

Naslov članka/Article:

# ODNOSNA KOMPETENTNOST IN OSEBNA PROŽNOST UČITELJEV KOT DEJAVNIKA ODZIVANJA NA MEDVRSTNIŠKO NASILJE

*Teacher Relational Competence and Individual Resilience  
as Factors in Addressing Peer Bullying*

Avtorice/Authors:

**Dr. Tina Pirc, Anja Marinšek, mag. Mateja Štirn**

DOI:

<https://doi.org/10.59132/viz/2025/1/7-12>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



**Vzgoja in izobraževanje št. 1/2025, letnik 56**

ISSN 0350 -5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2025

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Tina Pirc, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

Anja Marinšek, Univerzitetni klinični center Ljubljana

Mag. Mateja Štirn, ISA inštitut

# ODNOSNA KOMPETENTNOST IN OSEBNA PROŽNOST UČITELJEV KOT DEJAVNIKA ODZIVANJA NA MEDVRSTNIŠKO NASILJE

*Teacher Relational Competence and Individual Resilience as Factors  
in Addressing Peer Bullying*

<https://doi.org/10.59132/viz/2025/1/7-12>

## IZVLEČEK

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, ki je potekala v okviru projekta Program NEON – Varni brez nasilja. Zanimalo nas je, kako pozitivni in negativni vidik odnosov med učitelji in učenci ter odnosna kompetentnost in osebna prožnost učiteljev delujejo na odzivanje učiteljev v primerih medvrstniškega nasilja. V raziskavi je sodelovalo 187 učiteljev razrednikov oddelkov 4. in 5. razreda, ki so izpolnili vprašalnike v elektronski obliki. Rezultati so pokazali, da lahko z vključenimi spremenljivkami pojasnimo precejšen delež (51,5 %) razlik med učitelji v tem, kako prepričani so o tem, da znajo vzpostaviti in ohraniti jasna pravila glede medvrstniškega nasilja in ustvariti varno okolje ter vedo, kako ustrezno ukrepati v primeru različnih oblik medvrstniškega nasilja. Na koncu prispevka je predstavljenih nekaj praktičnih implikacij za šolsko okolje.

**Ključne besede:** odzivanje na medvrstniško nasilje, odnosna kompetentnost, osebna prožnost, učitelji

## ABSTRACT

This article presents the findings of a study conducted as part of Project NEON – Safe Without Violence. The study aimed to explore how positive and negative aspects of teacher-student relationships, along with teacher relational competence and individual resilience, shape teachers' responses to incidents of peer bullying. An online survey was completed by 187 primary teachers who teach fourth and fifth grades. The results indicated that the variables examined account for a significant proportion (51.5%) of the differences among teachers regarding their confidence in establishing and maintaining clear rules about peer bullying, thus creating a safe environment and responding appropriately to various forms of peer bullying. The paper concludes with practical implications for the school environment.

**Keywords:** responding to peer bullying, relational competence, individual resilience, teachers

## UVOD

Medvrstniško nasilje (v nadaljevanju MVN) je namerno, ciljno usmerjeno in ponavljajoče se agresivno vedenje ene ali več oseb proti eni ali več osebam, ki vključuje neravnovesje moči (Volk idr., 2017). Raziskave kažejo, da je v povprečju od 20 % do 35 % učencev aktivno vključenih v MVN – bodisi nasilje izvajajo, doživljajo ali pa hkrati izvajajo in doživljajo (Pečjak idr., 2021). Velik delež učencev pa je tudi opazovalcev MVN, in sicer se je na slovenskem reprezentativnem vzorcu pokazalo, da je takšnih 75,5 % učencev (Pirc idr., 2019). Če se MVN v šoli dogaja pogosto, to pri učencih, ki nasilje doživljajo, in učencih, ki so nasilju priča, zmanjšuje občutek varnosti, kar negativno vpliva na njihove zaznave

o ugodni razredni klimi in zmanjšuje njihov občutek pripadnosti razredu (Goldstein idr., 2007). Zato je pomembna vloga učiteljev,<sup>1</sup> da ustrezno posredujejo, ko zaznajo MVN, s ciljem, da takšno vedenje ustavijo in preprečujejo njegovo ponavljanje ali pogosto tudi stopnjevanje. Učitelji morajo zato imeti ustrezne veščine za prepoznavanje situacij MVN in za odzivanje nanje (Van Verseveld idr., 2019). Hkrati pa je prvi pogoj za uspešno posredovanje to, da imajo z učenci vzpostavljene pozitivne odnose in da je vzdušje v razredu ugodno (Sung idr., 2021).

<sup>1</sup> V prispevku uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za vse spole.

## ODNOSI MED UČENCI IN UČITELJI

Odnos med učencem in učiteljem ter kakovost tega odnosa so K. Rudasill idr. (2010) opredelili s pomočjo podpore in bližine ter konfliktov v navedenem odnosu, pri čemer podpora in bližina predstavljata raven podpore in topline med učiteljem in učencem, konflikti pa negativne interakcije med njima (Ladd in Burgess, 2001).

Wang idr. (2020) so v metaanalizi primerjali učiteljevo socialno-emocionalno podporo učencem, učno podporo ter organizacijo dela in prostora v razredu in ugotovili, da **se izmed vseh treh vidikov razredne klime s pozitivnimi izidi v razvoju otrok v največji meri povezuje prav socialno-emocionalna podpora, ki jo učitelji nudijo učencem**. Tako so poleg organizacijskih veščin in veščin poučevanja učiteljev za pozitivne odnose med učenci in učitelji potrebni tudi medsebojno sprejemanje, razumevanje, toplina, bližina, zaupanje, spoštovanje, skrb in sodelovanje (Bullock, 2015).

Kadar odnos med učitelji in učenci zaznamuje pozitivne interakcije, skrbnost in zaupnost, so učenci med seboj bolj povezani in podporni, v razredu pa je posledično manj MVN – delno tudi zato, ker v teh razredih učenci ob doživljanju MVN pogosteje poiščejo pomoč (Eliot idr., 2010). Učenci, ki imajo z učitelji pozitivne odnose, se redkeje vedejo kljubujoče in redkeje izvajajo MVN (Maldonado-Carreño in Votruba-Drzal, 2011).

Po drugi strani pa konfliktni odnosi vplivajo na izoblikovanje negativnih zaznav učencev o šolskem okolju, ki posledično znižujejo njihovo vključenost in motivacijo za šolsko delo (Buyse idr., 2009). Konflikti v odnosu z učitelji lahko za učence predstavljajo tudi dodaten stresor, ki še dodatno zmanjšuje njihovo šolsko prilagojenost ter pri učencih izzove negativne oblike vedenja, kot je med drugim tudi MVN (Ladd idr., 1999).

## ODNOSNA KOMPETENTNOST UČITELJEV

Pomemben dejavnik odnosov med učenci in učitelji je odnosna kompetentnost učiteljev, ki predstavlja skupek kompetenc, s pomočjo katerih učitelji učinkovito vzpostavljajo in ohranjajo odnose z učenci.

**Juul in Jensen (2010, v Vidmar in Kerman, 2016) sta odnosno kompetentnost učiteljev opredelila kot sposobnost učitelja, da učenca prepozna kot edinstvenega in da skladno s tem tudi prilagodi svoje vedenje in ravnanja, ne da bi ob tem opustil vodstveno vlogo in svojo avtentičnost. Njuna definicija odnosne kompetentnosti vključuje tudi učiteljevo polno prevzemanje odgovornosti za vzpostavljanje in ohranjanje odnosa med njim in učenci.** Ta definicija vključuje štiri elemente, ki so za odnosno kompetentnost učiteljev bistveni: prepoznavanje učenca kot edinstvenega, vodstvena vloga učitelja, učiteljeva avtentičnost in prevzemanje odgovornosti za odnos z učenci. M. Vidmar in K. Kerman (2016) sta povzeli, da se učiteljeva sposobnost prepoznati učenca kot edinstvenega nanaša na to, da učitelj zmore videti prek najočitnejših vedenj in besed učenca ter učenca razumeti kot avtentičnega posameznika z aktivno vlogo v učnem procesu ter tudi v odnosu z učiteljem. Vodstvena vloga učitelja se v definiciji Juul in Jensen (2010, v Vidmar in Kerman, 2016) nanaša na učiteljevo sposob-

nost, da načrtuje in izvede učni proces, ne da bi pri tem kakor koli oškodoval občutek osebne integritete učencev. Avtentičnost učitelja vključuje njegovo sposobnost in pripravljenost, da z učenci komunicira na osebni ravni, da z njimi deli svoje misli, vrednote in z njimi razvija vzajemne odnose (Vidmar in Kerman, 2016).

## OSEBNA PROŽNOST PRI UČITELJIH

V situacijah posredovanja pri MVN je zelo pomembna tudi osebna prožnost učiteljev, saj omogoča hitro odzivanje v nepredvidljivih situacijah, empatijo ter učinkovito reševanje problemov. Beltman idr. (2011) so v pregledu strokovne literature identificirale individualne in kontekstualne varovalne dejavnike ter dejavnike tveganja osebne prožnosti pri učiteljih. Med individualne dejavnike tveganja so uvrstile negativna prepričanja učiteljev o sebi, nizko samopodobo, odpor do iskanja pomoči ter konflikte med osebnimi prepričanji in ustaljenimi učnimi praksami. Med kontekstualne dejavnike tveganja so uvrstile vedenjsko zahtevne razrede in učence, pomanjkanje virov, konflikte s starši učencev, prevelike delovne obremenitve, nepedagoške obveznosti, kot so npr. razni administrativni postopki ter poučevanje učencev z učnimi ali razvojnimi težavami. **Med individualne varovalne dejavnike so umestile altruistične motive za učenje, občutek kompetentnosti in ponosa, notranjo motivacijo za poučevanje, vztrajnost, notranji lokus kontrole, dobre veščine reševanja problemov, sposobnost samorefleksije ter visoke poklicne aspiracije.** Med kontekstualne varovalne dejavnike pa podpora s strani vodstva šole, mentorske odnose z bolj izkušenimi učitelji, podpora s strani sodelavcev in pozitivne odnose z učenci.

## ODZIV UČITELJEV NA ZAZNANO MVN

Učenci ocenjujejo, da učitelji v situacijah MVN posredujejo redkeje, kakor pa to ocenjujejo učitelji sami (Posnic in Košir, 2016). K temu, da učitelji ne posredujejo v situacijah MVN, prispeva več dejavnikov, med njimi tudi morebitno pomanjkanje znanja učiteljev o MVN (Pušnik, 1999), neustrezna prepričanja učiteljev v zvezi z MVN (Veenstra idr., 2014) ter pomanjkanje kompetenc učiteljev za ustrezen odziv na MVN (Gregus idr., 2017; Yoon, 2004). Če učitelji poznajo strategije obravnavanja situacij MVN, to znatno poveča možnosti, da se bodo na nasilje odzvali in ga ustavili (Sullivan, 2011).

K ustavljanju in preprečevanju MVN pa prispeva tudi, da učenci, ki MVN doživljajo, o tem zaupajo učiteljem in staršem. Raziskave kažejo, da o MVN učiteljem poročajo predvsem učenci, ki zaznavajo šolsko klimo kot podporno, in učenci, ki menijo, da je njihovim učiteljem zanje mar, da jih spoštujejo in da jih blagostanje učencev iskreno zanima (Eliot idr., 2010). Zaskrbljujoči so rezultati na slovenskem vzorcu učencev, ki kažejo, da samo 21 % učencev, ki doživljajo MVN, o tem pove učiteljem (Pirc idr., 2019).

## PROBLEM

Glede na to da učiteljevo odzivanje v situacijah MVN pomembno prispeva k ugodni klimi v razredu in občutku varnosti učencev, nas je v raziskavi zanimalo, kako zaznave učiteljev o pozitivnih in negativnih vidikih odnosov z učenci, njihova zaznana kompetentnost v odnosih z njimi

ter njihova osebna prožnost napovedujejo njihovo zaznano kompetentnost za odzivanje v situacijah MVN. V skladu z modelom Jenningsove in Greenberga (2009) smo predpostavili, da bodo učitelji, ki zaznavajo svoje odnose z učenci kot bolj pozitivne, poročali o višji kompetentnosti pri obravnavanju MVN, saj lahko pozitivni odnosi povečajo učiteljevo samozavest in motivacijo za posredovanje v omenjenih situacijah. Prav tako smo predvideli, da se bodo kot bolj kompetentne za odzivanje v situacijah MVN zaznavali bolj osebno prožni učitelji (Beltman idr., 2011). Učitelji z visoko stopnjo osebne prožnosti se namreč bolje spoprijemajo s stresom in nepričakovanimi situacijami, kar prispeva tudi k njihovi sposobnosti za učinkovito odzivanje v situacijah MVN. Osebna prožnost namreč omogoča hitrejšo prilagajanje in iskanje učinkovitih rešitev v zahtevnih situacijah.

## METODA

### Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 187 učiteljev razrednikov oddelkov 4. in 5. razreda (od tega 7 moških), pri čemer jih je 92 poučevalo 4. razred in 95 5. razred. Povprečna starost razrednikov je bila 46,38 leta. Razredniki so prihajali iz vseh statističnih regij Slovenije, pri čemer pa jih je bilo največ iz osrednjeslovenske regije ( $f = 56$ ; 30 %), najmanj pa iz koroške regije ( $f = 3$ ; 2 %). 97 (52 %) sodelujočih razrednikov je poročalo, da na šoli, na kateri poučujejo, redno izvajajo vsaj enega izmed celostnih primarno preventivnih programov za preprečevanje nasilja, za vzpostavljanje pozitivnih odnosov med otroki ali za krepitev varovalnih dejavnikov duševnega zdravja otrok. Povprečna delovna doba razrednikov je bila 22,09 leta (min = 1, maks = 42).

### Pripomočki

V raziskavi smo uporabili štiri pripomočke za učitelje, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

- Vprašalnik *Zaznane kakovosti odnosa med učencem ko in učiteljem ico – pozitivni in negativni vidik* (Roczen idr., 2020). Vprašalnik je namenjen učencem, za namen raziskave pa smo pripravili vzporedno različico za učitelje. Gre za dve lestvici – pozitivni in negativni vidik, pri čemer se rezultat na posamezni lestvici interpretira samostojno. Lestvica *Pozitivni vidik* je sestavljena iz 8, lestvica *Negativni vidik* pa iz 7 postavk. Rezultat posameznika na posamezni lestvici izračunamo kot povprečje njegovih odgovorov na vse postavke. Za namen raziskave smo ocenjevalno lestvico, ki meri pozitivni vidik, preoblikovali tako, da so udeleženci postavke ocenili na 5-stopenjski lestvici od 1 (to sploh ne drži) do 5 (to povsem drži), ocenjevalno lestvico, ki meri negativni vidik, pa smo preoblikovali tako, da so udeleženci postavke ocenili na 5-stopenjski lestvici od 1 (nikoli ali skoraj nikoli) do 5 (vsak dan ali skoraj vsak dan). Učitelji so poročali, v kolikšni meri so sami pri sebi v tem šolskem letu v odnosu do učencev prepoznali posamezna vedenja, ki jih opisujejo postavke. Na vzorcu učiteljev se je potrdila enofaktorska struktura obeh lestvic. Zanesljivost lestvice na vzorcu učiteljev za pozitivni vidik znaša  $\alpha = 0,69$ , za negativni vidik pa  $\alpha = 0,69$ .

- *Lestvica odnosne kompetentnosti učiteljic in učiteljev – TRCS* (Vidmar in Kerman, 2016) je namenjena ugotavljanju, v kolikšni meri zmorejo učitelji zaznavati in obravnavati vsakega učenca kot edinstvenega. Vključuje 9 postavk, na katere udeleženci odgovarjajo s pomočjo 5-stopenjske odgovorne lestvice od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam). Končni rezultat na lestvici predstavlja povprečna vrednost odgovorov na vse postavke. M. Vidmar in K. Kerman (2016) sta poročali, da zanesljivost lestvice znaša  $\alpha = 0,76$ . Na našem vzorcu smo s konfirmatorno faktorsko analizo potrdili enofaktorsko strukturo. Zanesljivost lestvice na vzorcu znaša  $\alpha = 0,87$ .
- *Lestvica učinkovitosti učiteljevega odziva na zaznano medvrstniško nasilje* (Teacher Efficacy for Antibullying Scale – TEAS, Gregus idr., 2017) je namenjena ugotavljanju kompetenc učiteljev za učinkovit odziv na zaznano MVN v razredu. Sestavljena je iz 15-ih postavk, na katere udeleženci odgovarjajo na 5-stopenjski Likertovi lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam). Končni rezultat na lestvici predstavlja povprečje odgovorov posameznika na vseh 15 postavk. Višji rezultat na lestvici kaže učinkovitejši odziv učiteljev na dogodke, povezane z MVN. Avtorji (Gregus idr., 2017) so navedli, da se lestvici ustrezno prilega enofaktorski model ter da je zanesljivost lestvice visoka ( $\alpha = 0,97$ ). Na našem vzorcu se je potrdila enofaktorska struktura, zanesljivost pa je  $\alpha = 0,96$ .
- *Connor-Davidsonova lestvica osebne prožnosti 10* (Connor-Davidson Resilience Scale – CD-RISC-10; Campbell-Sills in Stein, 2007, v Kavčič idr., 2023). Lestvica je sestavljena iz 10-ih postavk, na katere udeleženci odgovarjajo od 0 (sploh ne) do 4 (skoraj vedno). Končni rezultat na lestvici predstavlja seštevek odgovorov posameznika na vse postavke. Avtorice poročajo o enofaktorski strukturi lestvice, ki odraža latentni faktor osebne prožnosti. Lestvica ima tako v slovenski priredbi kakor tudi v številnih drugih jezikih dobro zanesljivost, ki znaša  $\alpha = 0,81-0,94$  (Davidson, 2022). Na pridobljenih podatkih se je potrdila enofaktorska latentna struktura lestvice. Zanesljivost lestvice na vzorcu znaša  $\alpha = 0,87$ .

### Postopek

Raziskava je potekala v okviru projekta Program NEON – Varni brez nasilja, ki ga izvaja ISA institut, sofinancira pa Ministrstvo za zdravje. Vabila za sodelovanje v raziskavi smo poslali na elektronske naslove zaposlenih v osnovnih šolah, ki so ISA institutu podali soglasje za obveščanje o raziskovalnih aktivnostih. Vabila k sodelovanju razrednikov oddelkov 4. in 5. razreda smo objavili tudi na spletni strani ISA instituta, spletni strani Programa NEON, Facebook strani ISA instituta, Facebook strani Časorisa, Facebook strani Društva za nenasilno komunikacijo in Facebook strani Pozitivna psihologija za boljše življenje. Učitelji, ki so se odločili za sodelovanje, so prejeli povezavo do vprašalnikov, pri čemer so na prvi strani imeli soglasje za sodelovanje, s katerim so se morali strinjati, da so lahko začeli z izpolnjevanjem. Podatki so bili obdelani v programu IBM SPSS Statistics 28.0.

## REZULTATI

► PREGLEDNICA 1: Aritmetične sredine, standardne deviacije in povezanosti med vključenimi spremenljivkami

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.
1. Odzivanje na MVN	4,25	0,52	1,00				
2. Pozitivni vidik	4,70	0,30	0,61	1,00			
3. Negativni vidik	1,43	0,41	-0,33	-0,39	1,00		
4. Odnosna kompetentnost	4,14	0,49	0,63	0,67	-0,27	1,00	
5. Osebna prožnost	29,83	5,16	0,53	0,44	-0,21	0,46	1,00

Opombe. Vse korelacije so pomembne na ravni  $p = 0,01$ .

► PREGLEDNICA 2: Rezultati linearne regresijske analize za odzivanje ob MVN

Spremenljivka	Beta	SE	95 % IZ		$\beta$	$p$
			Sp	Zg		
2. Pozitivni vidik	0,24	0,13	0,17	0,68	0,24	0,001
3. Negativni vidik	-0,12	0,07	-0,26	0,02	-0,09	0,105
4. Odnosna kompetentnost	0,34	0,08	0,19	0,49	0,32	<0,001
5. Osebna prožnost	0,03	0,01	0,01	0,04	0,26	<0,001

Opombe. Beta – nestandardizirani koeficienti, SE – standardna napaka nestandardiziranih koeficientov, IZ – interval zaupanja, Sp – spodnja meja intervala zaupanja, Zg – zgornja meja intervala zaupanja,  $\beta$  – standardizirani koeficienti.

Preglednica 1 kaže, da se učitelji v precejšnji meri strinjajo s tem, da vedo, kako se odzvati v primerih MVN, prav tako zanje zelo drži, da z učenci vzpostavljajo pozitivne odnose in zelo redko negativne. V precejšnji meri se strinjajo tudi s tem, da pri sebi zaznavajo elemente odnosne kompetentnosti v interakciji z učenci.

V povprečju se pogosto zaznavajo kot osebno prožne. Opazimo lahko, da so med vključenimi spremenljivkami večinoma prisotne zmerne do močne povezanosti.

Najmočneje se s kompetentnostjo za odzivanje v situacijah MVN pozitivno povezujejo pozitivni vidik kakovosti odnosa z učenci, odnosna kompetentnost in osebna prožnost. Povezanosti med pogostostjo negativnega vidika kakovosti odnosa med učenci in učitelji ter preostalimi spremenljivkami so šibke do zmerne in negativne.

Rezultati linearne regresijske analize so pokazali, da z vključenimi spremenljivkami lahko pojasnimo 51,5 % variance v odzivih učitelja na medvrstniško nasilje ( $F(4, 182) = 48,327, p < 0,001; R = 0,718, R^2 = 0,515$ ). Najmočnejša napovednika sta zaznana odnosna kompetentnost učitelja in osebna prožnost, sledi pozitivni vidik v zaznani kakovosti odnosov z učenci. Pogostost zaznanega negativnega vidika v odnosih ni pomembno napovedovala odzivanja učiteljev ob MVN.

## RAZPRAVA

**Učitelji so odgovorni za vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih odnosov z učenci in za zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja, pri čemer k občutku varnosti učencev in ugodni razredni klimi prispeva tudi njihovo učinkovito preventivno delovanje in od-**

**zivanje v situacijah, ko zaznajo MVN.** V naši raziskavi smo se zato osredotočili na nekatere dejavnike, ki napovedujejo njihovo uspešno posredovanje v primerih MVN.

Rezultati opisne statistike za vključene spremenljivke kažejo na to, da se učitelji ocenjujejo kot dokaj osebno prožne, zelo odzivne na MVN in se čutijo precej kompetentne za vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih odnosov z učenci. Hkrati menijo, da z učenci vzpostavljajo pretežno pozitivne in redko negativne odnose.

Ti rezultati so sicer spodbudni, a moramo biti pri njihovi razlagi in posploševanju previdni, saj so v raziskavi sodelovali zlasti učitelji, ki so v preteklosti že sodelovali v aktivnostih, ki jih izvaja ISA institut (glej Postopek). Hkrati je bilo v vzorcu več kot polovica učiteljev, ki prihajajo s šol, na katerih izvajajo vsaj enega izmed celostnih primarno preventivnih programov za preprečevanje nasilja oz. krepitev dejavnikov duševnega zdravja otrok.

Izkazalo se je, da obstaja povezanost med pozitivnim vidikom kakovosti odnosa z učenci in odzivanjem na MVN (Preglednica 1). **Učitelji, ki učence jemljejo resno in jim ni vseeno zanje, ki jih sprejemajo takšne, kot so, ki jim učenci lahko zaupajo, se z njimi dobro razumejo in jim dajo možnost, da pokažejo svoje sposobnosti, so bolj prepričani o tem, da vedo, kako se ustrezno odzvati na MVN** – bolj vedo, kaj storiti, če k njim pride po pomoč učenec, ki doživlja MVN, znajo se odzvati na besedno, fizično in odnosno nasilje, zaupajo v svoje sposobnosti, da v razredu znajo ustvariti varno okolje in pomagati reševati konflikte ter uspešno voditi razred, tudi s pomočjo vzpostavljanja in sporočanja jasnih in specifičnih pravil. Slednje je skladno z našo predpostavko, ki temelji na modelu Jenningsove in Greenberga (2009), da se učitelji, ki zaznavajo

pozitivne odnose z učenci, čutijo bolj kompetentne za odzivanje na MVN. Z ustreznim odzivanjem na MVN pa je negativno povezan negativni vidik odnosa. **Učitelji, ki v odnosu do učencev pogosteje izkazujejo pretirano strogost, nepravično ocenjevanje, zasmehovanje, žaljenje in vpitje, so manj prepričani o tem, da vedo, kako ravnati v primeru MVN.** S prepričanjem učiteljev, da se znajo odzvati ob MVN, se močno pozitivno povezuje tudi odnosna kompetentnost. Učitelji, ki upoštevajo avtonomijo učencev, jih vključujejo v sprejemanje odločitev in poskušajo razumeti, kaj je v ozadju neprimernega vedenja, ki priznavajo individualnost učencev in sprejemajo polno odgovornost za kakovost odnosov z učenci, so bolj prepričani o svoji učinkovitosti pri naslavljanju MVN. Tudi povezanost med osebno prožnostjo in odzivanjem na MVN je skladna z našo predpostavko, da se bodo bolj kompetentne za ustrezno odzivanje na MVN čutili učitelji, ki so bolj osebno prožni (Beltman idr., 2011). Ti učitelji so bolj prepričani, da vedo, kako se morajo v razredu odzvati na izzive, povezane z MVN, se lažje prilagodijo na spremembe in se uspešneje soočajo z raznolikimi situacijami. To so učitelji, ki ostanejo zbrani pod pritiskom in se zmorejo uspešno soočiti z izzivi ter uravnavati neprijetna čustva, ki si hitro opomorejo po stresnih oz. kriznih situacijah in jih neuspeh ne ustavi zlahka. Gre za učitelje, ki jih spoprijemanje s stresom »naredi močnejše«.

S pomočjo regresijske analize smo v nadaljevanju pokazali, kako posamezne vključene spremenljivke napovedujejo odzivanje učiteljev v primerih MVN. Ugotovili smo, da lahko precejšen delež (51,5 %) razlik med učitelji v tem, kako prepričani so o tem, da znajo vzpostaviti in ohranjati jasna pravila glede MVN in ustvariti varno okolje ter vedo, kako ravnati, ko pride do različnih oblik MVN, pojasnimo z vključenimi spremenljivkami.

Najmočnejši napovednik je bila odnosna kompetentnost, naslednja po napovedni moči je bila osebna prožnost učitelja in nato še pozitivni vidik kakovosti odnosa z učenci. Dobršen del razlik v odzivanju učiteljev na MVN lahko torej pojasnimo s tem, v kolikšni meri zmorejo ti pri učencih zaznati in upoštevati individualne potrebe, pri sebi pa prepoznati težave in ob tem poiskati pomoč, če je to potrebno, koliko so zmožni sprejeti polno odgovornost za odnose z učenci (odnosna kompetentnost), kako uspešni so pri spoprijemanju s težavami in stresom v različnih situaci-

jah in kako zmožni so obvladovati svoja neprijetna čustva (osebna prožnost) ter kako izkazujejo skrb za učence, poznajo njihove sposobnosti in prednosti ter vzpostavljajo z njimi zaupne odnose, v katerih jim pokažejo, da jim je mar zanje in jih sprejemajo takšne, kot so (pozitivni vidik kakovosti odnosa). V našem vzorcu učiteljev se konfliktnost v odnosih oz. pogostost negativnega vidika kakovosti odnosa med učenci in učitelji ni izkazala kot pomemben napovednik odzivanja v situacijah MVN.

**Rezultati naše raziskave ponovno potrjujejo že večkrat empirično ugotovljen izjemen pomen vzpostavljanja pozitivnih odnosov učitelja z učenci za zagotavljanje dobrega počutja učencev in preprečevanja ter ustavljanja MVN v razredu.** Pri interpretaciji rezultatov pa je treba upoštevati tudi nekatere omejitve – naš vzorec ni bil reprezentativen in je pristranski predvsem z vidika boljše ozaveščenosti učiteljev o pomenu varnega in spodbudnega učnega okolja ter opremljenosti s strategijami za ustrezno posredovanje v situacijah MVN. Poleg tega ne moremo sklepati o vzročno-posledičnih odnosih, saj izsledki temeljijo le na povezanostih med vključenimi spremenljivkami.

Kljub temu lahko, skladno s predhodnimi ugotovitvami (npr. Ten Bokkel idr., 2023), zaključimo, da sta spodbujanje pozitivnih odnosov z učenci in zmanjševanje negativnih interakcij z njimi lahko v pomoč pri spoprijemanju s problemom MVN na šoli. Pri tem je posebej pomembno ozaveščanje učiteljev o tem, kako pomembno je razvijanje njihove osebne prožnosti in odnosne kompetentnosti, ki deluje tako na njihove odnose z učenci kot tudi na povečevanje njihovega občutka kompetentnosti za odzivanje na MVN. Prvi korak k temu, da učitelji posredujejo pri MVN, je, da učenci povedo o tem, kaj se jim dogaja. Da bodo učenci pripravljene povedati o izkušnjah MVN, pa je ključno, da je razredu ugodno vzdušje in da imajo z učitelji pozitivne odnose (Sung idr., 2021).

Pri tem, da bodo učitelji lahko v razredu vzpostavljali pozitivne odnose, krepili svojo osebno prožnost in razvijali lastno odnosno kompetentnost, je ključna podpora vodstva šole. Za učinkovito delovanje učiteljev v razredu je namreč potrebno tudi učiteljem zagotoviti varno in spodbudno delovno okolje in jim omogočiti učenje ter razvijanje strategij za krepitev lastnega blagostanja (npr. Roffey, 2012).

## VIRI IN LITERATURA

Beltman, S., Mansfield, C., in Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

Bullock, M. (2015). What Makes a Good Teacher? Exploring Student and Teacher Beliefs on Good Teaching. *Rising Tide*, 7(1), 1–30.

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., in Van Damme, J. (2009). Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119–141. <https://doi.org/10.1086/605768>

Davidson, J. R. T. (2022). *Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) Manual*. Unpublished.

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(6), 533–553. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>

Goldstein, S. E., Young, A., in Boyd, C. (2007). Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641–654. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4>

Gregus, S. J., Rodriguez, J. H., Pastrana, F. A., Craig, J. T., McQuillin, S. D., in Cavell, T. A. (2017). Teacher Self-Efficacy and Intentions to Use Antibullying Practices as Predictors of Children's Peer Victimization. *School Psychology Review*, 46(3), 304–319. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0060.v46-3>

Jennings, P. A., in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Kavčič, T., Zager Kocjan, G., in Dolenc, P. (2023). Measurement invariance of the CD-RISC-10 across gender, age, and education: A study with Slovenian adults. *Current Psychology*, 42(3), 1727–1737. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01564-3>

Ladd, G. W., Birch, S. H., in Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>

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(5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>

Maldonado-Carreño, C., in Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis. *Child Development*, 82(2), 601-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x>

Pečjak, S., Pirc, T., in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Pirc, T., Štirn, M., Šraj, T., Kocbek, K., Alič, L., Šibilja, J., in Dolinar, M. (2019). *Primarna preventiva vrstniškega in spolnega nasilja na škodo otrok : Program NEON – Varni brez nasilja*. Ljubljana: ISA institut, 2019. [http://www.programneon.eu/wp-content/uploads/2019/11/Program-NEON\\_zaklju%C4%8Dno-poro%C4%8Dilo-in-predstavitev-programa-3.pdf](http://www.programneon.eu/wp-content/uploads/2019/11/Program-NEON_zaklju%C4%8Dno-poro%C4%8Dilo-in-predstavitev-programa-3.pdf)

Posnic, K., in Košir, K. (2016). Medvrstniško nasilje, kot ga zaznavajo učitelji in učenci osnovne šole. *Journal of Elementary Education*, 9(3), 5-22.

Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šoli*. Zavod RS za šolstvo.

Roczen, N., Rožman, M., Vieluf, S., Lalla, J., Dahlström, H., Lund, B. N., Kozina, A., Müller, F., in Puzić, S. (2020). Dokumentacija lestvic, uporabljenih v vprašalnikih: Evalvacija programa ROKA v ROKI.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17.

Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N., in Taylor, J. 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(5), 389-412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>

Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. Oxford University Press.

Sung, Y. H., Valcke, M., in Chen, L. M. (2021). Exploring teachers' competence in immediately intervening in school bullying: developing a valid intervening process. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 15-35. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.20>

Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., in Colpin, H. (2023). The role of affective teacher-student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School psychology review*, 52(2), 110-129. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>

Van Verseveld, M. D., Fukkink, R. G., Fekkes, M., in Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1522-1539. <https://doi.org/10.1002/pits.22283>

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., in Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>

Vidmar, M., in Kerman, K. (2016). The Development of Teacher's Relational Competence Scale: Structural Validity and Reliability. *Šolsko polje*, (1-2)27, 41-62.

Volk, A. A., Veenstra, R., in Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and comparability of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>

Wang, M. T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., in Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.

# IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



Priročnik **Podpora na začetku ravnateljstva** nudi **strukturirano podporo** in s pomočjo **obrazcev za refleksijo in lastno spremljanje učenja** spodbuja ravnatelje k vodenju učenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu z načrtovanjem lastnega učenja in refleksije.



Priročnik **Razvoj profesionalnih učečih se skupnosti in sodelovalno načrtovanje izboljšav** povezuje sodelovalno načrtovanje izboljšav z razvojem profesionalne učeče se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda.