veliki meri osredotočajo na teorije kognitivnih deficitov – nasilneži naj bi imeli težave pri procesiranju socialnih informacij oziroma naj bi bili na intelektualno nižjem nivoju. Vendar pa nekatere oblike trpinčenja zahtevajo zelo sofisticirane kognitivne spretnosti nasilneža. Sodobnejše razlage poskušajo preseči to pojmovanje; poudarjajo, da je potrebno medvrstniško nasilje razumeti kot poskus pridobivanja in vzdrževanja socialnega položaja (opaznosti, spoštovanja in vpliva na druge) v skupini (Salmivalli in Peets, 2011). Takšni cilji pa ne morejo biti zgolj individualni, pač pa so po svoji naravi medosebni, saj si posameznik prizadeva doseči nekaj v odnosu do drugih. Čeprav večina učencev nikoli ni neposredno vključena v procese medvrstniškega nasilja, je vrstniška skupina tista, ki omogoča in dovoljuje takšne načine pridobivanja socialne moči v skupini, kar pojasnjujem v nadaljevanju.

2.5.3 Udeleženci v procesu medvrstniškega nasilja in njihove psihološke značilnosti

Začetna proučevanja medvrstniškega nasilja so kot udeleženca medvrstniškega nasilja pojmovala tistega, ki nasilje izvaja, in tistega, ki je žrtev nasilja. Vendar pa medvrstniško nasilje včasih vključuje večje število učencev tako na strani izvajalca kot žrtve nasilja. Še bolj bistven pomislek pri tako ozkem pojmovanju medvrstniškega nasilja predstavlja dejstvo, da je medvrstniško nasilje vedno odvisno od širšega socialnega konteksta (tudi kadar se dogaja med dvema učencema). Skupina je namreč tista, ki svojim članom podeljuje socialno moč. Ker učenci, ki nasilje izvajajo, za doseganje socialne moči s pomočjo medvrstniškega nasilja potrebujejo priče, se nasilje pogosto dogaja, ko so prisotni ostali učenci, ti pa lahko s svojim vedenjem do neke mere vplivajo na nadaljnji potek medvrstniškega nasilja. Sodobna pojmovanja medvrstniškega nasilja (npr. Gini, 2006; Orpinas in Horne, 2006; Salmivalli in Peets, 2011; Sanders in Phye, 2004) torej kot udeležence v procesu medvrstniškega nasilja vključujejo:

1. učence, ki nasilje izvajajo;
2. učence, ki so žrtve nasilja;
3. učence, ki so priča nasilju.

Pri tem velja poudariti, da se lahko te vloge prekrivajo, kot je prikazano na Sliki 3 – učenec je na primer lahko v določenih situacijah nasilnež, v drugih pa žrtev; opazovalec nasilja in žrtev, opazovalec nasilja in nasilnež.

V nadaljevanju opisujem nekatere psihološke značilnosti udeležencev medvrstniškega nasilja ter najpogostejša napačna pojmovanja (mite), ki se s temi vlogami povezujejo. Najpogostejše delitve znotraj posameznih skupin udeležencev povzemam tudi v Tabeli 3.

Tabela 3: Udeleženci medvrstniškega nasilja

	Učenci, ki so nasilni	Učenci, ki so žrtve nasilja	Opazovalci nasilja
Gini (2006)			<ul style="list-style-type: none"> • krepitelji • pomočniki nasilneža • branilci žrtve • "outsiderji"
Orpinas in Horne (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • agresivni • sledilci • odnosni 	<ul style="list-style-type: none"> • pasivni • proaktivni • odnosni 	<ul style="list-style-type: none"> • so del problema • so del rešitve

2.5.3.1 Dejstva in miti o učencih, ki izvajajo nasilje

Sodobna pojmovanja medvrstniškega nasilja pri iskanju vzrokov za nasilno vedenje ne izhajajo več iz dejavnikov osebnosti (osebnostni vzorec agresivnosti, ki ga je kot ključni dejavnik medvrstniškega nasilja predpostavil Olweus (1978 v Salmivalli in Peets, 2011)), ampak v skladu s pojmovanjem nasilnega vedenja kot načina za doseganje in ohranjanje socialne moči, vzroke iščejo v ciljnih in vrednotah učencev, ki so nasilni. Nekatere ključne raziskovalne ugotovitve o značilnostih nasilnih učencev analiziram skupaj z najpogostejšimi napačnimi prepričanji oziroma miti, ki veljajo o zavrženih učencih in jih navajata Sanders in Phye (2004):

- Nasilneži so običajno zavrženi učenci.

Ne drži. Nasilneži so dokaj heterogena skupina. V zgodnji adolescenci se agresivnost običajno ne povezuje z zavrženostjo, prej s priljubljenostjo – agresivni učenci imajo v skupini pogosto poseben, »cool« status. Tudi kadar jih njihovi vrstniki ne marajo, jih pogosto zaznavajo kot priljubljene in vplivne (Vaillancourt, Hymel in McDougall, 2003). Sanders in Phye (2004) navajata, da so nasilni učenci pogosto kontroverzni učenci, katerih vedenje predstavlja kombinacijo agresivnosti in prosocialnih strategij, ki jih uporabljajo za doseganje svojih ciljev. Pomembno pa je poudariti, da lahko učenci, ki so nasilni, zavzemajo katerikoli sociometrični položaj.

- Nasilneži nimajo bližnjih prijateljev.

Tudi to *ne drži* – pogosto so celo osrednji člani socialnih mrež. Vendar pa so ta prijateljstva oz. socialne mreže pogosto sestavljene iz članov, ki se prav tako vedejo agresivno (Salmivalli, Huttunen in Lagerspetz, 1997), kar lahko vodi v stalno krepitev nasilnega vedenja.

- Nasilneži imajo nizko samopodobo in samospoštovanje.

Ne drži – včasih imajo ti učenci celo pretirano visoko samopodobo. Pogosto precenjujejo svojo socialno sprejetost ter podcenjujejo zavrženost. Raziskave hipoteze o agresivnosti kot posledici nizke samopodobe pretežno ne potrjujejo (Baumeister, Bushman in Campbell, 2000). Izvajanje medvrstniškega nasilja je po rezultatih nekaterih raziskav (npr. Kaukiainen in sod., 1999) povezano celo z višjo kompetentnostjo v medosebnih odnosih – izvajalci nasilja znajo dobro izbrati žrtve ter spretno manipulirajo z vrstniškimi odnosi. Sanders in Phye (2004) predpostavljata, da utegne biti visoko samospoštovanje učencev, ki so nasilni, posledica uspešnega izvajanja nasilja. Nasilneži so namreč redko nasilni do vrstnikov, ki imajo enak status, so enako stari, enako močni ali veliki. Večinoma izbirajo žrtve, ki se jim ne

morejo postaviti po robu. Visoko samospoštovanje naj bi šlo torej na račun »uspešnega« poniževanja šibkejših.

Potrebno pa je poudariti, da učenci, ki so nasilni, ne predstavljajo homogene skupine. Tako Sanders in Phye (2004) navajata, da imajo učenci, ki so hkrati nasilneži in žrtve (glej Sliko 3), psihološke, socialne in šolske prilagoditvene težave, hkrati pa niso deležni socialnih nagrad (npr. priljubljenost, socialni vpliv), kot je to značilno za nekatere agresivne učence.

2.5.3.2 Dejstva in miti o učencih, ki so žrtve nasilja

Sanders in Phye (2004) navajata naslednje mite o učencih, ki so žrtve nasilja:

- Doživljanje medvrstniškega nasilja gradi karakter in je torej pozitivna izkušnja.

Ni res – izkušnja nasilja poveča ranljivost učencev. Rezultati metaanalitične raziskave Hawkerja in Boultona (2000) kažejo, da se viktimizacija povezuje s številnimi psihosocialnimi težavami, kot so depresivnost, osamljenost, anksioznost in nizko splošno ter socialno samospoštovanje. Kljub temu pa je zgoraj navedeni mit še vedno precej pogost, tudi med strokovnimi delavci na področju vzgoje in izobraževanja. V zvezi s tem je izjemno pomembno, da medvrstniškega nasilja ne presojamo zgolj z vidika posledic: nasilje je nesprejemljivo in ga ne bi smeli tolerirati, ne le zaradi njegovih resnih negativnih posledic, temveč preprosto zato, ker je narobe. Šola mora biti varen prostor, kjer lahko učenci razvijajo svoje intelektualne in socialne kapacitete.

- Žrtve ponavljajočega se trpinčenja postanejo nasilne.

Pretežno *ne drži*. Sanders in Phye (2004) navajata, da ima ta mit osnove tudi v incidentih s streljanjem učencev v Združenih državah Amerike (v zadnjih letih so se tovrstni napadi mladostnikov zgodili tudi v Evropi). Vendar pa je nasilno vedenje pri žrtvah medvrstniškega nasilja redko. Najpogosteje žrtve trpinčenja tiho trpijo - zanje so bolj značilne motnje internalizacije (depresivnost, socialna anksioznost, socialni umik, negativno samovrednotenje) kot eksternalizacije. Pogosto sebe krivijo za to, kar se jim dogaja. Obstaja pa delež učencev žrtev medvrstniškega nasilja, ki so nasilni (že omenjeni nasilneži-žrtve).

- Obstaja poseben tip osebnosti žrtve.

Ne. Res pa je, da verjetnost, da bodo postali žrtve medvrstniškega nasilja, ni enaka za vse učence. Nekatere osebnostne značilnosti učencev predstavljajo

dejavniki tveganja, vendar pa je medvrstniško nasilje odvisno tudi od številnih situacijskih dejavnikov (npr. nov učenec na šoli) ter socialnih dejavnikov (npr. učenec nima prijateljev; skupina odobrava medvrstniško nasilje). Ker nasilneži običajno iščejo »lahke« žrtve, so dejavniki tveganja na nivoju osebnosti podredljivost, negotovost vase, poleg tega pa telesna šibkost ter na nivoju dejavnikov vrstniške skupine zavrženost s strani vrstnikov ter odsotnost prijateljev (za pregled raziskav glej Salmivalli in Peets, 2011). Osebnostne in medosebne težave se pogosto pojavljajo sočasno in kombinacija obojih predstavlja še močnejši dejavnik tveganja za vrstniško viktimizacijo. Tako predstavlja plah in anksiozen učenec, ki je obenem zavržen s strani sošolcev ali nima prijateljev, idealno tarčo za nasilne učence, saj je v takem primeru verjetnost, da bi skupina obsojala nasilje, zelo majhna.

2.5.3.3 Vrstniki kot opazovalci in udeleženci medvrstniškega nasilja

Tudi v zvezi z vlogo opazovalcev v procesu medvrstniškega nasilja Sanders in Phye (2004) navajata mit: pogosto verjamemo, da je trpinčenje problem žrtve in nasilneža. Vendar pa sodobne opredelitve in ugotovitve v zvezi z medvrstniškim nasiljem kažejo, da to nikakor ne drži. Vrstniška skupina ima ključno vlogo pri pojavljanju in vzdrževanju medvrstniškega nasilja: ima to moč, da deluje preventivno ali pa nasilje spodbuja. Pogosto je trpinčenje javni dogodek, ki ima priče, te pa lahko zavzemajo različne vloge in s tem na različne načine vplivajo na nadaljnji potek nasilja.

Gini (2006) opredeljuje šest različnih vlog, ki jih imajo lahko posamezni učenci v procesu medvrstniškega nasilja: žrtev, nasilnež, krepitelj, pomočnik nasilneža, branilec žrtve in »outsider«. Podobno Orphinas in Horne (2006) opazovalce delita na tiste, ki so del problema (podpihujejo, opazujejo, so prestrašeni, jih je sram oz. se počutijo krive, ker ne pomagajo), in tiste, ki so del rešitve (prosijo za pomoč, pomagajo prepoznati problem).

Sanders in Phye (2004) opozarjata, da imajo priče pogosto slab vpogled v lasten emocionalni odziv na trpinčenje in nimajo naučenih spretnosti odgovornega in primerne socialnega posredovanja. Običajno ne posredujejo in ostanejo pasivni, ker:

- ne vedo, kaj storiti;
- se bojijo nasilnežev;
- jih je strah, da bodo storili kaj narobe in zadevo le še poslabšali.

Najbolj varno se jim torej v taki situaciji zdi, da ne naredijo ničesar. Vendar pa lahko ima tudi tako neposredovanje zanje posledice: dlje kot opazujejo druge, kako trpijo, bolj postanejo neobčutljivi za njihovo trpljenje. Čeprav takšna desenzitivizacija zmanjša stopnjo anksioznosti, daje pričam občutek nemoči, ki je podoben nemoči, ki jo doživljajo žrtve. Gini, Pozzoli, Borghi in Franzoni (2008) ugotavljajo, da je pri učencih vedenje opazovalcev pomemben dejavnik doživljanja občutja varnosti v šoli – to je višje v primeru, ko si opazovalci prizadevajo zaščititi žrtev, namesto da bi ostajali pasivni oziroma celo spodbujali nasilje. Zato je bistveno, da v programe preventive medvrstniškega nasilja vključimo vse učence.

2.5.4 Merjenje medvrstniškega nasilja

V številnih raziskavah so avtorji poskušali odgovoriti na vprašanje o pogostosti in intenzivnosti trpinčenja v šoli. Vendar pa Sanders in Phye (2004) opozarjata, da so rezultati raziskav med seboj pogosto neprimerljivi, saj v njih niso bili uporabljeni standardni protokoli – razlikujejo se v zastavljenih vprašanjih, časovnem intervalu, o katerem naj bi učenci poročali, operacionalni opredelitvi medvrstniškega nasilja. Ocene pogostosti medvrstniškega nasilja zelo verjetno podcenjujejo dejansko pogostost pojava, kadar se udeleženci v raziskavi ne zavedajo problema in trpinčenje pojmujejo kot normalen del odraščanja. Sodelovanje v tovrstnih raziskavah od učenca, ki je žrtev medvrstniškega nasilja, zahteva, da prizna, da je v podrejenem, šibkejšem položaju; možno je, da učenec tega ni pripravljen priznati. Prevalenca medvrstniškega nasilja se razlikuje tudi v odvisnosti od vira pridobivanja podatkov: načeloma je višja, če o nasilju poročajo učenci sami, in nižja, če o njem poročajo učitelji ali starši. Vprašalniki so najpogostejši način, s katerim pridobivamo podatke o medvrstniškem nasilju. Lahko so zasnovani tako, da o medvrstniškem nasilju poročajo učenci sami (npr. kako pogosto izvajajo nasilje/so žrtve medvrstniškega nasilja) ali pa gre za mere vrstniškega ocenjevanja, kjer učenci imenujejo sošolce, ki so najpogosteje izvajalci in/ali žrtve medvrstniškega nasilja. Z bolj diferenciranimi vprašanji lahko na tak način – torej s samoocenjevanjem in vrstniškim ocenjevanjem – ugotavljamo tudi posamezne oblike medvrstniškega nasilja (npr. »Navedi sošolce, ki jih drugi najpogosteje zmerjajo in se norčujejo iz njih.«). Pri mlajših učencih lahko za ocenjevanje medvrstniškega nasilja uporabimo tudi intervjuje.

Ocenjevanje medvrstniškega nasilja na podlagi poročanj učiteljev ali staršev je problematično, saj se medvrstniško nasilje običajno dogaja, kadar je prisotnih le malo odraslih prič (ali pa te sploh niso prisotne). Prav tako je trpinčenje

vedenje, ki ima v primerjavi s številnimi drugimi vedenji v šoli dokaj nizko frekvenco pojavljanja, zato ga je skoraj nemogoče ocenjevati na podlagi opazovanj učiteljev ali zunanjih usposobljenih opazovalcev.

Načeloma kot najbolj zanesljive in veljavne veljajo mere samoocene in vrstniškega ocenjevanja (Salmivalli in Peets, 2011), vsekakor pa je dobro, če za ocenjevanje medvrstniškega nasilja uporabimo različne vire pridobivanja podatkov. Takšna metodološka triangulacija prispeva k minimaliziranju variance napake ocene ter možne pristranosti pri ocenjevanju.

Izjemno pomembno je, da imajo učenci možnost, da se po poročanju o medvrstniškem nasilju (ki je običajno anonimno) obrnejo po pomoč k ustrezno strokovno usposobljeni osebi, ki ji zaupajo. To jim je potrebno ob aplikaciji vprašalnika jasno povedati. Posledica ocenjevanja medvrstniškega nasilja je namreč lahko tudi povečan uvid učencev, ki so žrtve nasilja, v svoj problem. Zato je ob izvedbi ocenjevanja izjemno pomembno poudariti, da je težava rešljiva in da je ključno, da učenec o svoji stiski nekomu pove.

2.5.5 Dejavniki medvrstniškega nasilja

Dejavniki medvrstniškega nasilja na ravni učenca in vrstniške skupine so predstavljeni že v poglavju o udeležencih medvrstniškega nasilja. K pojavu medvrstniškega nasilja pa prispevajo tudi dejavniki širšega okolja. Orphinas in Horne (2006) delita dejavnike tveganja in zaščitne dejavnike pri pojavu medvrstniškega nasilja na štiri ravni:

- intrapersonalni (opisani so v poglavju *Udeleženci v procesu medvrstniškega nasilja in njihove psihološke značilnosti*);
- na ravni družine in vrstniške skupine;
- na ravni šolskega okolja;
- na ravni skupnosti, kulture in medijev.

Avtorici izmed dejavnikov na ravni šolskega okolja navajata naslednje: (1) neugodna šolska klima; (2) velikost šole – na večjih šolah je medvrstniškega nasilja več; (3) negativni odnosi med učitelji in učenci; (4) pomanjkljiv nadzor; (5) odsotnost utečenih postopkov v primeru trpinčenja na šoli; (6) odrasli na šoli so agresivni drug do drugega ter ponižujejo učence. Podobno Verbnik Dobnikar (2002) kot predpogoja za preprečevanje nasilja navaja jasno izoblikovano stališče nenasilne kulture na ravni šole ter vključenost celotnega sistema na šoli v preprečevanje nasilja. Predpogoj za preprečevanje medvrstniškega nasilja na šoli je torej dobro vodenje tako na ravni razreda kot na ravni šole. Na šolah, kjer učenci s strani učiteljev in drugega šolskega osebja zaznavajo višjo stopnjo

podpore, se v večji meri in hitreje obračajo nanje v primeru doživljanja ali opažanja medvrstniškega nasilja (Eliot, Cornell, Gregory in Fan, 2010), kar predstavlja eno izmed najučinkovitejših strategij spoprijemanja s tem pojavom.

2.6 Pomoč učencem s težavami v vrstniških odnosih

V tem poglavju je predstavljenih nekaj smernic, kako v šolskem okolju pomagati učencem, ki imajo težave v vrstniških odnosih ali so žrtve medvrstniškega nasilja. Pri tem velja poudariti, da je vsaka problemska situacija edinstvena in vedno kompleksna. Na področju medosebnih odnosov je potrebno pozabiti na vzročno-posledično logiko v smislu iskanja enega samega »krivca« za določen problem (predpostavka, da bo dejanje X imelo točno določene posledice Y), saj imamo praviloma opravka z multiplo vzročnostjo. Zato je ustrezneje kot o vzrokih govoriti o dejavnih, ki so prispevali k določeni težavi; ti so v stalni interakciji in včasih je težko napovedati, kako se bo situacija spremenila, če bomo delovali na enega izmed njih. Tako je na primer neodvisno od primarnega vzroka zavrženosti pri pomoči zavrženim agresivnim učencem bistveno, da ne delujemo le na nivoju učenca (urjenje nadzorovanja impulzivnosti, učenje socialnih spretnosti), pač pa je potrebno tudi celotno vrstniško skupino motivirati, da postopno spreminja svoje zaznave in vedenje do tega sošolca in mu daje priložnost, da na novo naučene spretnosti tudi uporabi. V nasprotnem primeru učinki individualnega urjenja z učencem hitro zbledijo, tudi če je bilo njegovo agresivno vedenje izvorni razlog zavrženosti.

Smernic, navedenih v nadaljevanju, torej ni ustrezno pojmovati kot »recepte«, ki vedno delujejo. So priporočila, temelječa na ugotovitvah raziskav ter izkušenj iz prakse, učinkovita pa so lahko le, če jim ne sledimo slepo, ampak jih izvajamo z občutkom za potrebe vseh vključenih in jih po potrebi prilagajamo. Predpogoj za učinkovito pomoč je dobro poznavanje problemske situacije. To pomeni, da problem raziščemo, ne pa da izhajamo iz svojih (pogosto žal neozaveščenih) predpostavkah o problemu. Za učinkovito pomoč učencem s težavami v vrstniških odnosih je torej ključna stalna refleksija lastnega strokovnega dela.

Najbolj učinkovito je, če pri pomoči učencem v težavah sodelujeta učitelj (ali učitelj) in šolski svetovalni delavec. Pri tem je bistveno, da gre za posvetovalno delo, ki predpostavlja enakovreden sodelovalni odnos.

Posvetovanje

Posvetovanje predstavlja sodoben način psihološkega svetovanja; gre za posreden pristop k nudenju psihološke pomoči, kjer strokovnjak (svetovalni delavec) pomaga drugemu strokovnjaku (učitelju) pri pomoči učencu, za katerega je odgovoren učitelj. Svetovalni delavec pomaga učitelju, da skupaj z učencem reši problem (Pečjak in Košir, 2012). Pri tem je bistveno, da svetovalni delavec in učitelj drug drugega zaznavata kot kompetentna strokovnjaka, ki vsak s svojimi kompetencami prispevata k reševanju problema učenca. Tak način dela se je izkazal kot mnogo učinkovitejši od klasičnega modela psihološkega svetovanja, kjer svetovalni delavec individualno dela z učencem. Učitelj ima namreč možnost, da z učencem ali razredom dela v naravni situaciji v razredu in lahko učencem pomaga uriti socialne spretnosti v vsakodnevnih realnih situacijah v razredu; pri urjenju socialnih spretnosti v posebnem treningu socialnih veščin s svetovalnim delavcem je namreč ključni problem prav generalizacija naučenega v realno okolje razreda – ta je običajno slaba.

Učitelj in svetovalni delavec sodelujeta v vseh fazah reševanja problema, od opredelitve problema, zbiranja podatkov, iskanja rešitev in njihovega vrednotenja, do oblikovanja akcijskega načrta in njegovega udejanjanja ter nazadnje vrednotenja izidov pomoči.

Proces posvetovanja je natančneje opisan v priročniku avtoric Pečjak in Košir, *Solsko psihološko svetovanje* (2012).

Pri načrtovanju pomoči zavrjnjenim učencem je potrebno najprej raziskati, zakaj do zavračanja prihaja. Čeprav so razlogi za zavračanje običajno kompleksni in je po določenem času zaradi dinamike odnosa, ki se razvije med zavrjnjenim učencem in vrstniško skupino ugotavljanje izvornih razlogov zavračanja oteženo (in včasih tudi nebstveno), lahko v grobem dejavnike zavračanja razdelimo v dve skupini: (1) vedenja, ki jih zavrjnjeni učenec načeloma lahko nadzira in so za skupino praviloma moteča (npr. agresivno vedenje, infantilno vedenje, odsotnost socialnih veščin); (2) značilnosti učencev, ki jih učenec praviloma ne more nadzirati (fizične posebnosti, posebne potrebe, socialnoekonomski položaj učenčeve družine, etnična pripadnost). Načrtovani ukrepi se seveda v obeh primerih bistveno razlikujejo: v prvem primeru je potrebno predvsem delo z zavrjnjenim učencem, v drugem primeru pa je bistveno postopno spreminjati stališča in predsodke skupine do zavrjnjenega učenca in jih senzibilizirati za spreminjanje vedenja do tega učenca. Vendar ob dlje časa trajajočem zavračanju

po večini pride do prepleta obeh skupin dejavnikov, zaradi česar se učenčev neugoden položaj v skupini stalno krepi: učenec, ki je izvorno zavrjen zaradi dejavnikov, ki jih sam težko nadzira oziroma jih ne more nadzirati (npr. debelost, slabše materialne razmere družine, drugačna narodnost), lahko kot odziv na zavračanje razvije negativna vedenja do skupine; skupina lahko v primeru učenca, ki je v osnovi zavrjen zaradi neustreznega vedenja do vrstnikov, do tega učenca razvije stališča, ki mu onemogočajo, da bi se vključil v skupino tudi ob izboljšanju njegovih socialnih veščin. Zato je pomoč učencem s težavami vedno potrebno načrtovati na obeh ravneh in dosežati spremembe tako v zaznavah in vedenju zavrjenega učenca kot tudi vrstniške skupine.

2.6.1 Delo z učenci s težavami v vrstniških odnosih

Čeprav v nadaljevanju kot učence s težavami v vrstniških odnosih omenjam predvsem zavrjene učence, pa je potrebno opozoriti, da lahko doživljajo stisko, povezano s težavami v vrstniških odnosih, tudi učenci iz drugih sociometričnih skupin. Zato je vsekakor smiselno ukrepati vedno, kadar zaznamo učenčevo stisko, tudi če učenec ni identificiran kot zavrjeni učenec.

Najpogostejša oblika pomoči učencem z neustreznimi vzorci vedenja v socialnih odnosih so **treningi socialnih veščin**. Najustrezneje je, če pri načrtovanju tovrstnih treningov sodelujeta šolski svetovalni delavec in učitelj, izvajati pa jih je mogoče tako individualno kot v skupini. Bierman (2004) navaja naslednje smernice pri načrtovanju treningov socialnih veščin:

- pomembno je, da se treningi osredotočajo na konkretna vedenja; učinkoviteje je uriti manj konkretnih vedenj (npr. kako pozdraviti, kako pristopiti k skupini vrstnikov) kot več presplošnih oblik vedenja;
- treningi so učinkovitejši, če v njih vključujemo tudi vrstnike;
- pri agresivnih učencih je poleg treninga pomembno tudi sankcioniranje neprimerne vedenja;
- potrebno si je zastaviti realna pričakovanja: učinki tovrstnih treningov so običajno zmerni.

Tabela 4: Stopnje v treningu socialnih veščin (Bierman, 2004)

<i>Komponenta</i> <i>treninga</i>	<i>Zakaj?</i>	<i>Kaj?</i>
Predstavitev veščin	Spodbuja razumevanje oblike, pomembnosti in uporabe posameznih veščin.	Modeliranje, poučevanje, diskusije, predstavitev različnih primerov.
Urjenje veščin	Je v pomoč pri usklajevanju novih veščin z zunanjimi dejavniki (spodbudami, opomniki, okrepitevami).	Igra vlog, strukturirane dejavnosti.
Povratna informacija o izvajanju	Je v pomoč pri prilagajanju in izboljševanju izvajanja določenega vedenja, kakor tudi pri samospremljanju vedenja ter odzivov drugih na to vedenje.	Diskusije, samovrednotenje, povratne informacije s strani drugih (odraslih, vrstnikov), analiza videoposnetkov lastnega vedenja.
Načrtovanje in omogočanje generalizacije	Postopoma omogoča uporabo novih veščin v vse bolj avtonomnih in naravnih okoliščinah.	Domače naloge, vaja v naravnem okolju z vrstniki, zagotavljanje novih socialnih priložnosti.

Tabela 4 prikazuje štiri ključne stopnje, ki naj bi jih vseboval trening socialnih veščin. Prva stopnja običajno poteka tako, da učencem predstavimo veščine, ki jih bomo urili, in sicer pozitivne in negativne primere vedenja v različnih okoliščinah z akterji različnega spola. Običajno za to uporabimo videoposnetke, na katerih so predstavljene ugodne in neugodne socialne posledice posameznih oblik vedenja, v pomoč pa so lahko posterji, slike, kvizi, igre vlog, zgodbe za modeliranje določenih vedenj, prikazi z lutkami.

V naslednjem koraku učencem omogočimo strukturirane priložnosti za urjenje veščin; na začetku jim je potrebno nuditi več podpore, postopoma vse manj (npr. na začetku preproste kratke igre vlog z dvema akterjema, nato vse bolj zapleteni, daljši scenariji z vse več udeleženci). Tekom celotnega procesa učenja je potrebno učencem posredovati povratne informacije o njihovem napredku, kar je pomembno tako za izboljšanje izvajanja vedenja kot tudi za spodbujanje učencev, da samospremljajo svoje vedenje (kar prispeva k boljši generalizaciji naučenega). Povratne informacije lahko spremljajo tudi eksternalne nagrade: medalje, potrdila, certifikati, pisna poročila staršem. Odločitev o uporabi

slednjih je odvisna od različnih dejavnikov: običajno so nagrade učinkovite pri mlajših učencih in učencih s težavami v duševnem razvoju. Pomembno je, da učencem omogočamo tudi korektivne povratne informacije, torej da popravljamo neustrezne vedenjske vzorce. Odličen način zagotavljanja povratnih informacij so videoposnetki učenčevega vedenja, smiselno pa je omogočiti tudi povratne informacije s strani vrstnikov.

Seveda pa je bistveno, da zna učenec naučeno uporabiti v dejanskih situacijah v odnosih z vrstniki. Za olajšanje takšne generalizacije je smiselna uporaba domačih nalog (preizkusiti naučeno spretnost v odnosih z vrstniki, pri čemer je potrebno učencu dati jasna in konkretna navodila), učitelj pa lahko učencem pomaga tudi z omogočanjem priložnosti za uporabo socialnih veščin v naravnem okolju z vrstniki (npr. razne sodelovalne in tekmovalne igre).

Katere spretnosti bomo urili z učenci, je odvisno od narave učenčeve težave. Bierman (2004) navaja sedem sklopov socialnih veščin, ki se povezujejo s socialno kompetentnostjo – prikazani so v Tabeli 5.

Tabela 5: Socialne veščine, ki se povezujejo s socialno kompetentnostjo

<i>Veščine</i>	<i>Komponente veščin</i>
1. Socialna udeležba	Pridružiti se vrstnikom pri različnih dejavnostih. Biti z vrstniki. Počutiti se udobno v interakcijah z vrstniki. Začeti interakcije in vstopati v že obstoječe dejavnosti.
2. Razumevanje emocij	Točno prepoznavanje občutij drugih. Primerno izražanje lastnih občutij. Primerno odzivanje na občutja drugih.
3. Prosocialno vedenje	Kooperativna igra Izmenjavanje v dejavnostih, pomoč in deljenje. Izražati prijaznost do drugih.
4. Samokontrola	Inhibirati reaktivno odzivanje. Učinkovito se spoprijemati s frustracijami, jezo in anksioznostjo. Postavljanje ciljev in delovanje v smeri doseganja le-teh.
5. Veščine komuniciranja	Primerno samoizražanje. Spoštljivo poslušanje drugih mnenj. Sprashevanje in odgovarjanje na vprašanja.

6. Veščine »fair-playa«	Slediti pravilom. Pošteno vedenje v skupini.
7. Veščine reševanja socialnih problemov	Prepoznavanje problemov. Generiranje in vrednotenje rešitev. Oblikovanje in sledenje načrtu. Pogajanje in podpiranje dobrih zamisli. Vrednotenje in presojanje strategij.

Pri poskusih spreminjanja vedenja učencev pa se je potrebno zavedati, da imajo določeni vedenjski vzorci pri učencih funkcionalno vrednost in jih je zelo težko spreminjati. Bierman (2004) opozarja, da tudi negativni vzorci vedenja služijo predvsem zadovoljevanju treh osnovnih psiholoških potreb, kot jih opredeljuje teorija samodoločanja: po povezanosti, po avtonomiji in po kompetentnosti. Pri oblikovanju ukrepov za pomoč učencev s težavami v medvrstniških odnosih je torej potrebno zagotoviti tudi socialno okolje, ki omogoča zadovoljitev treh temeljnih psiholoških potreb učencev.

Pomoč učencem pri zadovoljevanju temeljnih psiholoških potreb

Bierman (2004) je oblikovala nekaj predlogov, kako učencem pomagati, da bodo znali svoje potrebe v razredu zadovoljevati na način, ki je socialno zaželen in usmerjen v oblikovanje zadovoljivih socialnih odnosov.

Za zadovoljevanje **potrebe po povezanosti** je bistveno, da učencem omogočamo, da so deležni socialne opore. Pri tem jim lahko pomagamo na naslednje načine:

- oblikovanje prijateljskega, toplega okolja: izražanje pozitivnih čustev, spodbujanje komunikacije med učenci;
- prepoznati in izpostaviti skupne točke: izpostaviti stvari, ki so članom skupine skupne (npr. vsi si želimo, da bi se v razredu dobro počutili);
- sodelovalne naloge in skupni cilji: vključevanje dejavnosti, ki spodbujajo sodelovanje;
- fizična bližina in stik: včasih je za vzdrževanje ustreznega vedenja učenca pomembno sedeti ali stati ob učencu;
- podporni socialni odnosi: gledati učenca, mu pokimati, uporabljati njegovo ime;
- pogosta pohvala: pohvaliti primerno vedenje;
- pozitivna pričakovanja: izražati pozitivna pričakovanja v zvezi z

učenčevim vedenjem;

- pozitivno preusmerjanje: učenca usmerjati na konstruktivne naloge ter primerne dejavnosti ali vloge.

Za zadovoljevanje **potrebe po avtonomiji** je bistveno zmanjšati učenčeve občutke ogroženosti, pri čemer je lahko v pomoč naslednje:

- ignorirati majhne kršitve: vzdržati se nepotrebnih prepovedi;
- omogočati izbiro: zagotavljati izbiro med različnimi primernimi vedenji;
- osredotočiti se na posledice, ki so učencu pomembne: poudarjati potencialne izgube, ki so lahko povezane z odločitvijo za določeno vedenje (npr. »Bojim se, da se drugi učenci ne bodo želeli igrati s tabo, če se boš tako obnašal.«);
- uporaba mehkega, nevtralnega tona glasu za posredovanje pri konfliktih; kaznovati odločno, a spoštljivo.

Potrebo po občutju kompetentnosti lahko učencem pomagamo zadovoljevati, če jim omogočamo doseganje uvida v razumevanje vzrokov in posledic v medosebnih odnosih. Pri tem je v pomoč (navedene komunikacijske spretnosti so natančneje opisane v poglavju *Ključne komunikacijske spretnosti učitelja*):

- aktivno poslušanje in reflektiranje občutij: pomagati učencem pri prepoznavanju in verbalnem izražanju njihovih občutij v medosebnih situacijah;
- spodbujanje povratnih informacij s strani vrstnikov: izvajanje informacij o vplivu učenčevega vedenja na druge;
- uporaba jaz-sporočil: opisati učinek določenih učenčevih vedenj na skupino.

2.6.2 Delo z vrstniško skupino

Včasih so učenci v razredu zavrjeni zaradi posebnosti, do katerih ima skupina negativna stališča ali predsodke. Poleg tega ima vrstniška skupina pomembno vlogo pri ohranjanju položaja zavrjenosti v skupini, saj sošolci zavrjene učence zaznavajo pristrano (Donohue in sod., 2003). Zato je pri načrtovanju pomoči zavrjenim učencem vedno potrebno delati s celotnim razredom v smislu spodbujanja strpnosti in sprejemanja drugačnosti (npr. pogovori o drugih kulturah, vaje vživljanja v druge s pomočjo zgodbic in slikovnega materiala).

Takšno senzibiliziranje učencev lahko učitelj vključi v redne šolske ure, lahko pa jih izvaja tudi šolski svetovalni delavec.

2.6.3 Pomen učiteljevega vedenja za socialno sprejetost učencev v razredu

Za spremembo socialnega položaja nesprejetih učencev pa je pomembno tudi vedenje učitelja do teh učencev; še posebej za mlajše učence to namreč predstavlja model, na podlagi katerega oblikujejo lastno vedenje do tega učenca (glej npr. White, Sherman in Jones, 1996). Učitelj je torej tako posredno kot neposredno s preventivnim delovanjem ter z ustreznimi ukrepi za pomoč zavrženim učencem ključni akter, ki lahko prispeva k zadovoljevanju potreb po sprejetosti in pripadnosti pri učencih. To pa je mogoče le, če ozavesti morebitne lastne pristranosti do določenih učencev in si prizadeva nadzorovati njihovo izražanje (več v poglavju *Refleksija kot sredstvo profesionalnega razvoja učiteljev*).

2.6.4 Preprečevanje medvrstniškega nasilja v šoli in odzivanje nanj

Aktivno zavračanje učenca s strani vrstniške skupine se praviloma izraža v vsaj eni izmed oblik medvrstniškega nasilja, zato je mogoče zgoraj navedene smernice za pomoč učencem v težavah z vrstniškimi odnosi smiselno uporabiti tudi pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj. Posebnost medvrstniškega nasilja je, da nasilja nad učencem običajno ne izvaja celotna skupina, ampak eden ali nekaj posameznikov (čeprav seveda skupina s svojim (ne)odzivanjem v procesu sodeluje). V nadaljevanju dodajam nekaj smernic, ki so lahko v pomoč pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in odzivanju nanj. Sanders in Phye (2004) ocenjujeta, da približno 30 % žrtev o svoji izkušnji medvrstniškega nasilja nikoli ne spregovori. Kot možne razloge za to navajata sram, strah pred maščevanjem in nezadostno podporo odraslih oseb. Takšno skrivanje stiske pogosto vodi v ponavljajoče se, dlje časa trajajoče medvrstniško nasilje.

Zato je potrebno vsak sum medvrstniškega nasilja skrbno preveriti in ga ne odpraviti z minimaliziranjem težave. Ko v razredu zaznamo medvrstniško nasilje (nam o njem poroča žrtev, starši, vrstniki ali nanj posumimo sami), je potreben takojšnji odziv in ukrepanje tako v odnosu do učenca, ki je žrtev nasilja, učenca, ki je nasilen in celotne vrstniške skupine.

Podcenjevanje resnosti težav in stiske, ki izhajajo iz medvrstniškega nasilja

V praksi kot odziv na pritožbo učenca o motečem vedenju drugih do njega pogosto srečamo izjave, kot so:

»Kaj si pa ti njim naredil, da so takšni do tebe?«

»Saj se samo šalijo, ne jemlji vsega tako resno.«

»Se pač ne zadržuj več v garderobi, če te tam počakajo.«

S takšnim odzivanjem učencu jasno sporočamo, da njegove stiske ne jemljemo resno, in s tem povzročimo nepopravljivo dolgoročno škodo, saj lahko takšni preslišani klici na pomoč vodijo v dolgotrajno nasilje, ki se ponavlja tudi zaradi učenčevih občutij nemoči in prepričanja, da njegova težava ni rešljiva, saj njegovi klici na pomoč niso bili uslišani.

Za preprečevanje medvrstniškega nasilja je ključno, da ima šola opredeljene postopke za ukrepanje v primeru medvrstniškega nasilja ter da učencem posreduje jasno sporočilo, da medvrstniško nasilje ni sprejemljivo. Sanders in Phye (2004) priporočata, da šola oblikuje tudi svoj program za preprečevanje medvrstniškega nasilja in navajata naslednje ključne značilnosti dobrega programa:

- vključuje otroke, vse zaposlene v šoli (torej ne le učitelje in šolsko svetovalno službo, pač pa tudi kuharje, hišnike, čistilke) in starše;
- je občutljiv na razvojne potrebe otrok;
- vključuje naslednje komponente:
 - razvijanje pozitivne šolske in razredne klime;
 - skupno oblikovanje jasnega stališča do nasilja;
 - razvijanje socialne kompetentnosti otrok;
- vključuje evalvacijo.

Eno izmed bistvenih sporočil, ki jih je potrebno posredovati učencem je, da so težave, ki izhajajo iz medvrstniškega nasilja, rešljive, in da je potrebno o medvrstniškem nasilju povedati nekemu na šoli, ki mu učenec zaupa. Učenci namreč pogosto ne iščejo pomoči, ker so ustrašeni (»Če poveš, bo še slabše/ti ne bo nihče verjel,«) in napačno prepričani, da pomeni poročanje o medvrstniškem nasilju tožarjenje. Zato je smiselno, da strokovni delavci na šoli učencem jasno predstavijo razliko med poročanjem in tožarjenjem. Pri tem je lahko v pomoč Tabela 6, v kateri so predstavljene ključne razlike.

Tabela 6: Razlike med poročanjem in tožarjenjem

Tožarjenje	Poročanje
nekoga spraviti v težave	zaščita sebe ali drugih
se nekomu prikupiti	strah
iskanje pozornosti	nevarnost

2.6.4.1 Pomoč učencem, ki so žrtve medvrstniškega nasilja

Pomoč učencem, ki so žrtve nasilja, je lahko zelo raznolika glede na obliko nasilja, psihosocialno stanje žrtve ter narave interakcije med nasilnežem, žrtvijo in drugimi učenci, načeloma pa naj bi se vedno začela s poslušanjem. Učencu, ki je bil žrtev nasilja s strani vrstnikov, je potrebno omogočiti, da o svoji izkušnji spregovori. Verbnik Dobnikar (2002) kot učinkovit začetek pogovora z učencem, ki je bil žrtev medvrstniškega nasilja, navaja vprašanje »Kaj se je zgodilo?« Pomembno je, da otroku tekom svetovalnega pogovora omogočamo, da doživi in izrazi svojo stisko. V učenca ne silimo in mu omogočimo dovolj časa – učenčeva pripravljenost spregovoriti o nasilju je odvisna tudi od zaupanja in občutja varnosti v odnosu do svetovalca, da se to oblikuje, pa je včasih potrebnih precej srečanj. Za vodenje svetovalnega pogovora z učencem, ki je (bil) žrtev medvrstniškega nasilja, so v pomoč tudi komunikacijske spretnosti, opisane v poglavju *Ključne komunikacijske spretnosti učitelja*.

Bistveno je, da v nobenem primeru ne krivimo učenca, ki je bil žrtev nasilja. Otroci imajo pravico, da so sprejeti takšni, kakršni so, v kolikor njihovo vedenje ne posega v integriteto drugih oseb. Tudi učenci, ki kakorkoli izstopajo, se imajo pravico v šoli počutiti varne.

V nadaljevanju je smiselno učenca vključiti v individualni ali skupinski trening socialnih veščin, v katerem učenca učimo, kako se postavi zase, kako naj se odzove v primeru ponovnega nasilja s strani vrstnikov in kako naj poišče pomoč. Pomembno je, da do učenca nismo pretirano zaščitniški, saj je bistveno, da se učenec sam nauči spoprijemanja s problematičnimi situacijami – pomagamo le toliko, kot je potrebno.

Sanders in Phye (2004) navajata naslednje uspešne strategije, ki jih žrtve razvijejo za spoprijemanje s trpinčenjem in jih je smiselno spodbujati v razredu predvsem z namenom preprečevanja medvrstniškega nasilja:

- nekomu povedati o nasilju;

- imeti prijatelja: posedovanje vsaj enega prijatelja v šoli je osnovni vir pri preventivi medvrstniškega nasilja;
- nonšalantnost: vzbujanje vtisa, da učencu medvrstniško nasilje ne pride do živega.

2.6.4.2 Pomoč učencem, ki so nasilni

Pri odzivanju na medvrstniško nasilje z nasilnimi učenci pogosto opravimo s tem, da jih kaznujemo. Pravična kazen je v primeru izvajanja medvrstniškega nasilja povsem na mestu, vendar pa je za preprečevanje ponavljanja nasilja bistveno, da se nasilnim učencem posvetimo temeljiteje: da poskušamo razumeti in jim pomagati ozavestiti vzgibe, ki so v ozadju njihovega neprimernege vedenja ter skupaj z njimi iskati načine, kako svoje potrebe zadovoljevati na primernejše načine.

Pri delu z učenci, ki so nasilni, je bistveno, da učitelj/svetovalni delavec ozavesti svoja morebitna negativna občutja (npr. jezo, odpor) do teh učencev – šele ko bodo ozaveščena, jih bo lahko v svojem vedenju nadzoroval. Verbnik Dobnikar (2002) opozarja, da je potrebno pri delu s povzročitelji vedenja jasno ločevati med vedenjem in bitjem: obsodimo učenčevo neprimerno vedenje in ne njega kot osebo. Le takšno pojmovanje omogoča spoštljiv odnos do teh učencev in nadaljnje raziskovanje motivov, ki so v ozadju njihovega vedenja. Verbnik Dobnikar (2002) navaja nekaj smernic, ki so nam lahko v pomoč pri vodenju pogovora z učencem, ki je nasilen:

- Kaj si s svojim vedenjem hotel doseči?
- Si na tak način to dosegel? Bi lahko to storil tudi kako drugače?
- Kaj misliš, da si s tem povzročil drugemu?
- Kako si se ti takrat počutil?
- Kako se zdaj počutiš?
- Kaj meniš o tem, kar si naredil?
- Kaj lahko narediš v zvezi s tem?
- Imaš kak predlog, kako bi lahko stvari popravil in povrnil škodo?

Takšen način komuniciranja z učencem, ki je nasilen, le-temu omogoča vpogled v svoje vedenje in njegove posledice, možnost njegovega sodelovanja pri oblikovanju sankcij zanj pa povečuje učinkovitost teh sankcij ter zmanjšuje verjetnost ponavljanja neprimernege vedenja v prihodnje.

2.6.4.3 Pomoč vrstnikov: vrstniška mediacija

Ob učinkovitem in doslednem odzivanju na pojav medvrstniškega nasilja, ne le s strani učiteljev, pač pa vseh zaposlenih na šoli, so se v zadnjem času pokazali kot učinkovita preventiva tudi programi vrstniške mediacije, ki izhajajo iz prej navedenih spoznanj o pomembni vlogi vrstniške skupine pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in spodbujanju občutij psihološke varnosti v šoli. Vrstniška opora je pri preprečevanju medvrstniškega nasilja zelo učinkovita, saj lahko vrstniki trpinčenje zaznajo na mnogo bolj začetni stopnji kot odrasli, prav tako pa se učenci bolj verjetno zaupajo vrstnikom kot odraslim osebam. Obenem se z uvedbo tovrstnih programov poveča občutljivost učencev za problematiko medvrstniškega nasilja.

Odličen pripomoček za odgovore na številne praktične dileme učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev ob pojavu medvrstniškega nasilja, je naslednji priročnik slovenskih avtoric:

Aničić, K., Lešnik Mugnaioni, 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.*

Za ukrepanje ob pojavu medvrstniškega nasilja v šoli je še zlasti relevantno poglavje Tatjane Verbnik Dobnikar *Nasilje v šoli*.

Kako bi ukrepali vi?

Šestošolka Manja se je sama oglasila pri vas. Poroča, da je v razredu osamljena in da so sošolke ustanovile klub "sovražnice Manje" – da bi prišle v klub, morajo o njej pripovedovati grde stvari. Kako bi ukrepali? Navedite nekaj smernic za vodenje pogovora z Manjo.

2.7 Viri

- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291–322.
- Arief, G., Liem, D. in Martin, A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 183–206.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S. in Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. V S. R. Asher in J. D. Coie (ur.), *Peer rejection in childhood* (str. 253–273). Cambridge, VB: Cambridge University Press.
- Austin, A. B. in Draper, D. C. (1984). The relationship among peer acceptance, social impact, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 21, 597–604.
- Babad, E. (2001). On the conception and measurement of popularity: More facts and some straight conclusions. *Social Psychology of Education*, 5, 3–30.
- Baumeister, R., Bushman, B. in Campbell, K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or threatened egotism. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 26–29.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L. in Sikora, D. M. (1989). Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school. *Developmental Psychology*, 25, 306–311.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15–28.
- Berndt, T. J. in Keefe, K. (1992). Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves at school. V D. H. Schunk in J. L. Meece (ur.), *Student perceptions in the classroom* (str. 51–73). Hillsdale, NJ, ZDA: LEA.
- Berndt, T. J. in Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312–1330.
- Berndt, T. J. in Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (str. 248–278). New York, NY, ZDA: Cambridge University Press.
- Berndt, T. J. in McCandless, M. A. (2011). Methods for investigating children's relationships with friends. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (str. 63–81). New York, NY, ZDA: The Guilford Press.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY, ZDA: The Guilford Press.

- Bierman, K. L. in McCauley, E. (1987). Children's descriptions of their peer interactions: Useful information for clinical child assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 9–18.
- Bierman, K. L., Smooth, D. L. in Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139–151.
- Bierman, K. L. in Wargo, J. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected) and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7, 669–682.
- Birch, S. H. in Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (str. 199–225). New York: Cambridge University Press.
- Boivin, M. in Begin, G. (1989). Peer status and self-perceptions among early elementary school children: The case of the rejected child. *Child Development*, 60, 591–596.
- Boivin, M., Dodge, K. A. in Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269–279.
- Boivin, M. in Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135–145.
- Boxer, P., Tisak, M. S. in Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 91–100.
- Brown, B. B. (1999). Measuring the peer environment of American adolescents. V S. L. Friedman in T. L. Wachs (ur.), *Measuring environment accross the life span: Emerging methods and concepts* (str. 59–90). Washington, DC, ZDA: American Psychological Association.
- Buhs, E. S. in Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.
- Bukowski, W., Hoza, B. in Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471–484.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C. in Meyer, F. (2011). Friendship as process, function, and outcome. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (str. 217–231). New York, NY, ZDA: The Guilford Press.
- Bukowski, W. M. in Newcomb, A. F. (1985). Variability in peer group perceptions: Support for the »controversial« sociometric classification group. *Developmental Psychology*, 21, 1032–1038.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. in Hartup, W. W. (ur.) (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge, VB: Cambridge University Press.

Bukowski, W. M., Sippola, L., Hoza, B. in Newcomb, A. (2000). Pages from s sociometric notebook: An analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference. V A. H. N. Cillessen in W. M. Bukowski (ur.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (str. 11–26). San Francisco, CA, ZDA: Yossey-Bass.

Cadwallader, T. W. (2000, 2001). Sociometry reconsidered: The social context of peer rejection in childhood. *International Journal of Action Methods*, 54, 99–118.

Cairns, R. B., Leung, M., Buchanan, L. in Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66, 1330–1345.

Cairns, R. B., Perrin, J. in Cairns, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339–355.

Chen, X., Chang, L. in He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74, 710–727.

Cillessen, A. H. N. (2011). Sociometric methods. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (str. 82–99). New York, NY, ZDA: The Guilford Press.

Cillessen, A. H. N. in Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. V A. H. N. Cillessen in W. M. Bukowski (Ur.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (str. 3–10). San Francisco, CA, ZDA: Jossey-Bass.

Coie, J. D. in Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815–829.

Coie, J. D., Dodge, K. A. in Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–569.

Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. in Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812–826.

Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. in Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783–792.

Cowen, E. L., Pederson, A., Babijian, H., Izzo, L. in Trost, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 439–446.

Crick, N. in Grotper, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66, 710–722.

Crick, N. R. in Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26, 612–620.

Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships

in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, *42*, 565–579.

Dodge, K. A. in Newman, J. P. (1981). Biased decision making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, *90*, 375–379.

Donohue, K. M., Perry, K. E. in Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *24*, 91–118.

Dygon, J. A., Conger, A. J. in Keane, S. P. (1987). Children's perceptions of the behavioral correlates of social acceptance, rejection, and neglect in their peers. *Journal of Clinical Child Psychology*, *16*, 2–8.

Eccles, J. S. (2002). Adolescence. V N. J. Salkind (ur.), *Child Development*. New York, Ny, ZDA: Macmillan Reference.

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. in Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, *48*, 533–553.

Fabes, R. A., Martin, C. L. in Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, *74*, 921–932.

Frederickson, N. L. in Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*, 581–592.

Frentz, C., Gresham, F. M. in Elliot, S. N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology*, *29*, 109–120.

French, D. C., Jansen, E. A., Riansari, M. in Setiono, K. (2003). Friendship in Indonesian children: Adjustment of children who differ in friendship presence and similarity between mutual friends. *Social Development*, *12*, 606–621.

Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. V W. M. Bukowski, A. F. Newcomb in W.W. Hartup (ur.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (str. 41–65). Cambridge, VB: Cambridge University Press.

Galen, B. in Underwood, M. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, *33*, 589–600.

Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A. in Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friends, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, *10*, 23–40.

Gifford-Smith, M. E. in Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, *41*, 235–284.

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perceptions of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, *44*, 61–65.

- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. in Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617–638.
- Graham, S. in Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology, 34*, 587–599.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L. in DeKlyen, M. (1993). Toward a conceptual model for understanding the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology, 5*, 191–213.
- Harlow, H. F. (1969). A gregarious or peer affectional system. V D. S. Lehrman, R. A. Hinde in E. Shaw (ur.), *Advances in the study of behavior* (str. 333–383). New York, NY, ZDA: Academic Press.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. in Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development, 68*, 278–294.
- Harter, S. (1996). Teacher and classroom influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (str. 11–42). New York, NY, ZDA: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. V W. M. Bukowski, A. F. Newcomb in W. W. Hartup (ur.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (str. 213–236). Cambridge, VB: Cambridge University Press.
- Hatzichristou, C. in Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development, 67*, 1085–1102.
- Hawker, D. in Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*, 441–455.
- Hayvren, M. in Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology, 20*, 844–849.
- Hoghes, E., Boivin, M., Vitaro, F. in Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Friendship as a factor in the cycle of victimization and maladjustment. *Developmental Psychology, 35*, 94–101.
- Hoghes, E. V. E., Malone, M. J. in Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33*, 1032–1039.
- Hornby, A. S. (2010). Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford, VB: Oxford University Press.
- Hoza, B., Bukowski, W. M. in Beery, S. (2000). Assessing peer network and dyadic loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 119–128.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology, 9*, 75–94.

- Jackson, L. D. in Bracken, B. A. (1998). Relationship between student's social status and domain-specific self-concepts. *Journal of School Psychology*, 36, 233–246.
- Juntilla, N. in Vauras, M. (2005). *The social and emotional loneliness of fourth and fifth graders*. Prispevek predstavljen na 11. bienalni konferenci EARLI, Nicosia, Ciper.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C. in Rothberg, S. (1999). The relationship between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970–977.
- Kindermann, T. A. in Gest, S. D. (2011). Assessment of the peer group: Identifying naturally occurring social networks and capturing their effects. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (str. 100–117). New York, NY, ZDA: The Guilford Press.
- Kindermann, T. A., Mccollam, T. L. in Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (str. 279–312). Cambridge, VB: Cambridge University Press.
- Kochenderfer, B. in Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305–1317.
- Košir, K. in Pečjak, S. (2004). Sociometry as a method for investigating peer relations: What does it actually measure? *Educational Research*, 47, 127–145.
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M. in Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictor of externalising behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, 825–843.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283–307.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. in Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. in Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103–1118.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. in Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimisation: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181–1197.
- LaFontana, K. M. in Cillessen, A. H. N. (1999). Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer perceived popularity. *The Journal of Genetic Psychology*, 160, 225–241.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A. in Axelrod, J. L. (2002). Children's constructions of popularity. *Social Development*, 11, 87–109.

- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513–520.
- Maxwell, W. (1990). The nature of friendship in the primary school. V C. Rogers in P. Kutnick (ur.), *The social psychology of the primary school*. London, VB: Routledge.
- Milich, R. in Dodge, K. A. (1984). Social information processing patterns in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 471–490.
- Miller, J. D. in Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41, 1469–1480.
- Newcomb, A. F. in Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306–347.
- Newcomb, A. F. in Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856–867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. in Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C. in Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80–87.
- Orpinas, P. in Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, ZDA: American Psychological Association.
- Parker, J. G. in Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Parker, J. G. in Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle school: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611–621.
- Parkhurst, J. T. in Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231–241.
- Parkhurst, J. T. in Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125–144.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana, SI: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete UL.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2012). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana, SI: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete UL.
- Pellegrini, A. D. in Blatchford, P. (2000). *The child at school: Interactions with peers and teachers: Texts in developmental psychology*. London, VB: Arnold.
- Perry, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231–1234.

Poulin, F., Cillessen, A. H. N., Hubbard, J. A., Coie, J. D., Dodge, K. A. in Schwartz, D. (1997). Children's friends and behavioral similarity in two social contexts. *Social Development*, 6, 224–236.

Qualter, P. in Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233–244.

Rose, A. J. in Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69–79.

Rose, A. J. in Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98–131.

Rose, A. J. in Smith, R. L. (2011). Sex differences in peer relationships. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (str. 379–393). New York, NY, ZDA: The Guilford Press.

Rubin, K. R., Bukowski, W. in Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. V W. Damon in N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology*. New York, NY, ZDA: John Wiley & Sons.

Rubin, K. H. in Stewart, S. L. (1996). Social withdrawal. V E. J. Mash in R. A. Barkley (ur.), *Child Psychopathology*. New York, NY, ZDA: The Guilford Press.

Rubin, K. H., Stewart, S. L. in Coplan, R. J. (1995). Social withdrawal in childhood: Conceptual and empirical perspectives. V T. H. Ollenick in R. J. Prinz (ur.), *Advances in clinical child psychology: Vol. 17* (str. 157–196). New York, NY, ZDA: Plenum Press.

Rudolph, K. D., Hammen, C. in Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family, and peers in school-age children: Links with social competence and sociometric status. *Child Development*, 66, 1385–1402.

Rudolph, K. D., Ladd, G. in Dinella, L. (2007). Gender differences in the interpersonal consequences of early-onset depressive symptoms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 461–488.

Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135–1150.

Salmivalli, C., Huttunen, A. in Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.

Salmivalli, C. in Kaukiainen, A. (2004). »Female aggression« revisited: Variable-and-person-centered approaches to studying gender differences in direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158–163.

Salmivalli, C. in Peets, K. (2011). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (str. 322–340). New York, NY, ZDA: The Guilford Press.

Sanders, C. E. in Phye, G. D. (ur.). (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. San Diego, CA, ZDA: Elsevier Academic Press.

- Schäfer, M., Werner, N. E. in Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victims problems among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281–306.
- Steinberg, L. in Sheffield Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A. in Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169–182.
- Taylor, S. E. in Brown, J. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193–210.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. V A. H. N. Cillessen in W. M. Bukowski (ur.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (str. 27–53). San Francisco, CA, ZDA: Yossey-Bass.
- Vaillancourt, T., Hymel, S. in McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 157–176.
- Verbnik Dobnikar, T. (2002). Nasilje v šoli. V Aničić, K. (ur.), *Nasilje – nenasilje: Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol* (str. 35–75). Ljubljana, SI: i2.
- Vitaro, F. M. Tremblay, R. E., Gagnon, D. in Boivin, M. (1992). Peer rejection from kindergarden to grade 2: Outcomes, correlates, and prediction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 382–400.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA, ZDA: MIT Press.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066–1078.
- Wentzel, K. R. in Asher, S. R. (1995). Academic lives of popular, average, and controversial children. *Child Development*, 66, 76–97.
- Wentzel, K. R. in Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198–1209.
- Wentzel, K. R., McNamara, C. in Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195–203.
- White, K. J., Sherman, M. D. in Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: Effects of teacher feedback and peer-reputed status. *Journal of School Psychology*, 34, 53–72.
- Williams, B. T. R. in Gilmour, J. D. (1994). Annotation: Sociometry and peer relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 997–1013.
- Yoon, J. S., Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-nonrejected children. *Journal of School Psychology*, 38, 551–570.

Zajac, R. J. in Hartup, W. W. (1997). Friends as coworkers: Research review and classroom implications. *Elementary School Journal*, 98, 3–13.

Zakriski, A. L. in Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 1048–1070.

Zarbatany, L., McDougall, P. in Hymel, S. (2000). Gender-differentiated experience in the peer culture: Links to intimacy in preadolescence. *Social Development*, 9, 62–79.

»Dovolj je en učitelj – en sam! -, da nas reši pred nami samimi in da pozabimo na vse druge.«

(Pennac, 2010, str. 246)

V tem poglavju boste spoznali:

- ključne smeri in modele v raziskovanju odnosa med učitelji in učenci; različne vidike in dejavnike odnosov med učitelji in učenci;
- pomen podpornega odnosa med učitelji in učenci za šolsko prilagojenost učencev;
- načine ocenjevanja odnosov med učitelji in učenci;
- povezanost med sistemoma odnosov z učitelji in odnosov z vrstniki;
- pomen odnosov z učitelji v različnih obdobjih šolanja;
- nekaj pristopov, ki prispevajo k oblikovanju podpornih odnosov med učitelji in učenci oziroma so lahko v pomoč pri njihovem izboljšanju.

Odnos med učitelji in učenci že desetletja predstavlja enega izmed osrednjih področij zanimanj raziskovalcev s področja pedagoške psihologije in drugih edukacijskih ved. To zanimanje se je izražalo v različnih oblikah in je izhajalo iz širokega razpona različnih konstruktov in paradigem. Raziskovalci so proučevali pričakovanja učiteljev in učencev drug do drugega, razredno disciplino in uravnavanje vedenja v razredu, prepričanja učiteljev o lastni učinkovitosti, občutja pripadnosti šoli, interakcije med učenci in učitelji, učiteljevo podporo učencem iz rizičnih skupin in podobno (Pianta, Hamre in Stuhlman, 2003).

3.1 Raziskovanje odnosov med učitelji in učenci

Goodenow (1992) ugotavlja, da je le malo kvantitativno zastavljenih raziskav proučevalo odnose med učiteljem in učenci; predvsem so to področje proučevali v etnografskih raziskavah in na podlagi kvalitativnih opisov. Paradigma

raziskovanja odnosov med učiteljem in učenci večinoma izhaja iz perspektive navezanosti, ki ima izvor v proučevanju odnosov med otroki in starši. V okviru te paradigme so raziskovalci oblikovali klasifikacije odnosov, ki temeljijo na klasifikaciji odnosov med otroki in starši avtorice Ainsworth (npr. Howes in Hamilton, 1992, 1993). V to paradigmo je mogoče umestiti tudi model Lyncha in Cicchetti (1992), opisanega v nadaljevanju. V zadnjih desetletjih pa vse več raziskovalcev izhaja iz perspektive značilnosti odnosov pri proučevanju odnosov med učiteljem in učenci (glej npr. Birch in Ladd, 1996; Pianta in Steinberg, 1992). Raziskovalci, ki izhajajo iz te paradigme, želijo opredeliti značilnosti odnosov (npr. interakcijske procese) z vidika pomena, ki ga imajo ti odnosi za posameznika (npr. psihološki stroški in ugodnosti). Značilnosti odnosov je najbolj smiselno opredeliti kot dinamične procese ali manjkajoče značilnosti odnosa, ki spodbujajo določene izide za posameznika (npr. zadovoljstvo, prilagojenost). Iz te paradigme izhajam tudi v tem delu.

Narava odnosa med učenci in učiteljem in pomen, ki ga ima ta odnos za učence, se tekom šolanja spreminjata. Določeni odnosi se lahko pojavijo ter postanejo bolj ali manj pomembni v odvisnosti od učenčeve starosti in tipov okoljskih in razvojnih nalog, s katerimi se učenec sooča v različnih časovnih obdobjih. Učitelji vsakodnevno delujejo kot pomembna odrasla figura v življenju učencev; Howes in Hamilton (1992) navajata, da je predvsem pri mlajših šolskih otrocih učitelj skrbnik, ki je odgovoren za emocionalno in fizično blagostanje učenca v odsotnosti staršev. S tem da učitelj učencem zagotavlja varno osnovo, iz katere lahko raziskujejo svojo okolico, lahko spodbuja uspešno prilagojenost učencev na šolsko okolje.

Ryan in Patrick (2001) poudarjata, da predstavlja področje pomena učiteljevega vedenja za socialne vidike razrednega dogajanja v primerjavi s proučevanjem učiteljevega vedenja v povezavi z učnimi spremenljivkami premalo proučevano področje. Poudarjata, da je razred socialni prostor in da učenje ne poteka izolirano, temveč v prisotnosti vrstnikov. Učitelj je tisti, ki soustvarja socialno okolje v razredu z oblikovanjem norm in pravil za socialno vedenje učencev ter posredovanjem eksplicitnih sporočil o interakcijah učencev z njihovimi sošolci. Pri tem velja izpostaviti vsaj dva pomembna načina vplivanja na socialne odnose v razredu:

- (1) Učiteljevo vedenje do posameznih učencev v razredu predstavlja ostalim učencem model, na podlagi katerega svoje sošolce zaznavajo in se do njih vedejo. Hughes, Cavell in Willson (2001) opozarjajo na pomembno vlogo učitelja na zaznave določenega sošolca s strani učencev. Učenci

imajo namreč pogosto več možnosti opazovanja učiteljevega vedenja do določenega sošolca kot vedenja sošolcev do tega učenca ali vzpostavljanja stikov z njim.

- (2) Tudi metode poučevanja in tipi nalog, ki jih učitelj uporablja pri pouku, določajo način udeležbe učencev v socialnih dejavnostih – izbiro prijateljev, samozaznavanje učencev, položaj učencev v razredni statusni hierarhiji, stališča do sošolcev iz drugačnega socialnega okolja ipd. – ter s tem sooblikujejo socialno okolje v razredu (Weinstein, 1991). Roseth, Johnson in Johnson (2008) ugotavljajo, da učenci v učnem okolju, strukturiranem na sodelovalen način, dosegajo boljše učne rezultate in z vrstniki vzpostavljajo bolj pozitivne odnose kot v tekmovalno ali individualistično strukturiranem učnem okolju.

3.1.1 Dimenzije odnosa med učiteljem in učencem

V devetdesetih letih prejšnjega stoletja so različni avtorji na podlagi poročanj s strani učencev in/ali učiteljev opredelili različne dimenzije odnosa med učiteljem in učencem. Na osnovi teh opredelitev so bili oblikovani nekateri vprašalniki za merjenje odnosov med učiteljem in učencem, ki so v uporabi še v današnjih časih.

Linch in Cicchetti (1992) navajata pet vzorcev odnosov učitelj – učenec, ki se razlikujejo glede na dve dimenziji – glede na emocionalno kvaliteto odnosa in glede na učenčevo iskanje psihološke bližine. Ti tipi odnosov so osnovani na poročanjih učencev o svojem odnosu z učiteljem in so naslednji: optimalen, prikrajšan, nezavzet, zmeden in povprečen.

Pianta, Steinberg in Rollins (1995) so odnose med učenci in učitelji ugotavljali na osnovi poročanj učiteljev o njihovih odnosih z učenci. Kvaliteto odnosa učitelj – učenec so ugotavljali z Lestvico odnosa učitelj – učenec (Student-Teacher Relationship Scale). Analize tega vprašalnika kažejo na tri neodvisne faktorje odnosa učitelj in učenec: (1) bližina, (2) odvisnost in (3) konfliktnost. Birch in Ladd (1996) sta te dimenzije podrobneje opisala. Navajam jih v nadaljevanju.

1. Bližina

Odraža stopnjo topline in odprte komunikacije med učiteljem in učencem; predvsem mlajšim učencem predstavlja pomembno oporo v šolskem okolju. Ta dimenzija se odraža npr. v tem, koliko se učenec upa približati učitelju, spregovoriti o svojih občutjih in izkušnjah in uporabiti učitelja kot vir opore

in tolažbe, kadar je vznemirjen. Topel in odprt odnos z učiteljem lahko spodbuja pozitivna občutja in stališča do šole ter še posebej pri mlajših učencih tudi pozitivno deluje na učenje in prizadevanje v šoli.

2. Odvisnost

Gre za dimenzijo, tesno povezano z učencevo uspešno prilagoditvijo na šolo. Kaže se kot nesamostojnost učencev in odvisnost od potrditev s strani učitelja. V podpornem, optimalnem okolju naj bi se bližina sčasoma povečevala in odvisnost upadala. Visoka stopnja odvisnosti ni ugodna za učno in socialno motivacijo učencev.

3. Konfliktnost

Ta dejavnik v odnosu deluje kot stresor in negativno deluje na učinkovito šolsko prilagojenost. Kaže se kot visoka stopnja konfliktov med učiteljem in učencem.

Ker predstavljajo dimenzije neodvisne dejavnike odnosa učitelj – učenec, si je mogoče zamisliti različne kombinacije odnosov glede na tri navedene dimenzije. Tako je npr. mogoče, da je stopnja bližine med učiteljem in učencem nizka, stopnja učenčeve odvisnosti od učitelja pa kljub temu visoka.

Birch in Ladd (1996) sta ugotavljala, kako se navedene značilnosti odnosa med učiteljem in učencem povezujejo z različnimi vidiki šolske prilagojenosti pri otrocih. Avtorja navajata, da se s strani učiteljev ocenjena stališča otrok do šole povezujejo z vsemi tremi dimenzijami odnosa med učiteljem in učencem; učenci z dokaj bližnjimi, neodvisnimi in nekonfliktnimi odnosi z učitelji naj bi bili šoli bolj naklonjeni kot učenci z manj pozitivnimi stališči do učiteljev. Višji stopnji odvisnosti in konfliktnosti se povezujeta z večjim izogibanjem šoli.

Pianta in sodelavci (2003) izhajajo iz sistemske teorije in opredeljujejo nekoliko drugačen model odnosov med učitelji in učenci. Model ima naslednje ključne komponente: (1) značilnosti obeh posameznikov, ki tvorita odnos; (2) predstave vsakega posameznika o odnosu; (3) procese izmenjave informacij med obema partnerjema v odnosu ter (4) zunanje vplive sistemov, v katere je odnos vpet. V nadaljevanju na kratko opisujem vsako izmed teh komponent.

3.1.1.1 Značilnosti posameznikov, ki tvorita odnos

Na najbolj osnovnem nivoju vključuje odnos značilnosti obeh posameznikov, ki odnos tvorita – torej učitelja in učenca. Te značilnosti vključujejo biološke značilnosti (npr. spol, temperament, odzivnost na stresorje) kot tudi druge

značilnosti, kot so osebnost, samovrednotenje, inteligentnost ipd. Pianta in sodelavci (2003) poudarjajo, da je za razliko od značilnosti staršev v odnosu do njihovih interakcij z otroki področje značilnosti učiteljev kot dejavnik odnosov z učenci zelo malo proučevano področje. Učenci v odnosih z učitelji še posebej cenijo sposobnost učitelja, da ustvari osebni odnos z učenci (Baker, 1999). Učitelji, ki učencem nudijo emocionalno podporo ter se zanimajo za njihovo življenje tudi izven šole, učencem omogočijo, da se v šolskem okolju počutijo varneje in udobneje. Učitelji pa se precej razlikujejo v tem, kakšne predstave imajo o svojem poklicu: nekateri se zavedajo pomena emocionalne podpore učencem, medtem ko drugi poudarjajo zlasti pomen učinkovitosti in organizacije v razredu. Brophy (1985) v zvezi s tem govori o dveh skupinah učiteljev: nekateri se zaznavajo pretežno kot inštruktorji, drugi pa kot socializatorji. Te zaznave pa določajo način interakcije, ki jo učitelji oblikujejo z učenci. Učitelji, ki se pretežno zaznavajo kot inštruktorji, se bolj negativno odzivajo na učence, ki so učno manj uspešni, manj motivirani ali moteči pri pouku, učitelji, ki se pretežno zaznavajo kot socializatorji, pa se negativneje odzovejo v odnosu do učencev, ki jih zaznavajo kot sovražne, agresivne ali neodzivne v odnosih do drugih. Raziskave prav tako kažejo, da so pomembni dejavniki značilnosti odnosa med učiteljem in učenci učiteljeva prepričanja o lastni učinkovitosti (učitelji, ki verjamejo, da lahko vplivajo na učence, z njimi stopajo v interakcije na način, ki poveča prizadevanje in dosežke učencev; Midgley, Feldlaufer in Eccles, 1989), visoka pričakovanja od učencev (Roeser, Eccles in Sameroff, 1998) in duševno zdravje učitelja (učitelji, ki so poročali o več znakih depresivnosti, so bili v odnosu do učencev manj občutljivi in so imeli z njimi bolj negativne interakcije; Hamre in Pianta, 2004).

3.1.1.1.1 Spol kot dejavnik odnosa med učitelji in učenci

Interakcije med učitelji in učenci določajo tudi nekatere druge učiteljeve značilnosti, kot so njegov spol, izkušnje, izobrazba in etnična pripadnost. Raziskave kažejo, da imata učiteljeva izobrazba in izkušnje pri oblikovanju kakovostnega odnosa z učenci le majhno vlogo (Stuhlman in Pianta, 2001; Wentzel, 2003). Spol učitelja igra posebej pomembno vlogo pri tem, v kolikšni meri učenci učitelja posnemajo kot model – to še posebej velja za dečke in moške učitelje (Holland, 1996).

Tudi spol učenca predstavlja pomemben dejavnik oblikovanja odnosa med učiteljem in učencem. Zgodnja zanimanja za razlike med spoloma v odnosu z učitelji izhajajo iz skrbi za učno prikrašnanost deklet v primerjavi s fanti. Tako Rydell Altermatt, Jovanovic in Perry (1998) povzemajo ugotovitve nekaterih

starejših raziskav, ki kažejo, da učitelji obeh spolov z dečki že v začetnih letih šolanja oblikujejo bolj pozitivne odnose kot z deklicami, kar vključuje več možnosti za odgovarjanje na vprašanja, več individualnega poučevanja ter več nudenja povratnih informacij in spodbujanja. Obenem pa naj bi bili dečki s strani učiteljev deležni tudi več na vedenje vezanih negativnih povratnih informacij ter kaznovanja. Vendar pa bi se na podlagi ugotovitev sodobnejših raziskav težko strinjali s tezo o učni prikrajšanosti deklet v procesu izobraževanja. Rezultati raziskav, v katerih so avtorji proučevali interakcije med učitelji in učenci v razredu, sicer dosledno kažejo, da so fantje deležni več učiteljeve pozornosti, in sicer v obliki tako pozitivnih kot negativnih povratnih informacij (za pregled raziskav glej npr. Pellegrini in Blatchford, 2000), obenem pa učitelji z dekleti običajno vzpostavljajo manj konfliktne odnose kot s fanti in obenem dekleta z učitelji vzpostavljajo bolj tesne odnose. Te razlike se kažejo tako pri poročanju učencev o lastnih odnosih z učitelji (npr. Moritz Rudasill, Reio, Stipanovic in Taylor, 2010) kot tudi pri opisovanju odnosov učiteljev z vrstniki. Tako so npr. v raziskavi Hughes in sod. (2001), narejeni na vzorcu učencev tretjega in četrtega razreda osnovne šole, učenci poročali, da prejemajo dekleta več emocionalne podpore s strani učiteljev kot fantje, ki jih učenci zaznavajo kot pogostejše vpletene v konfliktne odnose z učitelji. Birch in Ladd (1998) ugotovljata, da tudi učitelji ocenjujejo svoje odnose z deklicami kot manj konfliktne in bolj intimne. Ob dejstvu, da raziskave praviloma ugotovljajo boljše učne dosežke deklet (glej npr. OECD, 2010; Pellegrini in Blatchford, 2010), lahko zaključimo, da so skrbi v zvezi s prikrajšanostjo deklet v izobraževanju v današnjih časih neutemeljene.

Rezultati raziskav torej nakazujejo, da učitelji fantom pri pouku sicer posvečajo več pozornosti, so pa bolj naklonjeni dekletom. Poleg tega so dekleta kljub manjši pozornosti, ki so je pri pouku deležna s strani učiteljev, učno uspešnejša. Za dejstvo, da učitelji s fanti vzpostavljajo pogostejše interakcije in jim posvečajo več pozornosti, Pellegrini in Blatchford (2000) navajata tri možne razlage. (1) Možno je, da je odziv učitelja povsem ustrezen glede na različne potrebe učencev in je posledica tega, da fantje več pozornosti dejansko potrebujejo. (2) Prav tako rezultati nekaterih raziskav nakazujejo, da učitelji ne posvečajo več pozornosti fantom na splošno, pač pa gre pogosto za manjšo skupino fantov v razredu, ki zaradi svojih vedenjskih in učnih posebnosti od učitelja zahtevajo več pozornosti in nadzora (French in French, 1984 in Swan in Graddol, 1988 v Pellegrini in Blatchford, 2000). Ugotovljene razlike med dekleti in fanti v interakcijah z učitelji so torej bolj odraz vodenja razreda kot pristranosti do določenega spola. (3) Seveda pa je možno tudi, da gre za odraz implicitne, morda tudi neozaveščene večje naklonjenosti dečkom s strani učiteljev.

3.1.1.1.2 Starost učencev kot dejavnik odnosa med učitelji in učenci

Narava odnosa med učenci in učiteljem in pomen, ki ga ima ta odnos za učence, se tekom šolanja spreminjata. Določeni odnosi se lahko pojavijo ter postanejo bolj ali manj pomembni v odvisnosti od učenčeve starosti in tipov okoljskih in razvojnih nalog, s katerimi se učenec sooča v različnih časovnih obdobjih. Odnos, ki ga učenec oblikuje z učiteljem, je sicer še posebej pomemben na začetku šolanja in tekom obdobja otroštva. Vendar pa potreba učencev po pozitivnih in podpornih odnosih z učitelji ostaja pomembna tekom celotnega obdobja šolanja. Chang in sodelavci (2004) povzemajo rezultate različnih raziskav in ugotavljajo, da na prehodu v zgodnjo adolescenco učitelj ostaja pomemben dejavnik vpliva na učence. Vendar pa je zaradi nekaterih razvojnih in okoljskih značilnosti odnos učitelj – učenec v tem obdobju manj tesen, kot je bil v otroštvu. To naj bi bilo deloma posledica spremenjenega šolskega konteksta (večji razredi, višje učne zahteve, manj individualnega stika z učitelji), deloma pa vse večje potrebe učencev po avtonomiji. Podobno Lynch in Cicchetti (1997) ugotavljata, da na prehodu v adolescenco učenci poročajo o upadu povezanosti z učitelji, prav tako postanejo odnosi bolj formalni, z več vrednotenja in tekmovalnosti, vendar pa kakovost njihovih odnosov z učitelji ostaja pomembno povezana s pozitivnimi učnimi izidi. Mladostniki z bolj pozitivnimi odnosi z učitelji so učno uspešnejši (Danielsen, Wiium, Wilhelmsen in Wold, 2010; DiLalla, Marcus in Wright-Phillips, 2004; Košir, Sočan in Pečjak, 2007), se vedejo bolj prosocialno ter so bolj odgovorni in učno angažirani (Wentzel, 1998, 2002).

Moritz Rudasill in sodelavci (2010) so longitudinalno spremljali odnos med učiteljem in učenci od otroštva do zgodnje adolescence. Ugotovili so, da predstavlja kvaliteta odnosa z učiteljem mediatorsko spremenljivko v odnosu med ekonomskim položajem družine in tveganimi oblikami vedenja pri učencih in ima torej potencial, da deluje kot zaščitni dejavnik pri učencih iz manj spodbudnega okolja. Kakovost odnosa med učiteljem in učenci od prvega do petega razreda osnovne šole upada, vendar pa je ta upad manjši pri učencih, katerih starši so pogosteje v stiku z otrokovo šolo, na šolah, kjer učitelji bolje zaslužijo ter v razredih z bolj pozitivno emocionalno klimo.

Raziskave torej kažejo, da odnos z učitelji ostaja pomemben tudi na prehodu v obdobje adolescence, vendar pa je zaradi različnih dejavnikov tveganje, da potrebe mladostnikov po povezanosti z učitelji ne bodo zadovoljene, precej večje. To še posebej velja za učence z nižjo stopnjo intrinzične učne motivacije,

pri katerih lahko neustrezen odnos z učitelji tveganje za težave v šolski prilagojenosti še poveča (Harter, 1996). Podporni odnosi med učitelji in učenci so pomembni zlasti na prehodu v nove izobraževalne kontekste, na primer pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo (Wentzel, 1998). Čeprav učitelji pri mladostnikih še zdaleč niso edini vir podpore, pa raziskave kažejo, da ima opora, ki jo učenci prejemajo v odnosih s starši, vrstniki in učitelji, aditivne učinke – da so torej različni viri opore vzajemno neodvisni in pomembni za različne izide pri mladostnikih. Opора učiteljev je še posebej pomembna za mladostnike z nizko stopnjo opore s strani staršev (Harter, 1996). Obenem rezultati raziskave Gregory in Weinstein (2004) kažejo, da je s strani učencev zaznana povezanost z učitelji pri mladostnikih pomembnejši dejavnik njihovega učnega napredka.

Druge značilnosti učencev, ki so pomemben dejavnik odnosa z učiteljem, so tudi socialna in učna kompetentnost (odnos med učno uspešnostjo in odnosom učitelj – učenec predstavljam v nadaljevanju tega poglavja), socialnoekonomski status, morebitne posebne potrebe učencev ipd.

3.1.1.2 Predstave obeh posameznikov o odnosu

Posameznikove predstave o odnosu predstavljajo niz občutij in prepričanj, ki jih posameznik ima o odnosu in usmerjajo občutja, zaznave in vedenje v tem odnosu. Te predstave so odprti sistemi: kljub relativni stabilnosti se spreminjajo na podlagi novih izkušenj v odnosu. Raziskave kažejo, da predstavljajo predstave učencev o njihovem odnosu z določenim učiteljem ključni dejavnik njihovih izkušenj v odnosu z učiteljem. Podobno so učiteljeve predstave o odnosu ključna komponenta v razvoju pozitivnega ali negativnega odnosa z učenci.

3.1.1.3 Procesi izmenjave informacij med učitelji in učenci

Večina raziskav, ki so proučevale interakcije med učitelji in učenci, se je osredotočala izključno na pouk. Skinner in Belmont (1993) ugotavljata, da se poročanja učiteljev o večji vključenosti v odnos z učenci povezujejo s pozitivnimi predstavami učencev o učiteljih. Avtorja sta ugotovila vzajemno povezanost med vedenjem učitelja in učenca – učiteljeva vključenost pozitivno deluje na učno angažiranost učencev, kar pri učitelju povzroči še večjo vpletenost v odnos.

3.1.1.4 Zunanji vplivi na odnose med učitelji in učenci

Izmed zunanjih dejavnikov, ki oblikujejo odnos med učiteljem in učenci, Pianta in sod. (2003) navajajo strukturne vidike šolskega okolja (npr. velikost

skupine, značilnosti učencev v skupini, način organizacije šole ipd.) ter šolsko klimo in kulturo.

3.1.2 Pomen učiteljeve podpore za šolsko prilagojenost učencev

V pogovorih s študenti – bodočimi učitelji – pogosto naletim na stereotip, ki je v javnosti tudi sicer precej razširjen: učitelji, ki z učenci oblikujejo tople, skrbne odnose, naj bi bili manj uspešni pri doseganju učnih ciljev. V zadnjih desetletjih je bilo v zvezi z odnosom med učiteljevo podporo in različnimi vidiki šolske prilagojenosti učencev izvedenih veliko raziskav, ki pretežno izhajajo iz teorije samodoločanja in kažejo, da je res ravno nasprotno; dobri medosebni odnosi med učenci in učitelji predstavljajo ne le zaželen, pač pa nujen pogoj za vzpostavitev učinkovite osnove za učenje.

Pri tem je še posebej pomembno, kako podporo s strani učiteljev zaznavajo učenci. Wentzel (1997) je ugotavljala, kako mladostniki opisujejo skrbne in neskrbne učitelje. Učitelje, ki so jih zaznavali kot skrbne, so učenci opisovali z naslednjimi značilnostmi: znajo narediti pouk zanimiv, se pogovarjajo z učenci in jih poslušajo, so pošteni, pravični in zaupanja vredni, preverjajo pri učencih, če so razumeli ali potrebujejo pomoč, so nekoliko poučeni tudi o tem, kako učenci živijo izven šole in učencem dajejo povratno informacijo o njihovem napredku. Učitelje, ki so jih zaznavali kot neskrbne, pa so učenci opisali takole: spregledajo, prekinjajo, žalijo, spravljajo v zadrego ali vpijejo na učence, so dolgočasni ali izgublajo rdečo nit, ne kažejo zanimanja za učence (npr. pozabljajo njihova imena) in učencev ne obravnavajo kot odgovorne, kadar ti naredijo kaj narobe.

Murdock, Hale in Weber (2001) ter Murdock, Miller in Kohlhardt (2004) ugotavljajo, da ima odnos učencev z učiteljem pomembno vlogo tudi pri nekaterih nezaželenih vedenjih v šoli, kot je npr. goljufanje pri preverjanju znanj. Tako se učencem pri učiteljih, ki jih zaznavajo kot bolj skrbne in kot bolj kompetentne učitelje, goljufanje zdi manj sprejemljivo kot pri učiteljih, ki jih doživljajo kot manj skrbne in manj kompetentne. Prav tako je pri odločitvi za ali proti goljufanju pomembna zaznava učencev, da jih učitelji spoštujejo. Podobno Ryan in Patrick (2001) ugotavljata, da so učenci osmega razreda, ki so zaznavali podporo s strani svojih učiteljev, poročali tudi o več samoregulativnega učenja ter o manjši stopnji motečega vedenja v odnosu do njihovega vedenja v sedmem razredu.

Odnosi z učitelji imajo še posebej pomembno vlogo na prehodih v nove izobraževalne kontekste. Rezultati raziskav kažejo, da predstavlja odnos z vzgojiteljico pomemben napovednik vedenjskih težav pri otrocih v prvih letih osnovne šole (Birch in Ladd, 1997; Silver, Measelle, Armstrong in Essex, 2005). Pri tem je še posebej pomembna dimenzija odnosa konfliktnost odnosa z vzgojiteljico in manjša povezanost (Hamre in Pianta, 2004; Silver in sod., 2005). Še posebej pri mlajših učencih so tako stresorji v odnosu (npr. konfliktnost) boljši napovednik šolske prilagojenosti kot podporni vidiki odnosa oziroma povedano drugače – načeloma je za učenčevo šolsko prilagojenost ključno, da z učiteljem ni v konfliktnem odnosu.

Zanos (ang. flow)

Učitelj ima tudi izjemno pomembno vlogo pri spodbujanju zanosa pri učencih. Gre za stanje skrajno intrinzične motivacije (glej poglavje *Teorija samodoločanja*), za katerega je značilno, da posameznika dejavnost tako pritegne, da izgubi občutek za čas in utrujenost ter ustvarja spontano, brez težav. To spremljajo zelo pozitivna občutja močne vpletenosti in navdušenja. Avtor koncepta Csikszentmihalyi (1997) opredeljuje zanos kot posebno stanje zavesti, ki se pojavi, ko so naše sposobnosti in izzivi okolja uravnoteženi.

Nakamura in Csikszentmihalyi (2002) sta opredelila naslednje značilnosti stanja zanosa:

1. Ravnovesje med izzivom in sposobnostmi:

- popolna okupiranost z izvedbo; posameznik v dejavnost usmeri svojo psihično energijo;
- posledično dejavnost postane spontana, avtomatična;
- zlitje z izvedbo.

2. Jasni cilji in nedvoumna povratna informacija:

- jasen cilj, kaj želimo doseči in hitra povratna informacija že med samo dejavnostjo sta pogoja za doseganje stanja zanosa.

3. Popolna usmerjenost na aktivnost:

- usmerjenost zgolj na dejavnike, ki so pomembni v trenutku izvajanja dejavnosti;
- visoka stopnja osredotočenosti na dejavnost in ignoriranje ostalih dejavnikov.

4. Občutek nadzora nad situacijo.

5. Izguba samozavedanja:

- posameznik povsem odmisli vidike javnega samozavedanja; nepomembno mu je, kako ga zaznavajo drugi;
- po dejavnosti samospoštovanje naraste zaradi občutka uspešno izpeljane dejavnosti.

6. Spremenjeno zaznavanje časa.

7. Avtoteličnost izkušnje: dejavnost je cilj sama po sebi.

V stanju zanosa je učenje najučinkovitejše, žal pa je zanos stanje, ki ga učenci v šoli ne doživljajo zelo pogosto, kar avtorji znotraj teorije samodoločanja pojasnjujejo z dejstvi, da se v šoli za motiviranje učencev uporabljajo predvsem sredstva, ki spodbujajo zunanjo motivacijo. Za doživljanje zanosa je bistveno, da je učencem omogočena aktivna vloga pri pouku in je pogostejše pri zunajšolskih dejavnostih ter pri projektnem ali skupinskem delu. Učitelj predstavlja za učence ključni model doživljanja zanosa; ne le njegova izbira metod in oblik dela pri pouku, pač pa tudi njegov odnos do učnih vsebin – navdušenje, radovednost in želja po pridobivanju novega znanja – pomembno določa pogostost in stopnjo doživljanja zanosa pri učencih.

Učiteljevo doživljanje zanosa pri poučevanju pa ni pomembno le za spodbujanje zanosa pri učencih, ampak je tudi pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja ter varovalni dejavnik, ki preprečuje izgorelost na delovnem mestu.

Prav tako je lahko dober odnos z učiteljem ali učitelji bistven za učence z večjim tveganjem za razvoj učnih ali vedenjskih težav (Pianta in sod., 1995), kar potrjujejo tudi rezultati že omenjene raziskave Hughes in sod. (2001), ki kažejo, da so agresivni učenci, ki so uspeli vzdrževati pozitivne odnose z učitelji, bolj sprejeti s strani vrstnikov kot njihovi enako agresivni vrstniki, ki so imeli z učitelji slabši odnos. Pozitiven odnos z učitelji je lahko torej za učence z večjim tveganjem, da postanejo učno neuspešni, zaščitni dejavnik, konfliktni in odtujeni odnosi pa lahko tveganje še povečajo (Ladd in Burgess, 2001), pri čemer je, kot že omenjeno, napovedna vrednost dimenzije konfliktnosti večja.

Wentzel (1993) pri starejših osnovnošolcih ugotavlja, da se učiteljeva naklonjenost do učenca (ugotavljana kot stopnja, do katere bi si učitelj določenega učenca želel imeti v svojem razredu tudi naslednje leto) pozitivno povezuje z učnimi dosežki učencev. Skinner in Belmont (1993) pa ugotavljata, da imajo učenci z bolj pozitivnimi odnosi z učitelji tudi bolj pozitivna stališča do šole,

so bolj intrinzično motivirani in imajo šolo raje. Na osnovi navedenih ugotovitev seveda ni mogoče sklepati na naravo tega odnosa: torej ali pozitiven odnos med učiteljem in učencem vodi v ugodnejše učne izide ali pa je smer povezanosti obratna – da so učitelji bolj naklonjeni učencem z ugodnejšimi učnimi značilnostmi.

Ryan in Patrick (2001) sta proučevali, kako različne dimenzije učiteljevega vedenja v razredu učinkujejo na motivacijo in zavzetost učencev. V longitudinalni raziskavi, izvedeni na vzorcu zgodnjih mladostnikov, sta opredelili tri ključne dimenzije, ki vodijo v pozitivne spremembe v motivaciji in zavzetosti učencev.

- Učiteljeva opora

Učiteljeva opora se nanaša na zaznave učencev, da učitelj ceni in vzpostavlja osebne odnose z njimi. Učenci, ki pri svojih učiteljih zaznavajo visoko stopnjo podpore, poročajo o višji stopnji interesa in užitka pri šolskem delu ter o večjem pričakovanju uspeha (Goodenow, 1993; Skinner in Belmont, 1993).

- Spodbujanje interakcije med učenci

Učitelji se razlikujejo v tem, v kolikšni meri spodbujajo ali celo dovoljujejo učencem, da v zvezi z učnimi aktivnostmi vzpostavljajo stike med seboj. Takšno spodbujanje interakcije ima lahko različne oblike: od dela v manjših skupinah, pa do spodbujanja in oblikovanja učne pomoči med učenci.

- Spodbujanje vzajemnega spoštovanja

Zaznavanje, da učitelj v razredu spodbuja socialno primerjanje in tekmovalnost, načeloma negativno deluje na motivacijo učencev, kar še posebej velja za obdobje mladostništva, ko se samozavedanje učencev še razširi.

Pri tem je pomembno, da učiteljeva opora učencem ne gre v skrajnost pretirano zaščitniškega odnosa. Na problematičnost takšnega odnosa opozarjajo ugotovitve raziskave Graham in Barkerja (1990), ki sta udeležence različnih starosti prosila, naj rangirajo prizadevanje in sposobnosti dveh dečkov na posnetku. Na posnetku je učiteljica spremljala samostojno delo učencev. Ustavila se je pri dveh dečkih in pregledala njuni nalogi. Prvemu dečku ni rekla ničesar, drugemu pa »*Naj ti namignem. Ne pozabi na upoštevanje desetih,*« pri čemer je drugi deček ni prosil za pomoč ali s čimerkoli pokazal, da ima težave z reševanjem naloge. Ob gledanju posnetka so udeleženci iz vseh starostnih skupin dečka, ki mu je učiteljica pomagala, zaznavali kot manj sposobnega od dečka, ki ni dobil pomoči. Pretirano zaščitniško vedenje v obliki podeljevanja tolažilnih nagrad za neuspeh, pomilovanje, neutemeljena pohvala in dodatna pomoč za učence pomeni jasno sporočilo: za to nisi sposoben. Takšno sporočilo

o učencu daje s svojim vedenjem učitelj tako dotičnemu učencu kot tudi vsem, ki njuno interakcijo opazujejo – torej njegovim sošolcem.

Slikovito in povedno je pomen odnosa med učiteljem in učenci prikazan v literarnem delu Šolske bridkosti avtorja Daniela Pennaca. Pravzaprav je celotna knjiga slavospev učiteljem, ki jim je mar – je prikaz, kako odločilno vlogo lahko ima (dober) učitelj v življenju otrok in mladostnikov, zlasti tistih, ki se v šolsko okolje ne »prilegajo« najbolje. Pri tem avtor učiteljevega vpliva ne omejuje le na šolsko prilagojenost, pač pa na učenčevo splošno dobrobit, na njegovo življenje in prihodnost. Učiteljeva moč je po Pennacu v tem, da mu je za učenca mar, ne glede na to, kako mu je ta sicer simpatičen. To prikaže z metaforo nezavestnih lastovic, ki vsako leto letijo na svojo pot proti jugu, pri čemer jih majhen delež trči v okno njegove spalnice. »To je naš odstotek zgub. Naše zablodele ovčice,« pravi. Učiteljevo poslanstvo je oživiti te nezavestne lastovice, da lahko spet poletijo. Pa naj spregovori avtor sam:

»Lahko se zgodi, da ti to ne uspe zmeraj, včasih ti spodleti, ko jim želiš z roko pokazati pot, nekateri se ne zbudijo, obležijo na preprogi ali si zlomijo vrat ob naslednji šipi; ti nam ležijo na vesti kot jame obžalovanja, v katerih na koncu najinega vrta počivajo mrtve lastovke, a vsakokrat poskušamo, vsaj vemo, da smo poskusili. To so naši učenci. Ni pomembno, ali nam je nekdo simpatičen ali antipatičen (čeprav je vprašanje še kako osnovno!). Vse čestitke tistemu, ki lahko izmeri intenzivnost naših čustev do njih. Ne gre za tovrstno ljubezen. Nezavestno lastovico je treba oživiti in pika.« (Pennac, 2010, str. 286)

3.1.3 Ocenjevanje odnosov med učitelji in učenci

Merski instrumenti za merjenje odnosov med učitelji in učenci so manj razviti kot inštrumentarij za merjenje odnosov med otroki in starši. A vendarle obstajajo različni načini za ocenjevanje te oblike odnosov. Pianta (1999) navaja tri najpogosteje uporabljane načine ugotavljanja odnosov med učitelji in učenci: poročanje učencev, poročanje učiteljev ter opazovanje.

Za ocenjevanje odnosov s perspektive učiteljev ter perspektive učencev raziskovalci najpogosteje uporabljajo vprašalnike in v nekoliko manjši meri intervju (Pianta, 1999). Pri mlajših učencih lahko takšni intervjuji potekajo z uporabo različnega materiala, npr. lutk in slik, ki pripovedujejo določeno zgodbo, naloga učenca pa je, da zgodbo dokonča.

Vprašalniki navadno merijo različne dimenzije odnosa učitelj – učenec. Tako ima na primer vprašalnik Wellborna in Connella (1987), ki meri povezanost med učiteljem in učencem, dve dimenziji: iskanje psihološke bližine in emocionalna kvaliteta odnosa (slovenska priredba ne obstaja). Za ocenjevanje odnosov med učiteljem in učenci so raziskovalci (npr. Košir in sod., 2007; Košir in Tement, v tisku; Wentzel, 1996) pogosto uporabljali tudi dve izmed lestvic vprašalnika Vprašalnik življenja v razredu avtorjev Johnsona, Johnsona in Andersona (1983). Lestvici merita učiteljevo podporo na učnem in na osebnem področju, kot jo zaznavajo učenci.

Drugi možni način pridobivanja informacij o odnosih med učitelji in učenci so poročanja učiteljev in opazovanje odnosov. Za merjenje učiteljevih percepcij odnosa z učencem/učenci obstaja le malo merskih pripomočkov. V zadnjem desetletju raziskovalci za merjenje odnosa učitelj – učenec najpogosteje uporabljajo Lestvico odnosa učitelj – učenec (Teacher-Student Relationship Scale; Pianta, 2001, v Jerome, Hamre in Pianta, 2009), ki izhaja iz prej omenjenega modela Birch in Ladda (1996) in meri tri dimenzije: učiteljeve zaznave bližine, konfliktnosti in odvisnosti v odnosu do vsakega posameznega učenca v odnosu. Namenjena je učiteljem, ki poučujejo učence v starosti od treh do dvanajstih let in ima 28 postavk, obstaja pa tudi krajša različica s 15 postavkami, ki je v raziskavah tudi najpogosteje uporabljena in meri le dimenziji bližine in konfliktnosti. Slovenska priredba te lestvice še ne obstaja.

Raziskovalci za merjenje odnosa med učiteljem in učenci včasih uporabljajo tudi nekoliko bolj posredne mere učiteljeve zaznave odnosa z učencem. Tako je npr. Wentzel (1993 in 1994) kot mero s strani učiteljev zaznanih odnosov z učenci uporabila ocene učiteljev, v kolikšni meri bi določenega učenca želeli imeti v svojem razredu tudi naslednje šolsko leto. Na tak način so kasneje sprejetost posameznih učencev s strani učitelja ugotavljali tudi Chang in sodelavci (2004) ter slovenski avtorici Košir in Tement (v tisku).

Ker različne mere temeljijo na različnih načinih pridobivanja podatkov (učitelj, učenec, opazovanje) in merijo različne vidike (sprejetost s strani učitelja, učiteljevo naklonjenost, zaznano podporo, bližino, konfliktnost, odvisnost ipd.), rezultati raziskav, ki so uporabljale različne načine ocenjevanja odnosa med učiteljem in učenci, niso neposredno primerljive.

3.2 Odnosi z učitelji vs. odnosi z vrstniki

Eno izmed pomembnih vprašanj, na katerega so poskušale odgovoriti mnoge raziskave, je odnos med obema ključnima sistemoma odnosov, ki jih učenci oblikujejo v šoli – torej med odnosi z vrstniki in odnosi z učitelji – in relativna pomembnost obeh vrst odnosov za šolsko prilagojenost učencev. Pri tem raziskave kažejo, da predstavlja starost pomembno moderatorsko spremenljivko v sklopu teh povezanosti, saj je relativna vloga obeh vrst odnosov odvisna tudi od razvojne stopnje učencev.

Socialno ogledalo, ki ga učencem nudijo vrstniki, je seveda drugačno od tistega, ki ga učenci dobijo v odnosih z odraslimi osebami. Odnosi, ki jih učenci v šoli vzpostavljajo z učitelji, ter odnosi, ki jih učenci vzpostavljajo s sošolci, pa niso vzajemno neodvisni. Običajno gre za pozitivno povezanost med obema sistemoma odnosov: učenci, ki oblikujejo bolj pozitivne odnose z učitelji, so bolj sprejeti s strani vrstniške skupine (Birch in Ladd, 1997; Chang in sod., 2004; White, Sherman in Jones, 1996). To še posebej velja za začetna leta šolanja oziroma za obdobje poznega otroštva, medtem ko je na prehodu v obdobje adolescence ta povezanost bistveno nižja in je najverjetneje odvisna tudi od norm, ki se v vrstniški skupini oblikujejo v zvezi z učno angažiranostjo in učno uspešnostjo (Košir, 2012).

Narava oziroma smer povezanosti med odnosi z učitelji ter vrstniškimi odnosi predstavlja še vedno odprto raziskovalno vprašanje, v zvezi z njo pa obstajajo različne hipoteze oziroma modeli možne dinamike povezanosti. Najprej se nam ponuja razlaga, da učiteljevo vedenje do določenega učenca za njegove sošolce predstavlja model, na podlagi katerega se vzajemno zaznavajo in vedejo drug do drugega. Možno pa je tudi, da so v ozadju priljubljenosti določenih učencev tako pri učiteljih kot pri vrstnikih določene osebne značilnosti učencev (npr. toplina, bolj razvite socialne spretnosti), zaradi katerih so jim tako učitelji kot vrstniki bolj naklonjeni. Prav tako je mogoče, da predstavlja učencem, ki z učitelji oblikujejo bolj pozitiven odnos, ta odnos varno osnovo za oblikovanje pozitivnih odnosov z vrstniki. Navedene razlage se vzajemno ne izključujejo in možno je, da so vse tri veljavne. Vsekakor pa se med obema sistemoma odnosov sčasoma razvije dvosmeren, recipročen odnos (Hughes in Chen, 2011).

Značilnosti učencev, ki so sprejeti s strani vrstnikov, ter učencev, ki z učitelji oblikujejo pozitivne odnose oziroma so jim učitelji bolj naklonjeni, so raziskovalci večinoma proučevali ločeno. Rezultati raziskave Hopmeyer Gorman, Kim in Schimmelbusch (2002), kjer so avtorji ugotavljali, katere attribute

mladostniki povezujejo s priljubljenostjo pri vrstnikih ter z naklonjenostjo učiteljev kažejo, da se priljubljenost pri učiteljih ter priljubljenost pri vrstnikih povezuje z različnimi oblikami vedenja, kot jih zaznavajo učenci. S strani sošolcev zaznana priljubljenost pri vrstnikih se negativno povezuje s podredljivostjo ter s šolskimi ocenami, pozitivno pa z nepojasnjeno odsotnostjo od pouka. Ravno obratno se s strani sošolcev zaznana naklonjenost učiteljev do učencev pozitivno povezuje s podredljivostjo in s šolskimi ocenami ter negativno z nepojasnjeno odsotnostjo od pouka. Nadutost in prosocialno vedenje pa se pozitivno povezujeta s sprejetostjo s strani obeh virov. Pri tem rezultati raziskave kažejo, da lahko obe identiteti – torej dobri odnosi z učitelji in vrstniki – soobstajata; učenci, ki so priljubljeni pri obojih, so bolj predani šolskemu delu, obenem pa prosocialni in nesubmisivni.

Odnosi z učitelji in odnosi z vrstniki učencem nudijo različne vidike podpore in so najverjetneje napovednik različnih vidikov šolske prilagojenosti (Birch in Ladd, 1996). Tako je mogoče, da so nekateri vidiki šolske prilagojenosti bolj povezani s kvaliteto odnosov z vrstniki (npr. udeleževanje v socialnih aktivnostih in skupinskih oblikah dela), drugi pa bolj s kvaliteto odnosov z učitelji (npr. vključevanje v učne dejavnosti). V določenih situacijah je lahko odnos med podporo s strani vrstnikov in s strani učiteljev tudi kompenzator. Vsekakor pa skladnost oz. neskladnost priljubljenosti določenega učenca pri učiteljih in pri vrstnikih predstavlja pomembno informacijo o učenčevem položaju v razredu. Na prehodu v adolescenco je konflikt med socialnimi in učnimi cilji pogostejši kakor v obdobju otroštva. Do takšnih neskladij prihaja, kadar skušajo učenci istočasno zadostiti pričakovanjem učiteljev kakor tudi vrstniške skupine – pričakovanja obojih pa se pogosto razlikujejo. Prav tako lahko prihaja do neskladij med učnimi vrednotami učencev in njihovih prijateljev. Juvonen (1996) poudarja, da predstavljajo takšne situacije še zelo neraziskano področje, ki pa vsekakor zasluži raziskovalno pozornost.

Da si včasih socialni in učni cilji v šoli nasprotujejo, pa zaznavajo tudi učenci. Juvonen (1996) je pri učencih četrtega razreda osnovne šole ugotovila prepričanje, da imajo tako učitelji kot priljubljeni sošolci raje prizadevne kakor leno učence. V skladu s tem so se želeli pred njimi prikazati kot marljivi in prizadevni. Pri učencih osmega razreda osnovne šole pa je avtorica ugotovila drugačno prepričanje – da imajo učitelji sicer raje prizadevne učence, da pa priljubljeni vrstniki bolj sprejemajo učence, ki imajo sicer dobre učne dosežke, a si zanje ne prizadevajo, kakor pa prizadevne učence. V skladu s tem prepričanjem so bili osmošolci svojim sošolcem v manjši meri pripravljeni pokazati, da so bili uspešni, ker so si za to prizadevali, kot so bili to pripravljeni

pokazati učiteljem. V primeru neuspeha pa so bili vrstnikom v večji meri pripravljeni pokazati, da je ta posledica neprizadevanja, kot so bili to pripravljeni pokazati učiteljem. Avtorica zaključuje, da je takšno zanikanje prizadevanja pred vrstniki najverjetneje posledica prepričanja, da je prizadevnost s strani vrstnikov negativno vrednotena ali razvrednotena.

3.3 Kako spodbujati razvoj pozitivnih odnosov med učitelji in učenci?

V tem poglavju je navedenih nekaj možnih načinov za oblikovanje in ohranjanje pozitivnih odnosov ter izboljšanje manj ugodnih odnosov med učitelji in učenci. Odgovornost za oblikovanje podpornih odnosov je tako na ravni šole kot celote (vodstva in celotnega kolektiva) kot tudi posameznih učiteljev in večino v nadaljevanju predstavljenih načinov je najbolj smiselno uresničevati v sinergiji obeh ravni.

3.3.1 Ukrepi za izboljšanje odnosa med učitelji in učenci na ravni šole

Hamre in Pianta (2006) kot pomembno omejitev za oblikovanje kakovostnih in poglobljenih odnosov med učitelji in učenci še posebej pri starejših učencih navajata strukturo šolskega dneva, ki ne omogoča poglobljanja odnosov izven časa pouka. Spremembe te strukture v smislu omogočanja več skupaj preživetega časa imajo za posledico manj osipa, ugodnejše učne dosežke učencev ter manj težav v odnosih med učitelji in učenci (Felner, Favazza, Shim in Brand, 2001). Pri tem je ključno, da so zaposleni na šoli pripravljeni učence spoznati bolj celostno: spoznati tudi vidike njihovega življenja izven razreda in se z njimi povezati na bolj osebni ravni. Takšna prizadevanja zaposlenih (zlasti učiteljev in drugih strokovnih delavcev, pa tudi podpornega osebja na šoli) učencem sporočajo, da so za delavce šole pomembni tudi kot posamezniki ter da je zanimanje zanje pristno. Hamre in Pianta (2006) predlagata naslednje ukrepe na nivoju šole, ki lahko prispevajo k pristnejšim in bolj poglobljenim odnosom med učitelji in učenci:

- (1) Povečati delež časa, ki ga učitelji in učenci preživijo skupaj:
 - organizirati prostovoljne zunajšolske dejavnosti, kjer učitelji in učenci sodelujejo;
 - organizirati skupne obroke učiteljev in učencev v majhnih, vedno enakih skupinah vsaj nekajkrat tedensko;

- razredniki naj opravljajo tudi funkcijo svetovalcev/tutorjev za učence;
 - zmanjšati število prehodov in menjav učiteljev in prostorov dnevno;
 - osmisliti takšne načine druženja tudi staršem, ki lahko delujejo kot pomembni podporniki dejavnosti za izboljšanje odnosa med učitelji in učenci.
- (2) Razširiti mrežo odraslih, ki so učencem na razpolago:
- omogočiti stike med učenci in delavci šole, s katerimi se učenci ne srečujejo v razredu (pisarniško osebje, hišniki, kuharice, knjižničarji ipd.) v obliki priložnostnih organiziranih zabavnih srečanj po pouku.
- (3) Biti model skrbnih odnosov od zgoraj navzdol:
- vključiti zgoraj navedene zaposlene na šoli v načrtovanje prostočasnih in drugih aktivnosti (lahko tudi aktivnosti pri pouku);
 - redna srečanja med zaposlenimi na šoli z namenom evalvacije dela z učenci.
- (4) Razviti postopke uravnavanja vedenja, ki obenem odražajo visoka pričakovanja in skrb za učence:
- uporabiti mediacijo kot alternativo kaznovalnim postopkom;
 - oblikovati sodelovalne time učiteljev, staršev in drugih strokovnjakov na šoli za oblikovanje pomoči učencem z dlje časa trajajočimi vedenjskimi težavami;
 - oblikovati postopke na nivoju šole, ki nagrajujejo pozitivno vedenje in ne le kaznujejo neželjeno vedenje.

3.3.2 Ukrepi za izboljšanje odnosa med učiteljem in učenci na ravni razreda

Učitelj lahko svoje odnose z učenci izboljša tudi z urjenjem specifičnih veščin, ki vplivajo na njegovo zmožnost oblikovanja pristnih odnosov z učenci. To lahko poteka v raznih skupinskih treningih za učitelje ali individualno kot osebno učenje učitelja. Hamre in Pianta (2006) navajata naslednje strategije, ki lahko učitelju pomagajo izboljšati odnos z učenci, sama pa dodajam še, da je za tovrstne spremembe v vedenju potrebno tudi ozaveščanje učiteljevih prepričanj, ki so v ozadju vedenja, in miselna odprtost v smislu pripravljenosti

za njihovo spreminjanje (več o tem v poglavju *Pomen učiteljeve refleksije lastnega dela za vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci*):

- vključevanje v pogovore z učenci: izražanje zanimanja za njihovo življenje izven šole oziroma pri drugih predmetih; pri tem je pomembno, da je zanimanje pristno, kar učitelj pokaže s tem, da posluša, si informacije zapomni in izraža zanimanje za povedano tudi v prihodnje;
- biti na razpolago učencem, ki preživljajo težke čase: učencem je potrebno povedati, da jim je učitelj na razpolago za pogovor in tudi določiti čas, ko ga lahko poiščejo (npr. 30 minut pred pričetkom ali po koncu pouka, na rednih pogovornih urah za učence idr.);
- upoštevanje perspektiv in idej učencev pri pouku; tudi aktivno vključevanje učencev v učne aktivnosti in iskanje ter upoštevanje njihovih predlogov in mnenj učencem sporoča, da je učitelju mar zanje;
- uporaba strategij uravnavanja vedenja, ki jasno sporočajo tako pričakovanja učitelja kot tudi njegovo skrb za učence; učiteljevo spoprijemanje z neprimernim vedenjem v šoli predstavlja odlično priložnost za razvijanje podpornih odnosov v razredu, pri čemer je pomembno, da učitelj (1) zagotavlja jasne meje, ki učencem pomagajo uravnavati lastno vedenje; (2) se na kršenje teh mej/pravil odzove na pričakovan in pravičen način; (3) ustvarja priložnosti za pozitivne povratne informacije učencem o njihovem vedenju; (4) ob vsem navedenem izraža skrb in spoštovanje do učencev (s tem učencem sporoča, da je tisto, kar ni ustrezno, njihovo vedenje, in ne oni kot posamezniki).

3.3.3 Pomen učiteljeve refleksije lastnega dela za vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci

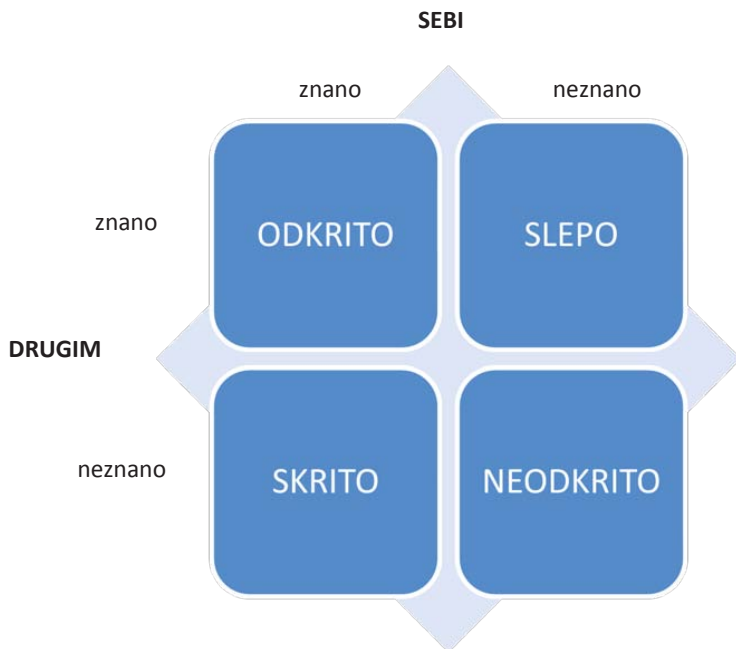
Zmožnost vzpostavljanja podpornih odnosov z učenci se tesno prepleta z učiteljevo pripravljenostjo, da se uči iz izkušenj, za to pa je pomembno, da je pripravljen prepoznavati in spreminjati svoja neustrezna prepričanja, stališča, predsodke in vedenjske vzorce.

Korthagen in Vasalos (2005) utemeljujeta pomen odstiranja nezavednih vidikov vedenja učiteljev z ugotovitvijo, da so prav ti neracionalni in neozaveščeni načini obdelovanja informacij tisti, ki močneje usmerjajo vedenje. Ljudje svoje izkušnje pogosto reflektiramo na avtomatiziran način, ki omogoča hitre popravke in rešitve brez poglobljanja v vidike, ki so v ozadju naše izkušnje. Refleksija učiteljevega dela naj torej ne bi ostala na površinskem nivoju iskanja

hitrih, instant rešitev nekega praktičnega problema. Te so pri delu učitelja pogoste tudi zato, ker so v veliki meri pogojene z naravo učiteljevega dela, ki zahteva hitro odzivanje pred celotnim razredom. Vendar pa so take hitre rešitve običajno le kratkoročno učinkovite in ne prispevajo veliko k profesionalnemu razvoju učitelja. Zgodi se lahko, da učitelj nezavedno razvije standardne rešitve na zaznane probleme – torej da se v določenih situacijah vedno odziva na enak način, brez premisleka, ali je njegovo odzivanje sploh učinkovito. To lahko vodi v profesionalno stagnacijo in v ponavljajoče neuspešno spoprijemanje s podobnimi problemi.

3.3.3.1 Model Joharijevega okna

Za lažje razumevanje procesa refleksije, ki posega tudi na področje nezaveščene, prikazujem model Joharijevega okna (Luft in Ingham, 1955). Gre za star model, ki je v psihološki literaturi presenetljivo redko navajan, čeprav je zaradi svoje preprostosti in razvidne veljavnosti lahko zelo uporaben.



Slika 4: Model zavedanja v medosebnih odnosih: Joharijevo okno (Luft in Ingham, 1955)

Avtorja posameznikove motive, čustva, mišljenja in vedenje delita v štiri kvadrante glede na njihovo ozaveščenost ter glede na njihovo opaznost za druge. Prvi kvadrant predstavlja odkrito okno; nanaša se na vedenje in notranja stanja, poznana posamezniku in drugim (učiteljica med učenci velja za pošteno in pravično in tudi sama se tako zaznava, učitelj se zaveda, da ima težave z vodenjem učencem z vedenjskimi motnjami, česar se zavedajo tudi njegovi učenci, njihovi starši ter vodstvo šole). Drugi kvadrant predstavlja posameznikovo slepo pego: gre za vedenja, ki jih drugi pri njem opazijo, sam pa se jih ne zaveda (v ta kvadrant sodi velik del nebesedne komunikacije, pa tudi razni neozaveščeni predsodki do določenih skupin učencev – učenci na primer opažajo, da ima učiteljica raje deklice/učence iz premožnejših družin, sama pa se svoje pristranosti ne zaveda). Tretji kvadrant je skrito področje in se nanaša na tista notranja stanja, ki jih drugim ne razkrijemo, sami pa se jih zavedamo (učitelj je na primer ozavestil svoja negativna stališča do romskih otrok, vendar pa si prizadeva, da se ta ne bi odražala v njegovem vedenju do teh otrok, zato učenci njegovih negativnih stališč ne zaznajo). Četrty kvadrant predstavlja področje neznanega, (še) neodkritega – torej značilnosti posameznika, ki jih ne pozna ne posameznik ne drugi. Vendar pa lahko predpostavimo njihov obstoj, ker se občasno pokažejo in takrat je jasno, da so obstajale že dlje časa (npr. privlačnost ali odbijanje v odnosu do določene osebe, učiteljeva kompetentnost za delo z vedenjsko težavnejšimi otroki, ki se pokaže šele v krizni situaciji in se je do takrat ni zavedal ne učitelj ne njegova okolica).

Kvadranti so lahko različno veliki in vsebine lahko med kvadranti prehajajo. Izhajajoč iz opisanega modela je za učinkovito spoprijemanje učiteljev z raznolikostjo potreb učencev ter za učinkovito delo nasploh ključno predvsem manjšanje obeh kvadrantov na desni strani (še zlasti slepe pege), tako da vsebine iz obeh kvadrantov na desni strani prehajajo na levo stran modela – torej v področje odkritega ali skritega. Gre torej za ozaveščanje tistih učiteljevih značilnosti (stališč, prepričanj, občutij, vedenj do določenih učencev), ki jih še ne pozna in pomembno vplivajo na njegovo vedenje do učencev. To je mogoče predvsem z iskanjem in sprejemanjem konstruktivnih povratnih informacij ter raziskovanjem vidikov sebe, ki jih učitelj še ne pozna, tako da namenoma preizkuša nove oblike vedenj, se podaja v nove situacije ter tako skuša uporabljati svoje še neaktualizirane vire ter je ob tem pozoren na svoje odzive na dražljaje iz okolja.

3.3.3.2 Refleksija kot sredstvo profesionalnega razvoja učiteljev

Možnosti učiteljevega ozaveščanja lastnih notranjih stanj in vedenj predstavljam

v okviru koncepta refleksije, ki predstavlja nekoliko širši izraz in pomeni ozaveščanje občutkov, mišljenja in vedenja z namenom, da smo se v prihodnje zmožni soočiti z novo izkušnjo z bogatejšim repertoarjem, da se lotevamo stvari z višjega izhodišča. Refleksija predstavlja eno izmed ključnih spretnosti profesionalnega razvoja in predstavlja nasprotje vztrajanju pri avtomatiziranih, ustaljenih vzorcih vedenja.

Če omejimo refleksijo le na poročanje o tem, kar se nam je zgodilo, vsekakor ostajamo na zelo površinskem nivoju. Za poglobljeno refleksijo je pomembna določena stopnja introspekcije, uvida v lastna notranja stanja (Wallace, 2007). Refleksija prav tako ne pomeni pretirane, neproduktivne samokritičnosti in samoobtoževanja (npr. *»Vem, da je krivda za vedenje drugih učencev do Luke izključno moja. To si vsak dan očitam in Luka se mi tako smili, da sem včasih zaradi tega do njega bolj prizanesljiva.«*), kakor tudi ne iskanja krivde pri drugih (*»Seveda se ne morem dovolj posvečati učencem z učnimi težavami, če pa imam toliko dela z administracijo.«* ali *»Kako naj si v razredu ustvarim disciplino, če pa so učenci tako razpuščeni in če jih starši zavijajo v vato.«*).

Izhodišča, ki so lahko v pomoč pri reflektiranju izkušenj

Wallace (2007) navaja nekaj osnovnih izhodišč, ki so učitelju lahko v pomoč pri reflektiranju izkušenj v razredu. Na najosnovnejši ravni reflektiranja predlaga naslednjo shemo:

- Kaj se je zgodilo?
- Kaj bi rada spremenila in zakaj?
- Kaj bi morala narediti, da bi lahko prišlo do teh sprememb?
- Je delovalo?
- Če je, ali obstaja splošno pravilo, ki ga lahko ponovno uporabim?
- Če ne, kaj lahko poskusim naslednjič in zakaj?

Obenem avtorica navaja tudi nekaj nadaljnjih iztočnic, ki lahko usmerjajo učiteljevo reflektiranje izkušenj v razredu:

- Zakaj sem se odločila pisati o tem dogodku/izkušnji?
- Kako sem se takrat počutila?
- Kaj sem se iz te izkušnje naučila o:

- sebi;
 - svojem poznavanju vsebin;
 - svojih strokovnih veščinah;
 - svojih učencih?
- Kaj je bilo v opisani situaciji dobrega, uspešnega? Kaj se lahko iz tega naučim, da ponovim ta uspeh?
 - Če se je zgodilo kaj problematičnega, ali je bilo v moji moči, da to preprečim?
 - Če je bilo v moji moči, da preprečim težave, kaj bi lahko naredila drugače?
 - Kdaj bi lahko preizkusila, ali ta druga strategija bolje deluje?
 - Če je šlo za problem izven mojega nadzora, ali vendarle obstajajo načini, da zmanjšam verjetnost, da bi se problem ponovil?
 - Ali izkušnja kaže na pomanjkljivosti, »luknje« v mojih strokovnih veščinah ali poznavanju vsebin?
 - Če da, kaj bom naredila, da te pomanjkljivosti presežem?
 - Mi je bilo pri tej učni uri prijetno? Če da, zakaj? Če ne, zakaj ne?
 - Ali je bilo videti, da je učencem učenje prijetno? Če da, zakaj? Če ne, zakaj ne? Če ne vem, kako lahko to naslednjič preverjam?
 - Ali so bili učni cilji doseženi? Kako to vem? Če ne, kaj lahko spremenim, da jih bomo v prihodnje bolj verjetno dosegali? Če ne vem, kako lahko prilagodim svoj načrt poučevanja, da bom v prihodnje imela to informacijo?
 - Če pišem o učni uri, kjer sem bila v vlogi učenke ali opazovalke in ne učiteljice, kaj mi bo iz te izkušnje v pomoč pri mojem bodočem delu (znanja, veščine, spoznanja o sebi)?

Ker je reflektiranje lastnih izkušenj spretnost, ki jo je smiselno uriti že tekom usposabljanja za poklic učitelja, Wallace (2007) navaja tudi izhodišča za urjenje refleksije pri študentih, ki se izobražujejo za poklic učitelja:

- Koga bi izbrala za najboljšega učitelja, ki sem ga kadarkoli imela? Zakaj? Naštejte nekaj učiteljevih ključnih odlik.

- Zdaj pogledajte, kaj ste napisali. Najverjetneje so odlike, ki jih cenite pri svojih učiteljih, tiste, za katere si boste prizadevali, da bi jih kot učitelji razvili tudi sami. Učitelj, ki ste ga izbrali za svojega najboljšega učitelja, bo verjetno za vas igral vlogo strokovnega modela.
- Česa se pri svojem bodočem poučevanju najbolj veselim? Kaj je tisto, kar me pri bodočem poučevanju najbolj skrbi?
- Kaj lahko na podlagi svojih razrednih izkušenj, ki jih imam v vlogi učenca, zaključim o uspešnem poučevanju? Ali sem si na podlagi teh izkušenj oblikovala kakšna pravila za svoje bodoče delo?

Čuječnost (ang. mindfulness)

Čuječnost je koncept, ki se v zadnjem desetletju uporablja tudi kot orodje osebnostnega in profesionalnega razvoja in pomeni sprejemajoče zavedanje tega, kar doživljamo v sedanjem trenutku (Černetič, 2005). Izhaja iz budistične filozofije in je bistveni element zen meditacije (»zazen«). Tremmel (1993) opozarja, da čuječnosti in refleksije sicer ni ustrezno enačiti, sta pa koncepta zelo sorodna; avtor čuječnost razume kot udejanjanje refleksije (ang. *reflection-in-action*) in njen prenos z zgolj področja profesionalnega delovanja na celotno življenjsko delovanje kot stalno zavedanje svojega početja. Čuječnost je mogoče prakticirati tudi neodvisno od njenih budističnih korenin, saj naj bi bila zmožnost za čuječnost univerzalna in naj bi predstavljala inherentno človeško značilnost (Kabat-Zinn, 1990), ki jo je mogoče razvijati s prakso. Ta običajno vključuje neko obliko meditacije, kjer posameznik opazuje svoje notranje dogajanje (misli, čustva, telesne pojave) s položaja nepristranskega opazovalca ter opaženega ne poskuša spreminjati ali nanj vplivati. Namen čuječnosti (v kolikor je glede na njen zen budistični izvor sploh utemeljeno govoriti o namenu) torej ni analiza ali evalvacija izkušenj ali miselnega procesa, temveč preprosto raziskovati svoj um, spoznavati in razumevati svoje notranje dogajanje na neposreden in takojšen način, ki ga analiza in evalvacija ne omogočata. Shunryu Suzuki (1970, v Tremmel, 1993) opisuje čuječnost kot sposobnost ohranjanja pozornosti v sedanjosti, trenutnem mišljenju, kot sposobnost razumevanja stvari, kakršne so. Gre torej za neposreden in konkreten pristop k lastni izkušnji.

Tremmel (1993) opozarja, da so mnogi programi za učitelje, katerih namen

je razvijati spretnosti refleksije pri poučevanju, le omejeno učinkoviti, saj so osnovani na ozkem pojmovanju refleksije in ne posvetijo zadostne pozornosti pripravi uma v smislu urjenja sposobnosti kot predpogoju za uspešno refleksijo. Sam predlaga tri načine, kako študentom – bodočim učiteljem – predstaviti pomen čuječnosti pri poučevanju.

- (1) Uporaba tehnike prostega pisanja (ang. *freewriting*), kjer pisec zapiše vse svoje misli brez vstavljanja uredniških pripomb; z uporabo te tehnike postane posameznik bolj pozoren na lasten tok zavesti. Avtor navaja, da imajo nekateri posamezniki velik odpor do uporabe tehnike prostega pisanja, saj jih razkrivanje delovanja svojega uma vznemirja. Vendar pa je to po njegovem prepričanju eden izmed ključnih korakov k čuječnosti in pravi refleksiji – ta od posameznika zahteva, da je tako več kot dovolj pogumen, da se začne samospoznavati.
- (2) Spodbujanje bodočih učiteljev in učiteljev začetnikov, da v svojih nastopih skušajo ostati osredotočeni na sedanji trenutek, da skušajo budno spremljati in se odzivati na trenutno stanje v razredu – da so, kadar poučujejo, osredotočeni na poučevanje tukaj in zdaj.
- (3) Tretji predlagani način presega zgolj urjenje čuječnosti in se nanaša na pozorno reflektiranje preteklih dogodkov v razredu na osnovi kratkih zapiskov o izbranih dogodkih v razredu.

3.3.3.3 Možne oblike profesionalnega razvoja učiteljev

Najbolj uveljavljeni metodi poklicne refleksije sta supervizija in intervizija. Supervizija je oblika strokovne podpore strokovnemu delavcu, kjer supervizor vodi supervizanta po problemskem prostoru ter ga usmerja v sistematično raziskovanje dogajanja ter v refleksijo vseh relevantnih vidikov situacije: skritih prepričanj, vrednot, čustev in medosebnih odnosov (Rupnik Vec, 2005). Supervizija je lahko individualna, skupinska ali supervizija tima v okviru določene ustanove (Kobolt in Žorga, 1999).

Intervizija je temu sorodna oblika profesionalnega razvoja – je vrsta supervizije in metoda učenja, kjer majhna skupina kolegov s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih izkušenj vodi supervizijo s pomočjo vprašanj, ki se porajajo v njihovem delovnem okolju. Intervizija je torej vrsta supervizije, v kateri nobeden od sodelujočih ne prevzame stalne vloge supervizorja. Smiselno je, da imajo člani skupine pred tem izkušnjo supervizije ter se usposobijo za

vlogo intervizorja. V intervizijskem procesu se člani skupine ne učijo le iz svojih izkušenj, ampak tudi iz izkušenj drugih (Žorga, 1999).

Zgoraj navedeni obliki poklicnega učenja, ki temeljita na tem, da posamezniku pri reflektiranju pomagajo drugi, lahko učitelj kombinira tudi z bolj individualnimi, kjer si sam nastavlja ogledalo. Možni načini so na primer pisanje dnevnika (smiselno je, da se učitelj pred tem usposobi za reflektiranje svojih notranjih stanj, da dnevniški zapisi ne ostanejo na nivoju poročanja, samoobtoževanja ali iskanja krivca), učiteljev portfolio (kot mapa reprezentativnih pokazateljev učiteljevega dela; zbiranje v nekem časovnem obdobju omogoča vpogled v profesionalni razvoj), analiza zvočnega ali video posnetka (omogoča vpogled v lastno vedenje v razredu z bolj oddaljene perspektive, opazimo lahko nebesedno komunikacijo, ki se je ne zavedamo – učiteljica na primer opazi, da v razpravah z učenci vzpostavlja očesni stik le s tistimi, ki sedijo v prvih dveh vrstah). Seveda pa uvidi v lastna notranja stanja in vedenja niso nujno rezultat sistematične refleksije, temveč se lahko zgodijo tudi povsem spontano. Pomembno je, da zna učitelj te dragocene uvide sprejeti in jih konstruktivno uporabiti za spremembo vedenja.

Smiselno je tudi, da se bodoči učitelji urijo v sistematični refleksiji lastnega dela že tekom študija, pri čemer Korthagen (2009) opozarja, da je refleksijo v učnem procesu smiselno sistematično strukturirati in to strukturo jasno predstaviti (avtor predlaga uporabo lastnega modela APZUP, ki je predstavljen v nadaljevanju, uporabimo pa lahko tudi druge možne strukture). To strukturo pa je potrebno uvajati postopoma, najbolje, ko študenti že imajo nekaj izkušenj. Ob prezgodnjem uvajanju modela refleksije brez zadostnih izkušenj s poučevanjem lahko dosežemo ravno obratno – študenti lahko razvijejo odpor do »besede na r«.

Korthagnov model jedrne refleksije APZUP

Korthagen (2009) kot podporo za reflektiranje izkušenj za učitelje in bodoče učitelje predlaga model APZUP (ang. *ALACT*; model je poimenovan po prvih črkah stopenj, ki ga sestavljajo). Model predstavlja zaporedje petih stopenj: (1) akcija, delovanje v okolju; (2) premislek o dejanju, kjer gre za učiteljevo usmeritev v razmišljanje, čustva, hotenja in dejanja pri sebi in pri svojih učencih – cilj je ozaveščanje; (3) zavedanje bistvenih vidikov se nanaša na raziskovanje (ne)skladnosti med lastnimi prepričanji in vedenjem; (4) ustvarjanje drugačnih metod delovanja je načrtovanje alternativnih vedenjskih vzorcev in (5) poskus, kjer učitelj

načrtovane pristope preizkusi pri svojem delu. Model je krožen, kar pomeni, da poskusu ponovno sledi celoten proces reflektiranja.

Avtor govori tudi o različnih ravneh refleksije in predpostavlja njihovo soodvisnost (t. i. čebulni model refleksije). Tako se lahko refleksija nanaša na dejavnike izven posameznika (okolje) ali na dejavnike znotraj posameznika, ki si sledijo v naslednjih ravneh (slojih čebule): vedenje, kompetence, prepričanja, identiteta in poslanstva. Da je refleksija zares učinkovita, se mora dotakniti tudi notranjih ravni v modelu – gre torej za razmislek o vprašanih, kakšen je smisel učiteljevega delovanja oziroma kako se njegovo vedenje v razredu povezuje z njegovo poklicno in osebno identiteto ter z njegovih poslanstvom. Takšno refleksijo Korthagen (2009) imenuje jedrna refleksija.

3.3.3.4 Miti o dobrem učitelju

Bečaj (1990) opozarja, da težave v odnosu med učiteljem in učencem lahko izvirajo tudi iz prevelikih pričakovanj učitelja do sebe. Avtor je identificiral naslednja problematična prepričanja učiteljev, ki se nanašajo na njihovo pojmovanje dobrega učitelja in vodijo v nerealno zastavljene zahteve do samega sebe; imenoval jih je tudi miti o dobrem učitelju (navajam le nekatere):

- *»Vse učence moram imeti enako rad-a.«*
- *»Vsakega učenca je mogoče motivirati.«*
- *»Dober učitelj je odgovoren za to, da učenec zna. Biti mora sposoben najti pot do vsakega otroka.«*

Ker so takšna pričakovanja do sebe nerealna in jih je nemogoče dosegati, imajo za posledico občutja neuspešnosti in nemoči ter uporabo različnih obrambnih strategij, ki služijo ohranjanju pozitivne samopodobe kljub neuspehu. Ena izmed pogostih je doživljanje negativnih čustev v odnosu do učenca, kar pa vodi v še večjo stisko, saj *»mora imeti dober učitelj vendar rad vse učence«*.

Zelo pomembno je, da imajo učitelji možnost v procesu refleksije prepoznati svoja problematična prepričanja in da se razbremenijo imperativa *»vsem učencem moram biti enako naklonjen«* ter ga spremenijo v *»do vseh učencev moram biti pravičen in dobronameren«*. Slednje pa je mogoče le, če učitelji dobijo dovoljenje, da v varnem okolju (supervizija, intravizija, pogovor s kolegi) izrazijo in si priznajo tudi negativna čustva do določenih učencev. Šele ko so ta

ozaveščena, jih lahko učitelj v svojem vedenju nadzira in tako z učenci vstopa v pozitivne, podporne odnose ter tako spodbuja razvoj potencialov vseh učencev. Prej omenjene mite o dobrem učitelju je torej v procesu refleksije smiselno spreminjati, kot predlaga Bečaj (1990):

- *»Dober učitelj ima otroke rad, saj je pozitivna čustvena usmerjenost do otroka prvi pogoj za opravljanje tega poklica, toda tudi tistemu, ki ima otroke zelo rad, niso vsi enako pri srcu in tudi temu se bo zgodilo, da kakšnega učenca kljub najboljši volji ne bo mogel čustveno sprejeti.«*
- *»Dober učitelj zna motivirati učence bolj kot laik, ker je za to usposobljen, toda tudi najboljšemu se bo zgodilo, da kakšnega učenca ne bo mogel pripraviti do dela.«*
- *»Dober učitelj zna učinkovito poučevati – bolje kot laiki, ker se je za to usposobil, toda tudi on ne more naučiti vsakega učenca prav vsega; če je še tako dober, bo imel tudi neuspešne učence.«*

Čustveno delo (ang. *emotional labour*)

Delo učitelja je v veliki meri delo z odnosi, torej nujno tudi delo s čustvi oziroma čustveno delo. Koncept čustvenega dela ni nov; izraz je prva uporabila sociologinja Hochschild (1983, v Hargreaves, 2000) in se nanaša na uravnavanje izražanja lastnih čustev v skladu s pravili (organizacije). Avtorica koncepta je opozorila, da se čustva zaposlenih tržijo kot dobrine, kar vodi v zahteve po uravnavanju oziroma izražanju čustev v številnih poklicnih vlogah. Čustveno delo tako na primer opravlja natakarcica, ki je vljudna (tudi do neprijetnih gostov), ali pa prodajalec, ki z nasmeškom komunicira s stranko. V zadnjem času se je za ta pojav povečalo tudi zanimanje raziskovalcev s področja psihologije (glej npr. Brotheridge in Grandey, 2002; Brotheridge in Lee, 2003; Grandey, 2000); znotraj tega pa tudi zavedanje, da je tudi delo učitelja v veliki meri čustveno delo (Hargreaves, 2000; Philipp in Schüpbach, 2010; Yin in Lee, 2012). Učitelji morajo v komunikaciji z učenci, starši in sodelavci pogosto skrivati svoja čustva ali izražati čustva, ki jih dejansko ne občutijo: učne vsebine predstavljajo zavzeto in z zanosom, izražajo navdušenje nad predlogi učencev, prikrijejo svoja občutja nemoči ob disciplinsko problematičnem razredu, ostanejo mirni v komunikaciji s starši, ki so kritični do njihovega dela. Ključno je, da gre za čustva, ki se ne pojavijo spontano, sama od sebe.

Že Hochschild (1993 v Philipp in Schüpbach, 2010) je razločevala med dvema strategijama čustvenega dela; to lahko poteka bodisi s površinskim delovanjem (*»surface acting«*) bodisi z globinskim delovanjem (*»deep acting«*). V primeru površinskega delovanja, posameznik čustva, ki jih želi pokazati, simulira in jih dejansko ne občuti – jih torej odigra in se pretvarja – učitelj se ob motečem vedenju učenca poskuša odzvati mirno, čeprav je jezen nanj. Pri globinskem delovanju pa gre za to, da posameznik svoje čustvene odzive oblikuje aktivno, kar pomeni, da jih skuša dejansko tudi občutiti. Tako si lahko učitelj na primer prizadeva razumeti situacijo motečega učenca iz neurejenega družinskega okolja in njegova začetna jeza se lahko spremeni v naklonjenost do tega učenca. Globinsko delovanje torej pomeni tudi spremembo notranjega čustvenega stanja, medtem ko površinsko delovanje pomeni le izražanje čustva, ki ga posameznik dejansko ne občuti.

Philipp in Schüpbach (2010) sta longitudinalno proučevala čustveno delo v odnosu do stopnje izčrpanosti ter predanosti delu pri učiteljih. Ugotovila sta, da je uporaba površinskih strategij čustvenega dela v obdobju enega leta pomemben dejavnik razvoja čustvene izčrpanosti, obenem pa čustvena izčrpanost vodi v večjo stopnjo uporabe površinskih strategij čustvenega dela. Učitelji, ki so pretežno uporabljali površinsko igranje, so bili v večji meri utrujeni, razdražljivi in čustveno labilni. Nasprotno pa je bila pri učiteljih, ki so izražali in občutili pristna čustva, torej so uporabljali globinske strategije čustvenega dela, stopnja izčrpanosti nižja, obenem pa so poročali o višji stopnji predanosti delu. Uporaba globinskih strategij čustvenega dela, torej pristno delovanje, predstavlja pomemben zaščitni dejavnik duševnega zdravja učiteljev, saj predstavlja preventivo čustveni izčrpanosti.

Zelo verjetno je, da sta učiteljeva pripravljenost za reflektiranje lastnega dela – torej ozaveščanje lastnih čustev, prepričanaj, motivov in vedenj – in njegova zmožnost uporabe globinskih strategij čustvenega dela med seboj tesno prepletena pojava.

3.3.4 Ključne komunikacijske spretnosti učitelja⁴

Tudi učinkovita komunikacija predstavlja sredstvo razvijanja dobrih odnosov z učenci. Že Watzlawick, Beavin Bavelas in Jackson (1967) so komunikacijo pojmovali ne le kot izmenjavo vsebinskih informacij, temveč tudi kot oblikovanje odnosa. V njihovi teoriji komunikacije je to razločevanje formulirano kot delitev komunikacije na:

- vsebinski vidik, ki se nanaša na vsebino izmenjave (KAJ sporočamo);
- odnosni vidik, ki se nanaša na način, na katerega sporočamo (KAKO sporočamo) in se kaže pretežno z nebesednimi znaki.

Od tega, kako prejemnik sporočila doživi odnosni vidik komunikacije, je odvisno, kako bo razumel in sprejel njegovo vsebino. Za učinkovito komunikacijo je pomembno, da sta vidika skladna, torej da sta vsebina in način sporočanja usklajena. Neujemanje obeh vidikov komunikacije pri sogovorniku sproža zmedenost in je v komunikaciji zelo moteče. Učitelj naj bi se neskladni komunikaciji izogibal.

Primeri učiteljevih sporočil, kjer vsebinski in odnosni vidik nista usklajena

- Učitelj učenca pohvali, pri tem pa je njegov glas oster, obraz pa strog in mrk.
- *»To je zadnje opozorilo; če se tvoje vedenje ponovi, sledi kazen,«* učitelj posvari učenca, pri tem pa se mu smehlja in mu pomežikne.
- Učitelj učencem besedno sporoča, da je pomembno, da težave rešujejo skupaj in se lahko v stiski vedno obrnejo nanj, dejansko pa za učence nikoli nima časa ali pa pogovor hitro zaključí z minimaliziranjem njihovih problemov.
- Učitelj vedenje učencem komentira s sarkastičnimi pripombami, npr.: *»Ti si pa res pravi biser.«*

Predpogoj za izboljšanje komunikacije z učenci je, da učitelj ozavešči neustrezne vzorce vedenja in njihov učinek na učence v procesu refleksije. Nato je smiselno, da temu sledi urjenje novih, učinkovitejših komunikacijskih vzorcev.

⁴ V tem poglavju predstavljam le vlogo komunikacije za oblikovanje pozitivnih odnosov med učitelji in učenci. Učni pogovor pa ima izjemno pomembno vlogo tudi za učinkovito učenje. Pomen učnega pogovora za uresničevanje učnih ciljev celostno obravnava delo Moč učnega pogovora (2009) avtoric Marentič Požarnik in Plut Pregelj.

V nadaljevanju navajam nekaj komunikacijskih spretnosti, ki so pomembne za oblikovanje pozitivnega odnosa med učiteljem in učenci.

3.3.4.1 Spretnosti poslušanja

Poslušanje predstavlja bistveno komunikacijsko spretnost; če sogovornika ne znamo poslušati, bo tudi naše sporočanje omejeno učinkovito. Pri tem je pomembno, da si učitelj prizadeva »slišati« sporočilo tako na ravni vsebine kot na ravni odnosa, tako besedno sporočilo kot nebesedne znake. Takšno poslušanje, ki vključuje tudi odzivanje na vsebino in način povedanega, imenujemo **aktivno poslušanje** (Sutton in Steward, 2008).

Kaj je in kaj ni aktivno poslušanje

V spodnji tabeli so predstavljeni nekateri ključni znaki aktivnega poslušanja.

Tabela 7: Znaki aktivnega poslušanja

Aktivno poslušanje	Aktivno poslušanje
= popolna prisotnost	≠ selektivno poslušanje
= iskanje smisla v slišnem	≠ premlevanje svojega odziva (<i>»Kaj naj mu rečem?«</i>)
= poslušanje onkraj pomena besed	≠ osredotočenost nase
= opazovanje (usklajenosti) učenčevih besednih in nebesednih znakov	≠ prekinjanje učenca
= odzivanje na slišano; stalno preverjanje, da bi dosegli resnično razumevanje	≠ predvidevanje/ugibanje nadaljevanja zgodbe
	≠ preskakovanje ali ignoriranje »težkih« informacij

Aktivno poslušanje torej vključuje tudi odzivanje na slišano. Spretnost, ki se nanaša na povzemanje vsebine slišane, se imenuje **parafraziranje** in pomeni povzemanje oziroma reflektiranje učenčevega sporočila z lastnimi besedami (Sutton in Steward, 2008). Parafraziranje ni papagajsko ponavljanje; pomembno je, da je pristno in da ne postane preveč stereotipno. S parafraziranjem učitelj:

- preverja pravilnost svojega razumevanja učenčevega sporočila;
- pokaže, da je slišal in mu je mar;

- učencu lahko z dobrim parafraziranjem zrcali nekatere vidike njegovega problema in mu s tem omogoča, da svoj problem bolje razume.

Primer aktivnega poslušanja z uporabo parafraziranja v komunikaciji med učiteljem in učencem

Učenka: Sploh se noče več pogovarjati z mano! Prej pa sva bili ves čas skupaj, saj veste. Tudi za projekt je rekla, naj si poiščem koga drugega, da ona z mano sploh ne bo sodelovala. Zdaj sploh ne vem, kako bom lahko naredila projekt za biologijo. Ona pa sploh ne govori z mano, ko jo vprašam, kaj je sploh narobe, ni odziva, nič!

Učiteljica: Tudi jaz sem opazila, da se z Barbaro ne družita več. Si predstavljam, da mora biti to boleče zate. Če te prav razumem, ima tvoja težava dva vidika: boli te, ker je prijateljica kar tako brez pojasnila prekinila stike s tabo, poleg tega pa te skrbi, kako boš opravila obveznosti za šolo, kjer bi morali sodelovati. Sem te pravilno razumela?

Parafraziranje in spodbujanje učenca k nadaljnjemu raziskovanju svojega problema in iskanju rešitev je običajno mnogo bolj učinkovito kot dajanje nasvetov, ki zapira komunikacijo in učenca ne motivira k nadaljnjemu raziskovanju svojih težav.

3.3.4.2 Spretnosti posredovanja povratnih informacij

Delo učitelja v veliki meri vključuje dajanje povratnih informacij, in sicer tako o socialnem in učnem vedenju učencev kot o njihovih dosežkih. Različne vidike in načine posredovanja povratnih informacij so proučevale nekatere raziskave v okviru različnih teorij in raziskovalnih paradigem; pregled teh ugotovitev presega namen tega dela, v nadaljevanju pa navajam nekaj splošnih smernic za učinkovito dajanje povratnih informacij.

Povratne informacije s strani učitelja predstavljajo za učenca enega izmed ključnih virov, ki jim omogoča izboljšanje svojega vedenja ali dosežkov, zato je pomembno, da so posredovane na način, da jih bo učenec doživel kot relevantne. Pri tem so lahko povratne informacije o učenčevem vedenju pozitivne (pohvala) ali negativne (graja, kritika).

Marentič Požarnik (2000) je na podlagi pregleda ugotovitev raziskav oblikovala naslednja priporočila za učinkovito uporabo pohvale in graje:

- Pohvala in graja naj bosta usmerjeni na učenčevo vedenje ali dosežke, ne pa na njega kot na posameznika (npr. »*Govorno predstavitev si zares skrbno pripravil.*« ali »*Ni prav, da si udaril sošolca.*« namesto »*Kako si skrben in marljiv.*« ali »*Zelo nesramen si do sošolcev.*«).
- Pohvala naj bo spontana in pristna; učenci načeloma dobro prepoznajo nepristno in neosnovano pohvalo in je ne sprejmejo kot relevantno.
- Pohvala naj bo usmerjena v stopnjo učenčevega napredka in ne v primerjanje z drugimi učenci v razredu (uporaba individualnega in ne socialnega kriterija).
- Ko pohvalimo, izpostavimo predvsem učenčevo prizadevanje kot dejavnik učenčeve uspešnosti (in ne njegovih sposobnosti ali sreče); ko grajamo, kot razlog za učenčevo neuspešnost ali neprimerno vedenje načeloma izpostavimo pomanjkanje prizadevanja.
- Pohvala in graja sta učinkovitejši, če sta izrečeni na štiri oči in ne pred celotno skupino, še posebej, če je razredna klima manj ugodna.
- Tako pohvala kot graja sta učinkovitejši, če sta učitelj in učenec v pozitivnem odnosu.

Avtorji v okviru teorije samodoločanja (predstavljene v poglavju *Socialni in učni vidiki pri učencih: teoretična izhodišča*) opozarjajo, da ima vsaka pohvala dve možni funkciji: (1) posredovanje informacij (npr. »*To si pa res odlično povzel – videti je, da si dobro prebral besedilo.*«) in (2) nadzorovanje (»*To si pa res odlično povzel – točno tako, kot sem ti naročila.*«). Od načina posredovanja povratne informacije je odvisno, katera funkcija bo prevladala, pri čemer je za spodbujanje intrinzične motivacije učencev mnogo ugodnejše, še pohvalo oblikujemo tako, da spodbuja avtonomijo učencev – torej poskušamo minimalizirati vidik nadzora in pohvalo posredovati kot informacijo o dobro opravljenem delu (Rigby, Deci, Patrick in Ryan, 1992).

3.3.4.2.1 TI in JAZ sporočila

Negativne povratne informacije je mogoče včasih (ne pa vedno) bolj učinkovito sporočiti v obliki JAZ sporočil (Gordon, 1989). V konfliktnih situacijah v medosebnih odnosih pogosto uporabljamo zaimek TI, pa naj bo v odkriti ali prikriti obliki:

- *(TI) Spet klepetaš!*
- *Ja kakšno razdejanje pa si pustil za seboj (TI).*
- *Ves čas mi skačeš v besedo (TI).*

Takšna sporočila se nanašajo na našega sogovornika, ne pa na nas same. O našem problemu ne povedo ničesar. Če bi želeli sporočiti nekaj o nas samih, bi morali uporabiti JAZ stavek:

- *Kadar klepetáš, me motiš pri razlagi.*
- *Moti me, da se ne držiš našega dogovora, da vsak pospravi za sabo.*
- *Kadar me prekinjaš, se zmedem in pozabim, kaj sem želel povedati.*

JAZ sporočilo pomeni, da odgovornost za svoj problem prevzemamo nase – sporočamo, kaj se dogaja v nas, kaj občutimo, kaj je torej naš problem. TI sporočilo pa izraža negativno sodbo o našem sogovorniku, ne da bi ta sploh izvedel za naš problem.

JAZ sporočila bi lahko imenovali tudi »sporočila, s katerimi prevzemamo odgovornost«. Zanje je značilno naslednje (Gordon, 1989):

1. Zelo verjetno je, da bo lahko prišlo do spremembe.
2. Vsebujejo minimalno negativno vrednotenje sogovornika.
3. Ne škodujejo odnosu.

JAZ sporočilo je sestavljeno iz treh delov:

<p>Prvi del sogovorniku pove, kaj je tisto, kar nam povzroča problem.</p> <p>Gre za opis stanja oziroma vedenja druge osebe, ki nam povzroča problem. Pomembno je, da gre za navajanje dejstev in ne za vrednotenje.</p> <p>JAZ sporočilo se običajno začne s »Kadar ...«. To pomeni, da so naša neprijetna občutja v zvezi z drugo osebo vezana le na neko določeno situacijo.</p>	<p><i>Kadar klepetate, ...</i></p>
---	------------------------------------

<p>Drugi del vsebuje opis posledic, ki nam jih povzročijo v prvem delu navedene okoliščine.</p> <p>Pomembno je, da so te posledice resnične. Le tako bo naš sogovornik sporočilo zaznal kot verodostojno. Z drugim delom sporočila sogovorniku omogočimo vpogled v to, kakšne posledice ima njegovo vedenje za nas. Gordon (1989) predlaga, da se je potrebno pred učenjem uporabe JAZ sporočil najprej naučiti ločevati, katero vedenje ljudi v naši okolici ima za nas osebno neke posledice in katero jih nima. Sogovornik bo motiviran za spremembo svojega vedenja le, če verjame, da ima njegovo vedenje za nas resnično posledice.</p>	<p><i>Kadar klepetate, moram prekiniti razlago, ...</i></p>
<p><i>Tretji del vsebuje opis našega čustvenega stanja ob posledicah, ki smo jih navedli v drugem delu.</i></p>	<p><i>Kadar klepetate, moram prekiniti razlago, kar mi je neprijetno in me jezi.</i></p>

Zaporedje vedenje-posledice-čustva sporoča, da se čustva izvirajo iz posledic vedenja, ne pa iz vedenja samega. S tem je ogroženost našega sogovornika manjša in s tem tudi njegova potreba po obrambi. Tako zaporedje je pomembno, ni pa vedno nujno, da dosežemo enak učinek. Posamezni deli sporočila so na primer lahko tudi drugače razporejeni, kakšen del lahko včasih tudi manjka. Ključno je, da se izognemo uporabi TI sporočila, ki prinaša očitke, ali indirektnega sporočila, pri katerem ostaja naš sogovornik v dvomih, ali je namig pravilno razumel.

Tudi z JAZ sporočilom se ne moremo povsem izogniti temu, da se ne bi naš sogovornik morda vendarle čutil prizadetega. Izvedel je, da nam s svojim vedenjem povzroča problem. Naše sporočilo je tudi povzročilo, da ima sedaj tudi on problem in zato je prvi odziv ljudi na JAZ sporočila lahko tudi obrambnega značaja. Če se to zgodi, je smiselno, da v nadaljevanju pogovora uporabimo

tehniko aktivnega poslušanja in ne vztrajamo še naprej v JAZ sporočilu. Prisluhnemo sogovornikovim morebitnim pojasnilom in smo razumevajoči, vendar pa to ne pomeni, da odstopamo od svojega prvotnega sporočila. Prizadevamo si, da bi skupaj rešili težavo, ki nam jo povzroča vedenje našega sogovornika.

Z uporabo JAZ sporočila sebe razkrijemo veliko bolj, kot če bi uporabili TI sporočilo, zato je lahko zelo boleče, če sogovornik takega sporočila ne sprejme ali ga celo zavrne. Zato jih je smiselno uporabiti le v okolju, v katerem se počutimo varne. Poleg tega so JAZ sporočila lahko tudi manipulativna, saj lahko z opominjanjem na to, kakšne posledice imajo drugi na naša čustva, vzbujamo občutja krivde. Pomembno je, da se poskušamo temu izogniti ter da jaz sporočila v komunikaciji z otroki in mladostniki previdno in smiselno uporabljamo.

3.4 Viri

Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100, 57–70.

Bečaj, J. (1990). *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana, SI: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Birch, S. H. in Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (str. 199–225). New York, NY, ZDA: Cambridge University Press.

Birch, S. H. in Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.

Birch, S. H. in Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behavior and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.

Brophy, J. (1985). Teachers' expectations, motives, and goals for working with problem students. V C. Ames in R. Ames (ur.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (str. 175–213). New York, NY, ZDA: Academic Press.

Brotheridge, C. M. in Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17–39.

Brotheridge, C. M. in Lee, R. T. (2003). Development and validation of the emotional labour scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365–379.

Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., Wang, Y. in Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese adolescents' perception of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 96, 369–380.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY, ZDA: Basic Books.

Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14, 73–92.

Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U. in Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48, 247–267.

- DiLalla, L. F., Marcus, J. L. in Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*, 385–401.
- Felner, R., Favazza, A., Shim, M. in Brand, S. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from project STEP and the project on high performance learning communities. *Journal of School Psychology, 39*, 177–202.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist, 27*, 177–196.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescents students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*, 21–43.
- Gordon, T. (1989). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana, SI: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Graham, S. in Barker, G. (1990). The downside of help: An attributional developmental analysis of helping behavior as a low ability cue. *Journal of Educational Psychology, 82*, 7–14.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*, 95–110.
- Gregory, A. in Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19*, 405–427.
- Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 297–318.
- Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. V G. C. Bear in K. M. Minke (ur.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (str. 59–71). Washington, DC, ZDA: National Association of School Psychologists.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teacher and Teacher Education, 16*, 811–826.
- Harter, S. (1996). Teacher and classroom influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (11–42). New York, NY, ZDA: Cambridge University Press.
- Holland, S. H. (1996). PROJECT 2000: An educational mentoring and academic support model for inner-city African-American boys. *Journal of Negro Education, 65*, 315–323.
- Hopmeyer Gorman, A., Kim, J. in Schimmelbusch, A. (2002). The attributes adolescents associate with peer popularity and teacher preference. *Journal of School Psychology, 40*, 143–165.

- Howes, C. in Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867–878.
- Howes, C. in Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15–32.
- Hughes, J. N. in Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278–287.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289–301.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915–945.
- Johnson, D. W., Johnson, R. in Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135–142.
- Juvonen, J. (1996). Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (str. 43–65). New York, NY; ZDA: Cambridge University Press.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York, NY, ZDA: Dell Publishing.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). Delovne oblike supervizijskega procesa. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija: Proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana, SI: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Korthagen, F. A. J. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem procesu. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, 4–14.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a mean to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 47–71.
- Košir, K. (2012). Odnosi z vrstniki in učitelji ter njihov pomen za šolsko prilagojenost. *Pedagoška obzorja*, 27, 99–113.
- Košir, K., Sočan, G. in Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology*, 14, 43–58.
- Košir, K. in Tement, S. (v tisku). Teacher-student relationship and academic achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*.

- Ladd, G. W. in Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579–1601.
- Luft, J. in Ingham, H. (1955). The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness: *Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles, CA; ZDA: University of California.
- Lynch, M. in Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child Development*, 57, 81–108.
- Lynch, M. in Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81–99.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana, SI: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Moritz Rudasill, K., Reio, T. G., Stipanovic, N. in Taylor, E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389–412.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. in Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981–992.
- Murdock, T. B., Hale, N. M. in Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96–115.
- Murdock, T., Miller, A. in Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgements of the acceptability and likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96, 765–777.
- Nakamura, J. in Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. V C. R. Snyder in S. H. Lopez (ur.), *Handbook of positive psychology* (str. 89–105). New York, NY, ZDA: Oxford University Press.
- OECD (2010). *PISA 2009 Prvi rezultati*. Ljubljana, SI: Pedagoški inštitut.
- Pellegrini, A. D. in Blatchford, P. (2000). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. London, VB: Arnold.
- Pennac, D. (2010). *Šolske bridkosti*. Ljubljana, SI: Modrijan.
- Philipp, A. in Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teacher. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 494–504.

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC; ZDA: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. in Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. V W.M. Reynolds in G. E. Miller (ur.), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology* (str. 199–234). New York, NY, ZDA: John Wiley & Sons.
- Pianta, R. C. in Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61–80.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. in Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. in Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165–185.
- Roeser, R., Eccles, J. in Sameroff, A. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321–352.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223–246.
- Rupnik Vec, T. (2005). Supervizija v akciji: Drobci dogajanja s supervizijskega srečanja. *Sodobna pedagogika*, 9, 75–94.
- Ryan, A. M. in Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460.
- Rydell Altermatt, E., Jovanovic, J. in Perry, M. (1998). Bias or responsivity? Sex and achievement-level effects on teachers' classroom questioning practices. *Journal of Educational Psychology*, 90, 516–527.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. in Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.
- Skinner, E. A. in Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Stuhlman, M. W. in Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31, 148–163.
- Sutton, J. in Steward, W. (2008). *Learning to counsel: Develop the skills, insight and knowledge to counsel others*. Oxford, VB: How To Books.

- Tremmel, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, 63, 434–458.
- Wallace, S. (2007). *Teaching, tutoring and training in the lifelong learning sector*. Exeter, VB: Learning Matters.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. in Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York, NY, ZDA: W. W. Norton.
- Weinstein, R. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493–525.
- Wellborn, J. G. in Conell, J. P. (1987). Manual for Rochester Assessment Package for Schools. *Unpublished manuscript*. University of Rochester, Rochester.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357–364.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173–182.
- Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, 16, 390–406.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301.
- Wentzel, K. (2003). School adjustment. V W. Reynolds in G. Miller (ur.), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational Psychology* (str. 235–258). Hoboken, NJ, ZDA: John Wiley & Sons.
- White, K. J., Sherman, M. D. in Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: Effects of teacher feedback and peer-reputed status. *Journal of School Psychology*, 1, 53–72.
- Yin, H. in Lee J. C. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56–65.
- Žorga, S. (1999). Model mentorske supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija: Proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana, SI: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

